Educação

IV CBE - CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO

ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

desafios curriculares

VOLUME II

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Glória Georges Feres
(organizadoras)

Editora FC/UNESP
Bauru

VERA LÚCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI
GLÓRIA GEORGES FERES

Organizadoras

Volume 2

Ensino e Aprendizagem na Educação Básica: desafios curriculares

Faculdade de Ciências - Campus Bauru
Departamento de Educação

2015

Copyright © 2015, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini,
Glória Georges Feres (organizadoras)

Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.
O conteúdo e as opiniões expressas nos trabalhos são de inteira responsabilidade dos autores.

E52

Ensino e aprendizagem na Educação Básica: desafios curriculares / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, Glória Georges Feres (orgs). – Bauru: UNESP/FC, 2015.

2 v.

ISBN: 978-85-99703-83-0
Inclui bibliografia

1. Aprendizagem. 2. Currículos. 3. Educação básica. I. Capellini, Vera Lúcia Messias Fialho. II. Feres, Glória Georges.

CDD: 370

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de Piracicaba (1991), Mestrado (2001) e Doutorado (2004) em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Realizou em 2012 Pós-Doutorado na Universidade de Alcalá- Espanha, a partir do qual defendeu sua Livre docência em Educação Inclusiva em 2014. Atualmente é Professora Adjunto do Departamento de Educação, do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e do Programa em Docência para a Educação Básica, da FC/ UNESP- Bauru. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação inicial e continuada de professores (nas modalidades presencial, semipresencial e EAD), prática de ensino, inclusão escolar e avaliação educacional. Líder do Grupo de Pesquisa: A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento e membro do Observatório Nacional de Educação Especial, ambos cadastrados no CNPQ. Presidente da comissão organizadora do I, II, III, IV e V Congresso Brasileiro de Educação da UNESP de Bauru. Coordenadora do Curso de Aperfeiçoamento em Práticas Educacionais Inclusivas em parceria com o Ministério da Educação de 2008 a 2013. Coordenadora do Curso de Especialização da Educação Especial do Redefor, em parceria com SEE/SP.

Glória Georges Feres

Graduada em Biblioteconomia e Documentação pela Escola de Biblioteconomia e Documentação de São Carlos − EBDSC (1977). Especialização em Documentação pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo − FESPESP (1980). Mestrado (2001) e Doutorado (2010) em Educação para a Ciência pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP/Bauru. Atualmente, é professora do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – FFC - Marília. Integrante da Linha de Pesquisa Gestão, Mediação e Uso da Informação. Experiência na área de Educação, com ênfase no ensino de Metodologia Científica, Elaboração de projetos, Normas Técnicas e Competência em Informação (nas modalidades presencial, semipresencial e EAD). Participou de projetos de formação de professores “Pedagogia Cidadã- UNESP ” e “Projeto Pró-Ciências: a história e a filosofia da Ciência- (FAPESP)”. Diretora da Divisão de Biblioteca da UNESP Bauru no período de 1989 a 2004. Diretora de Comunicação e Publicação da Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários Cientistas da Informação (FEBAB: 2002-2008). Editora científica da Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação (2008-2011). Membro do Comitê de Estudo da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT CB-14 (1980-1986).

APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado de uma compilação dos trabalhos completos apresentados durante o Congresso Brasileiro de Educação cuja finalidade visa promover, incentivar, divulgar e socializar a pesquisa em educação. Tal evento foi organizado pelos docentes do Departamento de Educação e que nesta edição contou com a colaboração de docentes do Departamento de Educação Física e Matemática, da Faculdade de Ciências, da UNESP, campus de Bauru.

O objetivo foi proporcionar o encontro de pesquisadores, professores, profissionais e estudantes de diferentes áreas do saber, especializados nas questões educacionais, para discutir suas ideias e ampliar os conhecimentos na área da universalização do ensino e as proposições sobre as questões curriculares; estimular o intercâmbio entre a comunidade acadêmica e as instituições escolares e não escolares por meio da discussão do conhecimento científico e das experiências educacionais; debater, construir e divulgar o conhecimento sobre a formação inicial e continuada do professor, relacionando esses saberes com as questões curriculares na sua formação e atuação.

O evento caracterizou-se também pela preocupação em proporcionar aos professores da educação básica, em especial da rede pública de ensino, o acesso aos avanços na área de Educação, por meio das apresentações de trabalhos durante todo o Congresso.

Os trabalhos foram aceitos após arbitragem dos membros da comissão Científica e devido ao número expressivo de trabalhos forma divididos em dois volumes, com 255 trabalhos.

O volume 1 contém 144 trabalhos, dos quais 30 com conteúdos sobre Educação Infantil; 43 trabalhos sobre Ensino fundamental; 19 sobre Ensino Médio e 52 sobre Formação de Professores.

No volume 2 contem 111 trabalhos, sendo 39 sobre Educação Inclusiva, 7 sobre Educação de Jovens e Adultos; 7 sobre Tecnologias Educacionais e 58 sobre Educação, Desenvolvimento e Aprendizagem.

Outro ponto relevante foi a participação de discentes dos vários cursos de licenciatura - do campus da UNESP/Bauru - na organização do evento, proporcionando a esses futuros educadores a oportunidade de estar em contato com diferentes pesquisadores e profissionais da área da educacional.

O tema de cada evento é baseado nas críticas e sugestões recebidas nas edições anteriores, buscando -se convidar palestrantes de diferentes estados do Brasil, para que possa ter uma representação significativa do cenário educacional nacional.

Na quarta edição o tema principal foi “Ensino e Aprendizagem na Educação Básica: desafios curriculares”.

Desta forma, os trabalhos aprovados para publicação no formato deste livro, foram agrupados pelos eixos temáticos apresentados durante o evento.

Eixo I – Educação Infantil;
Eixo II – Ensino Fundamental;
Eixo III – Ensino Médio;
Eixo IV – Formação de Professores;
Eixo V – Educação Inclusiva;
Eixo VI – Educação de Jovens e Adultos;
Eixo VII – Tecnologias Educacionais;
Eixo VIII – Educação, Desenvolvimento e Aprendizagem

Assim, espera-se que os trabalhos apresentados sejam significativos para o desenvolvimento acadêmico pessoal e dos profissionais que estão em sala de aula, para o avanço da pesquisa na área que, com certeza, poderão produzir reflexos significativos na melhoria da educação em nosso país.

As Organizadoras
Vera Capellini e Glória Feres

PREFÁCIO

O presente livro é fruto de um esforço coletivo de profissionais da Educação que a quatro edições vêm organizando um evento de magnitude nacional com o objetivo de propiciar a inúmeros profissionais da área educacional um espaço para troca de experiências, reflexões e apresentações de trabalhos e pesquisas científicas que tencionam colocar a Educação Brasileira no centro de um debate complexo, porém, necessário. Nesta IV edição do Congresso Brasileiro de Educação, cujo tema norteador foi o ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS CURRICULARES foi possível o aprofundamento nas discussões tendo os esforços se concentrado nos mais variados tópicos da Educação Básica através de eixos específicos de discussão, tais como a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Formação de Professores, Educação o Desenvolvimento a Aprendizagem, dentre tantos outros.

Nestes dois notáveis volumes organizou-se uma seleção de trabalhos apresentados no referido evento, que foram desenvolvidos em todo território nacional, envolvendo as temáticas de maior relevância nas discussões propostas como: Formação Inicial e Continuada de Professores, Educação a Distância, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, questões de gênero, raça, diversidade de maneira abrangente, políticas públicas, tecnologias, ludicidade, sexualidade, medicalização na educação, enfim, uma sucessão de temas desafiadores com contribuições significativas para toda Educação Nacional.

Vislumbramos que este material tem a capacidade de apresentar uma leitura acurada do cotidiano de nossas escolas e demais espaços educacionais, por meio de dados representativos do universo educacional brasileiro em toda sua amplitude considerando todos os segmentos envolvidos no processo. A saber: alunos, professores, gestores, técnicos, profissionais de apoio, familiares e comunidade.

Por fim, parabenizo as organizadoras pela reunião dos trabalhos apresentados nesta obra que incentiva e contribui com reflexões a respeito da educação brasileira. Almejo que esta obra se torne uma semente fecunda para todos os seus leitores, que possibilite ampliar seus conhecimentos, refletir sobre contextos escolares e/ou de suas pesquisas e estudos e, construir novas práticas profissionais que contribuam para aprimorar a qualidade da educação oferecida a todos os alunos em nossas escolas.

Despeço-me desejando a todos uma ótima leitura.

Profa. Dra. Relma Urel Carbone Carneiro
UNESP - FCL/CAr

SUMÁRIO

Volume 2

CAPÍTULO 5 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA 1441

145 ANÁLISE DA INFRESTRUTURA ESCOLAR E CONCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE SUA ESCOLA
JÉSSICA FERNANDA LOPES
VERA LÚCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI 1442

146 "VOCÊ TEM QUE DAR CONTA!" – A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO NA INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA NA EJA COMUM
PATRICIA DE OLIVEIRA
JULIANE APARECIDA DE PAULA PEREZ CAMPOS 1453

147 PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO DE PRÉ-ESCOLARES E SUA CORRELAÇÃO COM HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DO PAI
ALINE COSTA FANTINATO
FABIANA CIA 1462

148 INCLUSÃO ESCOLAR: A ÓTICA DA FAMÍLIA SOB A PERSPECTIVA DE PESQUISAS
CAMILA PAVANETI BATISTA 1473

149 A IN/EXCLUSÃO NO DISCURSO DE PROFESSORES REGULARES DOS MUNICIPIOS DE ALFENAS E ARARAS
FERNADA VILHENA MAFRA BAZON
DANIELE LOZANO
CLAUDIA GOMES 1484

150 FAMILIAS DE CRIANCAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: ESCOLARIZACAO DOS FILHOS, DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES QUE DESENVOLVIAM COM SEUS FILHOS E DAS NECESSIDADES
LUCIANA STOPPA DOS SANTOS
FABIANA CIA
ENICÉIA GONÇALVES MENDES 1495

151 DESCRIÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PRECOCE PARA PAIS DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
TÁSSIA LOPES DE AZEVEDO
CARIZA DE CÁSSIA SPINAZOLA
FABIANA CIA
ENICÉIA GOLÇALVES MENDES 1506

152 CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
LURIAN DIONIZIO MENDONÇA
OLGA MARIA PIAZENTIN ROLIM RODRIGUES
VERA LÚCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI 1517

153 EXPECTATIVAS DE COMUNICAÇÃO DOS PAIS DE CRIANÇAS SURDAS
ANA CLAUDIA TENOR
DÉBORA DELIBERATO 1528

154 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÕES DE EDOUARD SÉGUIN (1812-1880)

KACIANA NASCIMENTO DA SILVEIRA ROSA
MITSUKO APARECIDA MAKINO ANTUNES 1537

155 RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA DE PRÉ-ESCOLARES INCLUÍDOS: OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE O QUE É ESSA RELAÇÃO E ESTRATÉGIAS PARA FOMENTÁ-LA

ANA ELISA MILLAN
FABIANA CIA 1545

156 RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO: DESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA PROFESSORES

ANA ELISA MILLAN
FABIANA CIA 1555

157 SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS, LÓCUS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS QUESTÕES

SUZANA SIRLENE DA SILVA
LEANDRO OSNI ZANIOLO 1566
CRISTIANE TOMAZ

158 FORMAÇÃO EM SERVIÇO PARA PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA/SP

MARIA JÚLIA CANAZZA DALL'ACQUA
RELMA UREL CARBONE CARNEIRO
LEANDRO OSNI ZANIOLO 1576

159 ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE LÍNGUA INGLESA E ADEQUAÇÕES: COMPARAÇÃO DAS MODALIDADES ESCRITAS

FÁBIO JUNIO DA SILVA SANTOS
1587

160 EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA EDUCANDOS COM DUPLICIDADE DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: BREVES CONTEXUALIZAÇÕES E REFLEXÕES

ROSEMEIRE DE ARAÚJO RANGNI
MARIA DA PIEDADE RESENDE DA COSTA 1595

161 UM ESTUDO SOBRE O USO DE VÍDEOS DIDÁTICOS EM UMA TURMA INCLUSIVA DE ENSINO DE FÍSICA

SABRINA GOMES COZENDEY
MARIA DA PIEDADE RESENDE DA COSTA
MÁRLON CAETANO RAMOS PESSANHA 1605

162 DESCRIÇÃO DO NÍVEL DE EMPODERAMENTO E DE ESTRESSE DE FAMÍLIAS DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS COM DEFICIÊNCIA

CARIZA DE CÁSSIA SPINAZOLA
TASSIA LOPES DE AZEVEDO
FABIANA CIA
ENICÉIA GONÇALVES MENDES 1615

163 VERSO E REVERSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

ISADORA GONZÁLEZ MARCHESINI
ELIANA BOLORINO CANTEIRO MARTINS
1626

164 CONCORDÂNCIAS DOS PROFESSORES ESPECIAIS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE ALFENAS

CRISTIANE DOS REIS CARDOSO
OLIVIA TRESINARI CAMARGO DE OLIVEIRA
CLAUDIA GOMES 1636

165 COORDENADOR PEDAGÓGICO: MEDIADOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR

ANA PAULA DE SOUZA MUNIZ
MARIA DAS GRAÇAS PEREIRA SOARES 1646

166 OS POTENCIALMENTE CRIMINOSOS, OS INSTAURADORES DO CAOS E OS SUJEITOS (IN)CÔMODOS: EIS A PRODUÇÃO DOS ANORMAIS PELA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

KAMILA LOCKMANN
1657

167 ACESSIBILIDADE DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, CAMPUS DE MIRACEMA

ADRIANA GARCIA GONÇALVES
MÔNICA MARQUES BARBOSA 1668

168 ENSINO-APRENDIZAGEM DE REPERTÓRIOS VERBAIS, LEITURA, REDE DE SIGNIFICAÇÕES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E IMPLANTE COCLEAR

ANDERSON JONAS DAS NEVES
FERNANDO DEL MANDO LUCCHESI
ANA CLAUDIA MOREIRA ALMEIDA VERDU
ADRIANE LIMA MORTARI MORET 1678

169 MATERIAL DIDÁTICO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO DE BIOLOGIA: ADAPTAÇÃO DA MOLÉCULA DE DNA

ANA LAURA DE SOUZA PAULINO
CRISTINA YOSHIE TOYODA 1689

170 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PROFESSOR ESPECIALISTA: UMA VISÃO DA LEGISLAÇÃO NA PRÁTICA

CASSIA CAROLINA BRAZ DE OLIVEIRA
ELIANA MARQUES ZANATA 1699

171 A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN EM MOVIMENTO: ENSAIO INICIAL DO LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

ANDRÉIA DE CARVALHO LOPES
CIBELE CAVALIERE
ELIANE GOMES-DA-SILVA 1707

172 MAPEAMENTO DO DESEMPENHO EM LEITURA E ESCRITA DE APRENDIZES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL INCLUÍDOS E NÃO INCLUÍDOS NA ESCOLA REGULAR

PRISCILA BENITEZ
MÁYRA LAÍS DE CARVALHO GOMES
RICARDO MARTINELLI BONDIOLI
CAMILA DOMENICONI 1717

173 COMPREENSÃO DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS PAIS E DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELOS APRENDIZES INCLUÍDOS

PRISCILA BENITEZ
RICARDO MARTINELLI BONDIOLI
MÁYRA LAÍS DE CARVALHO GOMES
RAFAEL SANTOS SANTOS
CAMILA DOMENICONI 1726

174 **A DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NO CONTEXTO DA ESCOLA COMUM: OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO**
PATRÍCIA TANGANELLA LARA
ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA 1736

175 **ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO**
ADRIANE GALLO ALCANTARA DA SILVA
CLÁUDIA CRISTINA FUKUDA 1747

176 **RELATO DE EXPERIÊNCIA: PRÁTICA DOCENTE EM UMA SALA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**
IZABELLA GODIANO SIQUEIRA
ANTONIO FRANCISCO MARQUES 1757

177 **FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE INTÉRPRETES E DE INTERLOCUTORES DE LIBRAS NO CONTEXTO ESCOLAR**
ALESSANDRA BUENO FERREIRA
ELIANA MARQUES ZANATA 1764

178 **TIC E INCLUSÃO ESCOLAR: RECURSOS OFERECIDOS EM UM REPOSITÓRIO BRASILEIRO**
SOELLYN ELENE BATALIOTTI
GABRIELA ALIAS RIOS 1774

179 **TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH): CONCEPÇÕES E AÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**
ANA PAULA VIZACRE
ELIANA MARQUESZANATA 1782

180 **TECNOGIAS INCLUSIVAS**
PAULO CESAR TURCI
MARIA DA PIEDADE RESENDE DA COSTA 1791

181 **POLITICAS PÚBLICAS E A ESCOLA PARA TODOS**
PAULO CESAR TURCI
MARIA DA PIEDADE RESENDE DA COSTA 1800

182 **EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA PRÁTICA DE ESTÁGIO DOCENTE**
MURILO ROBERTO MALAMAN
CAROLINA SEVERINO LOPES DA COSTA 1809

183 **A ELABORAÇÃO E A AVALIAÇÃO DE UM PROJETO DE CONSULTORIA COLABORATIVA PARA A INTERVENÇÃO EM LEITURA E ESCRITA**
MARIA AMÉLIA ALMEIDA
SANDRA LÚCIA SILVA ARAÚJO 1819

CAPITULO 6 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 1828

184 **A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DE CORTADORES DE CANA ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE UM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA**
SIMONE FRANZI 1829

185 **DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA PARA ADULTOS EM SITUAÇÃO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO: IDENTIFICAÇÃO DE TEMAS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA**
SUZANA SIRLENE DA SILVA
MARIA JÚLIA CANAZZA DALL'ACQUA 1838

186 EJA E DEFICIÊNCIA VISUAL: O ENSINO DO ALUNO COM BAIXA VISÃO

SABRINA GOMES COZENDEY
MARIA DA PIEDADE RESENDE DA COSTA
MÁRLON CAETANO RAMOS PESSANHA 1848

187 RESOLUÇÃO DE SITUAÇÕES-PROBLEMA DE MATEMÁTICA E LINGUAGEM NA EJA: CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN

NARA SOARES COUTO
OTILIA NAIR OBST
JOSÉ CARLOS MIGUEL 1857

188 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CUMPRIMENTO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM UM CENTRO SOCIOEDUCATIVO DE FORTALEZA-CE

FLÁVIO MUNIZ CHAVES
ANTONIA KÁTIA SOARES MACIEL 1868

189 OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA, NO MUNICÍPIO DE MARIANA – MG: PERFIL E PERCURSOS FORMATIVOS DE QUEM FAZ ESTA HISTÓRIA

REGINA MAGNA BONIFÁCIO DE ARAÚJO
ANDRESA SILVEIRA GUIMARÃES 1878

190 DUAS SITUAÇÕES ENVOLVENDO DIVISÃO DE NÚMEROS DECIMAIS ABORDADAS JUNTO A UM GRUPO DE FABRICAÇÃO DE PRODUTOS DE LIMPEZA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

RENATA CRISTINA GEROMEL MENEGHETTI
SOLANGE TERESINHA POETA DE CARVALHO AYUSSO
MICHELLE FRANCISCO DE AZEVEDO 1888

CAPÍTULO 7 - TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS 1899

191 APRESENTAÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO DE ESCOLHA DOS EIXOS TEMÁTICOS PARA CLASSIFICAR OS DISCURSOS DO TUTOR VIRTUAL NA FERRAMENTA FÓRUM DE DISCUSSÃO

PÂMELLA STEFÂNIA PICININ DE MESQUITA
SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS 1900

192 O EXERCÍCIO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EXPERIÊNCIA DA EMPRESA CRESÇA BRASIL, ALFENAS – MG

ANA CAROLINE DE BRITO EVANGELISTA TOMAZ
HELENA MARIA SANTOS FELÍCIO 1909

193 REFLEXÕES E POSSIBILIDADES ASSOCIADAS AO PERFIL DE UTILIZAÇÃO DA INTERNET PELOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

ALLAN VICTOR RIBEIRO
MOACIR PEREIRA DE SOUZA FILHO
DONIZETE APARECIDO BUSCATTI JUNIOR 1919

194 AS TIC NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNESP: ANÁLISE DO CURRÍCULO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

FABIO YOSHIO DE AMORIM
THAÍS CRISTINA RODRIGUES TEZANI 1929

195 PRINCÍPIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NA OBRA FREIREANA

MARIA LÚCIA TERRA
ELISA TOMOE MORIYA SCHLÜNZEN 1939

196 **A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NAS AULAS DE MATEMÁTICA: UM EXERCÍCIO DE REFLEXÃO**
MARIA TERESA ZAMPIERI
TIAGO GIORGETTI CHINELLATO
SUELI LIBERATTI JAVARONI 1949

197 **COMUNICAÇÃO E VIRTUALIDADE: REPENSANDO FORMATOS PARA A INTERATIVIDADE**
GIULIANA CAVALCANTI VASCONCELOS 1958

CAPÍTULO 8 - EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM 1973

198 **O USO DE MAPAS CONCEITUAIS EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O CORPO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**
MARIA APARECIDA DA SILVA ANDRADE
GABRIEL RIBEIRO
MARCOS C. TEIXEIRA 1974

199 **INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES INVESTIGATIVAS A PARTIR DE QUESTÕES DO SARESP**
MARIA ÂNGELA DIAS DOS SANTOS MINATEL
GIOVANA PEREIRA SANDER
RENATA CRISTINA GEROMEL MENEGHETTI 1984

200 **O CONSELHO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE ARTICULAÇÃO E MEDIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM EM ESCOLAS PÚBLICAS TENDO COMO INTERFACE A GESTÃO DEMOCRÁTICA**
ROSANA SOCORRO CAVALCANTE DE SOUZA DUTRA
1994

201 **A VIRTUDE PACIÊNCIA NO PERCURSO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**
ROSANA AKEMI KAWASHIMA
RAUL ARAGÃO MARTINS 2005

202 **EDUCAÇÃO E INFORMÁTICA NA ÁREA PROJETUAL**
DANILO ÉMMERSON NASCIMENTO SILVA
ROBERTO ALCARRIA DO NASCIMENTO
ANICEH FARAH NEVES 2016

203 **O USO DE CROQUIS E MODELOS FÍSICOS TRIDIMENSIONAIS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS NO DESIGN DE PRODUTOS**
EMILIO AUGUSTO GOMES DE OLIVEIRA
NAIANY KEITY NANES DE LIRA
JOSÉ WILSON DE MORAIS 2027

204 **PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PRECOCE: AVALIAÇÃO DE PAIS DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**
TÁSSIA LOPES DE AZEVEDO
CARIZA DE CÁSSIA SPINAZOLA
FABIANA CIA
ENICÉIA GOLÇALVES MENDES 2036

205 **DESEMPENHO DE ESCOLARES DE RISCO PARA A DISLEXIA EM PROVAS FONOLÓGICAS**
CLÁUDIA DA SILVA
MARIA NOBRE SAMPAIO
SIMONE APARECIDA CAPELLINI 2047

206 PROGRAMA DE INTERVENÇÃO FONOLÓGICA COMO PROPOSTA DE TRABALHO COM ESCOLARES DE RISCO PARA A DISLEXIA
CLÁUDIA DA SILVA
SIMONE APARECIDA CAPELLINI 2056

207 SABERES E SABORES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
ROSA JUSSARA BONFIM
LUIZ SÍVERES 2065

208 ORIENTAÇÃO MOTIVACIONAL PARA ATIVIDADES ACADÊMICAS – ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, QUÍMICA E FÍSICA
TIAGO RIBEIRO DOS ANJOS
OTÁVIO AUGUSTO DE MORAES
MARÍLIA PINTO DE OLIVEIRA
FERNANDA VILHENA MAFRA BAZON 2074

209 AS ESCOLAS RURAIS PAULISTAS NAS DÉCADAS DE 1930 E 1940: RELATOS
MACIONIRO CELESTE FILHO 2084

210 ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE PROFESSORES E ALUNOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES
LÍDIA BAUMGARTEN BRAUN 2096

211 BEN 10 E O DESENVOLVIMENTO MORAL: QUAIS OS ESTILOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS PRESENTES EM SEUS EPISÓDIOS?
DILIAN MARTIN SANDRO DE OLIVEIRA
ALESSANDRA DE MORAIS-SHIMIZU 2106

212 EM BUSCA DE UM PLANEJAMENTO SIGNIFICATIVO: ANÁLISES SOBRE O ENTORNO ESCOLAR
JÉSSICA MAÍS ANTUNES
ROSIMERI DE OLIVEIRA MATTOS
PATRÍCIA MOURA PINHO
CAMILLA FARIAS 2116

213 AS BIBLIOTECAS ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO SÃO JOÃO DEL REI (MG): DIAGNÓSTICO DAS ATIVIDADES NA PROMOÇÃO DA LEITURA
ROSY MARA OLIVEIRA 2122

214 UMA REFLEXÃO A PARTIR DA ESCRITA DE MEMORIAIS EM UM BLOG: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (DE MATEMÁTICA) PARA A ESCOLA BÁSICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
FERNANDA MALINOSKY C. DA ROSA
IVETE MARIA BARALDI 2133

215 O USO DE HISTÓRIAS DE VIDA COMO RECURSO METODOLÓGICO EM DUAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ANA CLAUDIA MOLINA ZAQUEU
FERNANDA MALINOSKY C. DA ROSA 2143

216 O PROFESSOR DO 6º ANO E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE AFETIVIDADE: EFEITOS NA PRÁTICA DOCENTE E NA APRENDIZAGEM
LEANDRO BATISTA DA SILVA
SANDRA FRANCESCA CONTE DE ALMEIDA 2153

217 PRÁTICAS DE LEITURA COM CRIANÇAS DE CINCO E SEIS ANOS NA ESCOLA E O CONFRONTO COM A FILOSOFIA DA LINGUAGEM DE BAKHTIN

VANESSA HELENA PILEGGI
GISLAINE ROSSLER RODRIGUES GOBBO 2162

218 PERFIL COGNITIVO-LINGUISTICO DE ESCOLARES COM BAIXO RENDIMENTO NA LINGUAGEM ESCRITA

OLGA VALÉRIA CAMPANA DOS ANJOS ANDRADE
PAULO ESTÊVÃO ANDRADE
SIMONE APARECIDA CAPELLINI 2172

219 MEDICALIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES DO DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS E DA COAÇÃO ADULTA NA EDUCAÇÃO

FABIOLA COLOMBANI
RAUL ARAGÃO MARTINS
ALONSO BEZERRA DE CARVALHO 2181

220 IDEIAS ALTERNATIVAS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A ASCENSÃO DA APRENDIZAGEM EM QUÍMICA ORGÂNICA

MÁRCIA CAMILO FIGUEIREDO
MARIA APARECIDA RODRIGUES 2191

221 O LUGAR DA COMUNIDADE EM PROJETOS DE EDUCAÇÃO MORAL: PENSANDO EM POSSÍVEIS RELAÇÕES

CLAUDIELE CARLA MARQUES DA SILVA
MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN 2200

222 IDEIAS DE ESTUDANTES ACERCA DA EVOLUÇÃO DOS SERES VIVOS SOB A PERSPECTIVA DO CONHECIMENTO SOCIAL

AMANDA DE MATTOS PEREIRA MANO
ELIANE GIACHETTO SARAVALI 2211

223 SEXUALIDADE NAS PRÁTICAS ESCOLARES: ENTRE OS DITOS, OS INTERDITOS E OS FEITOS

SIRLENE MOTA PINHEIRO DA SILVA
2219

224 DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE CIÊNCIAS

JACQUELINE DE OLIVEIRA IGLESIAS;
LILIAN CRISTINE RIBEIRO NASCIMENTO 2229

225 A SITUAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM GRÁFICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA ATUALMENTE

MARIANA MARTINS LEMES
MARIA ELIZA MIRANDA 2238

226 A LINGUAGEM DO VIDEOGAME COMO FERRAMENTA AUXILIAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

JULIA YURI LANDIM GOYA
DORIVAL CAMPOS ROSSI
WILSON YONEZAWA 2248

227 OFICINA DE RECICLAGEM: UMA ATIVIDADE DE INSERÇÃO DA PERSPECTIVA SUSTENTÁVEL NO ENSINO FUNDAMENTAL

NATÁLIA DE PAULA STRANGHETTI
MILENA AVANCINI
DULCIMEIRE APARECIDA VOLANTE ZANON 2259

228 ESCOLA OU FAMÍLIA: A QUEM SE DEVE A TAREFA DE EDUCAR MORALMENTE?

ALANA PAULA DE OLIVEIRA
MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN 2266

229 MAPA CONCEITUAL UMA FERRAMENTA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

RONISE RIBEIRO CORRÊA
VERA LUCIA BAHL DE OLIVEIRA 2277

230 CONCEPÇÕES DE GÊNERO EM UM CENTRO DE ATENDIMENTO À SAÚDE DA MULHER

ÂNGELA ESTEVES MODESTO
DENISE TRENTO REBELLO DE SOUZA 2287

231 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

LÚCIA APARECIDA PARREIRA
MARIA CRISTINA PIANA 2298

232 ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA ÁREA DE QUÍMICA

RAFAEL HENRIQUE RODA
DIEGO CAMARGO BITENCOURT
MAYCON JHONY SILVA
ANDRÉIA FRANCISCO AFONSO 2307

233 PERSPECTIVA HISTÓRICA NO ENSINO DA TERMODINÂMICA

ALINE CLAUDINO DE CASTRO
ANA CAROLINE DE BRITO EVANGELISTA TOMAZ 2314

234 ESTADO DA ARTE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA SOBRE AS ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM AUTISMO

CAROLINA DE SANTI ANTONELLI
MARIANA GIROTTO CARVALHO DA SILVA
ANDERSON JONAS DAS NEVES
VERA LÚCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI 2324

235 EDUCAÇÃO DE VALORES: UMA PERSPECTIVA DE MUDANÇAS NA ESCOLA E NA FAMÍLIA

IGNÊS TEREZA DE PAIVA
ALDENIRA NOGUEIRA DOS SANTOS
SANDRA DE JESUS SANTOS FONSECA 2332

236 A MODIFICAÇÃO DE UM AMBIENTE ESCOLAR PARA O TRABALHO COM O CONHECIMENTO SOCIAL

TAISLENE GUIMARÃES
ELIANE GIACHETTO SARAVALI 2342

237 AÇÃO PARENTAL AUTORITATIVA COMO FATOR PROTETIVO A PROBLEMAS NO CAMPO EDUCATIVO ENTRE ESTUDANTES

MARCELO OLIVEIRA DO NASCIMENTO
ANA LÚCIA MORAES POFFAL
FERNANDO BAPTISTA DE SOUZA
DENISE DE MICHELI AVALLON 2352

238 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A ARTICULAÇÃO DA NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA

TATIANA PINHEIRO DE ASSIS 2362

239 A INTERAÇÃO PROFESSOR – ALUNO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO PROFESSOR

GIOVANA FERNANDES FORLEVIZE
MARIA REGINA CAVALCANTE
ALESSANDRA DE ANDRADE LOPES 2372

240 REGIMENTO ESCOLAR: DIÁLOGOS FOULCAULTIANOS, MAFFESOLIANOS COM FAZENDA E POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINARES DE LEITURA

ADRIANA RICARDO DA MOTA ALMEIDA
HÉLIO IVESON PASSOS MEDRADO 2379

241 CORRELAÇÃO ENTRE FLUÊNCIA E COMPREENSÃO DA LEITURA EM ESCOLARES DO 3º AO 5º ANO

MAÍRA ANELLI MARTINS
SIMONE APARECIDA CAPELLINI 2390

242 FRACASSO ESCOLAR E OS CONDICIONANTES SOCIAIS

ANDRÉIA SAMPAIO DOS SANTOS
MARCELO PUSTILNIK VIEIRA 2401

243 AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE CONHECIMENTO SOBRE AUTOCUIDADOS E CALÇADOS ADEQUADOS NA PREVENÇÃO DO PÉ DIABÉTICO EM PORTADORES DE DIABETES MELLITUS

ROSANGELA MONTEIRO DOS SANTOS
JAQUELINE MABELI FERRAZ
RODRIGO GABARON
FLÁVIO CARDOSO VENTURA 2411

244 QUAIS SABERES HÁ ENTRE OS ALUNOS E OS PROFESSORES? RESPOSTAS PROVISÓRIAS A PARTIR DE CHARLOT E FREIRE

MARCOS ROBERTO SO
LUCIANA VENÂNCIO
MAURO BETTI 2423

245 INTERVENÇÃO ORTOGRÁFICA: AUXILIANDO O PROFESSOR

MARIA NOBRE SAMPAIO
CLÁUDIA DA SILVA
MAÍRA ANELLI MARTINS
SIMONE APARECIDA CAPELLINI 2434

246 CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO: AVALIANDO OS ESCOLARES DO ENSINO PÚBLICO

MARIA NOBRE SAMPAIO
CLÁUDIA DA SILVA
MAÍRA ANELLI MARTINS
SIMONE APARECIDA CAPELLINI 2441

247 DOCÊNCIA EM PAUTA: ESTRESSE E *BURNOUT* SOB O PONTO DE VISTA PSICOLÓGICO

DANIELA ARROYO FÁVERO MOREIRA
MARCIA CRISTINA ARGENTI PEREZ 2449

248 PERCEPÇÃO DE UM PCNP SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DO OESTE PAULISTA

GILBERTO DIAS DE ALKIMIN
CAROLINA BUSO DORNFELD 2458

249 A CRIANÇA-SUJEITO COMO INTERLOCUTORA NAS PESQUISAS SOBRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

ELIANDA FIGUEIREDO ARANTES MARIA GORETTI
QUINTILIANO CARVALHO 2466

250 A RELAÇÃO PEDAGÓGICA E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ELIANDA FIGUEIREDO ARANTES TIBALLI
MARIA GORETTI QUINTILIANO CARVALHO 2479

251 FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E COMPETÊNCIA MORAL: RELATO DE UMA PESQUISA, DESAFIOS DA ATUALIDADE

MAYRA MARQUES DA SILVA GUALTIERI
RAUL ARAGÃO MARTINS
PATRICIA UNGER RAPHAEL BATAGLIA
ALONSO BEZERRA DE CARVALHO 2491

252 OS PRINCÍPIOS DO PROGRAMA MÍNIMO, DE LOURENÇO FILHO, E SEUS INDÍCIOS PRESENTES NA TEORIA CURRICULAR ATUAL

THAIS ANITA SILVA BARROS
CAMILA MEDINA BELTRÃO
DAIANE CRISTINA BRASIL BARCELOS 2500

253 A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS RELACIONADOS À BIOLOGIA CELULAR: ATIVIDADES DE ENSINO POR INVESTIGAÇÃO E O USO DE MATERIAIS ALTERNATIVOS

JÚLIA KATZAROFF BALLERINI
ANA SILVIA CARVALHO RIBEIRO GOMES
MARIA TEREZINHA SIQUEIRA BOMBONATO
SÍLVIA REGINA QUIJADAS ARO ZULIANI 2510

**254 ESCREVER NA ESCOLA... POR QUÊ?
A APROXIMAÇÃO DE PRÁTICAS DE ESCRITA SIGNIFICATIVAS**

CÉLIA REGINA FIALHO BORTOLOZO
HELOÍSA A. MATOS LINS 2520

255 A UTILIZAÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA PROPOSTA ITINERANTE DO PROGRAMA PIBID BIOLOGIA

SIMARE BERMEGUY PORTO CAJAS
TACIANA DE CARVALHO COUTINHO 2529

CAPÍTULO 5 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ANÁLISE DA INFRESTRUTURA ESCOLAR E CONCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE SUA ESCOLA

Jéssica Fernanda Lopes[1]
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini[2]

INTRODUÇÃO

Atualmente, todas as crianças possuem o direito fundamental à educação, assim como a oportunidade de atingir e manter o patamar de aprendizagem considerado adequado. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) determina ser competência da União, dos Estados e do Distrito Federal legislar sobre a proteção e a integração social das pessoas com deficiência. A legislação, no Brasil, avançou nos últimos anos no que se refere ao embasamento da garantia dos direitos das pessoas com deficiência, no entanto, não é possível afirmar que tais direitos sejam garantidos e legitimados na prática.

Não se concebe a escola inclusiva para apenas receber matrículas de alunos com deficiência, mas sim, oferecendo condições adequadas à realização de um trabalho pedagógico de qualidade sócio-educacional. Desta forma, garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os alunos faz-se necessário para a constituição de uma cultura inclusiva. A educação inclusiva, ou seja, para todos, relaciona-se, inegavelmente, com educação de qualidade que se associa ao desenvolvimento pessoal, social e acadêmico dos estudantes.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o público-alvo da Educação Especial são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Portanto, alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Todavia, o Decreto nº 10.141 de 26/12/2005 (BAURU, 2006), que regulamenta a lei de criação dos serviços de educação especial e a resolução PMB/SME de 01 e 02/08/2006 (BAURU, 2006), compõem a Legislação Municipal da Educação Especial define a Educação Especial, no contexto da educação Inclusiva, como sendo aquela que oferece respostas pedagógicas diferenciadas aos alunos com *necessidades educacionais especiais*, regularmente matriculados na Rede Municipal de Ensino.

---

[1]Programa de Pós Graduação (stricto sensu) em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP - jessica.lyz@hotmail.com
[2]Departamento de Educação e Programa de Pós Graduação (stricto sensu) em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP - vlmfcapellini@gmail.com Apoio Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

Assim, com base na concepção apresentada pelo município, realizou-se este estudo, motivando-se pelas discussões que permeiam esta área do saber. Então, estabeleceram-se como objetivos:

a) Identificar as concepções que os estudantes com e sem necessidades educacionais especiais têm da própria escola;

b)Verificar se e quais adaptações físicas são importantes à unidade escolar, a fim de atender às necessidades de todos os alunos;

Entende-se que o tema seja de relevância científica e social em função desses objetivos e, principalmente, por trazer à luz concepções dos alunos acerca de sua escola, sobretudo os que denotam necessidades educacionais especiais, o que – acredita-se – contribui para o avanço do conhecimento científico.

Dessa forma, estrutura-se este texto em quatro partes: esta *introdução*, *fundamentação teórico-metodológica,resultados (com discussão fundamentada)* e *considerações finais.* Ressalta-se que os resultados estão subdivididos em tópicos – com as respectivas indicações das questões de coleta – para melhor elucidar a análise/discussão do tema-problema.

DA EXCLUSÃO À TENTATIVA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

Revisando-se a literatura no Brasil sobre educação das pessoas com deficiência, encontra-se que seu acesso à educação regular é bastante recente. Esses indivíduos eram excluídos e/ou até mesmo mortos; entre os séculos XVIII e XIX, passaram a ser segregados em instituições. No final do século XIX e início do século XX surgiram as instituições especializadas e as classes de Educação Especial. Já no século XX, por volta dos anos 70, emergiu o movimento da Integração Social das Pessoas com Deficiência.

O período de segregação foi caracterizado pela ênfase na incapacidade e na anormalidade das pessoas com deficiência, acarretando condições de negligência na época, abandono e/ou segregação em residências, asilos, prisões, manicômios, internatos, dentre outros. As condições de sobrevivência nesses locais eram precárias e não havia atendimento especializado.

As pessoas com deficiência não eram vistas como sujeitos dignos de receber educação; durante muito tempo, a educação foi destinada somente aos indivíduos considerados capazes e que se enquadravam em um padrão de normalidade. “Antes do século XX, o sistema educacional brasileiro ignorava os portadores de necessidades especiais. Se uma criança assim nascia, para o Estado a responsabilidade era dos pais

ou da própria criança e, como tal, ela devia pagar por sua culpa" (ANTUNES, 2008, p.15).

Nos Estados Unidos e em alguns países europeus, no século XX, passou-se a acreditar que era possível realizar intervenções educativas com pessoas com deficiência, assim como começou-se a questionar as práticas relacionadas à segregação. Atrelados a este questionamento, emergiram na sociedade os movimentos relacionados à integração social (ABREU, 2002).

Os movimentos relacionados à valorização e ao apoio aos direitos humanos pós década de 60 deram apoio às práticas e ações que objetivavam a integração, uma vez que esses movimentos reconheciam as pessoas com deficiência como seres humanos, logo, providos de direitos, assim como qualquer cidadão. O conceito de integração surgiu na tentativa de deter ou até mesmo amenizar a exclusão social dessas pessoas.

Apesar da prática de integração ter sido um movimento importante para o avanço na derrubada da exclusão social, ainda assim, esta perspectiva não atendia aos direitos desses cidadãos, pois a sociedade precisaria ter-se organizado e/ou adaptado para oferecer acolhimento digno as pessoas com deficiência, da mesma forma que atendia aos interesses dos outros, rotulados como normais.

Na década de 90, discussões se intensificaram acerca da necessidade de um novo modelo de atendimento educacional; assim surgiram os movimentos relacionados à inclusão escolar. A inclusão educacional representa o exercício dos direitos humanos com equalização de oportunidades. A Declaração de Salamanca (1994) determina que, em escolas inclusivas, as crianças, sobretudo as com necessidades educacionais especiais, recebam suporte diferenciado, caso necessário, para assegurar educação adequada.

As mudanças previstas no campo educacional não se relacionam especificamente à criança com necessidades educacionais especiais, mas sim com todos os estudantes, pois esse movimento veio para reformular a educação de modo geral. Logo, tornou-se necessária a criação de estratégias e adaptações para atender às necessidades de todos os alunos, contribuindo para o sucesso escolar de todos, independentemente das características individuais de cada um.

Para isso são necessárias práticas pedagógicas cada vez mais flexíveis e inovadoras, para que se possa atender às necessidades de todos os alunos, assim como fortalecer o respeito às diferenças.

Sob esta ótica, a inclusão trata-se de um processo que deve ser posto em prática por todos os membros da equipe escolar – em conjunto com a família – de forma que todos

trabalhem sempre cooperativa e colaborativamente, já que o professor sozinho, por mais preparado que esteja, não promove a inclusão por completo; inclusão é um processo que vai além da sala de aula.

Métodos

Para atingir os objetivos já enunciados, optou-se pela pesquisa *empírica descritiva*. A pesquisa empírica foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Bauru, cidade do interior do estado de São Paulo, durante oito meses, entre os anos de 2011 e 2012. Esta Unidade Escolar compreende o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Atende a 460 (quatrocentos e sessenta alunos), tem 23 (vinte e três) professores em seu quadro, além de três membros da equipe gestora e cinco funcionários.

- **Participantes**

Participaram 109 alunos, sendo 26 crianças consideradas com necessidades educacionais especiais. Os demais 83 alunos foram eleitos aleatoriamente por meio de sorteio, em que foram escolhidos cerca de cinco alunos de cada turma, compreendendo todas as salas e os dois períodos de funcionamento da escola: manhã e tarde. Nenhuma das crianças foi identificada na entrevista, conforme recomendação do Comitê de Ética.

- **Procedimentos de coleta dos dados**

O contato foi estabelecido face a face e, na coleta de dados, foram empregados três instrumentos: a) entrevista com roteiro semiestruturado de perguntas direcionadas aos alunos; b) filmagens de diferentes ambientes e situações na escola; c) formulários de observação, contendo itens para a descrição do cotidiano escolar e sobre a interação entre todos os envolvidos.

- **Tratamento dos resultados**

Escolheu-se a abordagem qualitativa, pois permite melhor descrição e aprofundamento dos dados e do estudo. As questões fechadas foram agrupadas, empregando-se a porcentagem como estimador das categorias recorrentes. Todas as questões tiveram abordagem qualitativa.

As categorias não foram estabelecidas *a priori* pelofato de se julgar importante sua construção a partir do conteúdo presente nas respostas dos entrevistados, ou seja, a partir das falas, considerando-se a possibilidade de obtenção de dados novos e diversificados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente. Fundamentando-se, então, nos autores estudados, podem ser tecidas inferências sobre cada um dos resultados. As perguntas foram as mesmas para todas as crianças: com e sem necessidades educacionais especiais.

- **Entrevista com os alunos**

Gostar da escola

Alunos sem necessidades educacionais especiais – 94,5 % gostam da escola em que estudam, assim como gostam de frequentá-la assiduamente. O restante dos alunos, 5,5%, que afirmou não gostar da escola, disse que apresentava dificuldades no relacionamento com os professores e não se sentia bem no ambiente.

Alunos com necessidades educacionais especiais – 92,31% revelaram que sim; destes, 57,69% gostam da escola devido às brincadeiras que lá acontecem e às atividades de aprendizagem; 7,69% disseram não gostar da escola. Ainda revelaram que gostam da escola, embora em alguns momentos relatassem algumas dificuldades no que diz respeito às relações estabelecidas na escola com o restante da comunidade escolar.

As crianças com e sem necessidades educacionais especiais destacaram que preferem ficar na escola a estar em sua casa, sendo o motivo mais citado a aprendizagem. Infere-se que a maioria dos alunos gosta da escola e a olha como um lugar em que eles podem aprender, e os que disseram não gostar atribuem a causa à organização tradicional da escola no que tange ao ensino. Todos reconhecem a importância da escola e da aprendizagem e as oportunidades que ela oferece.

Assim, os professores precisam conhecer seus alunos e suas respectivas necessidades de modo que possam planejar e organizar as aulas para atender a todos de maneira mais lúdica e flexível.

Glat, Santos, Sousa e Xavier(2006) revelam resultados semelhantes em suas pesquisas; entende-se com estes autores, que as diferenças precisam ser vistas como meio para as transformações e não como obstáculos; segundo eles, é preciso planejar a escola para atender às diversas modalidades de vida e aprendizagem.

Gostar de estudar

Alunos sem necessidades educacionais especiais – 94,50% disseram que gostam de estudar, já 2,75% não gostam de estudar, nem da escola. Os alunos disseram não gostar da escola por motivos relacionados à interação com os colegas e professores, o que não os fazia sentir-se bem no ambiente escolar.

Alunos com necessidades educacionais especiais – 92,31% afirmaram que gostam de estudar, 3,85% disseram que não gostam, já o restante afirmou que gosta de estudar em alguns momentos e em outros não.

Observa-se ser importante que a escola acolha a todos os seus alunos, para que estes se sintam seguros para aprender, assim como manter o prazer pelos estudos. Portanto, infere-se que a escola deve reorganizar-se para se constituir acolhedora e inclusiva.

Stainback, S.; Stainback, W. (1999) ressaltam três componentes básicos do processo inclusivo: *organizacional*, *trabalho em equipe*, e o terceiro componente relaciona-se à *sala de aula*, que deve ser *ambiente acolhedor e facilitador* do processo de aprendizagem.

Conhecer alguém com deficiência

Alunos sem necessidades educacionais especiais – 55,88% afirmaram que conhecem alguém com deficiência: destes, 16,51% conheciam algum colega da própria sala de aula; 24,77% conheciam da escola; 8,26% conheciam algum membro da família; 7,34% apontaram outros lugares; 45,12% não responderam à pergunta.

Alunos com necessidades educacionais especiais – 57,69% disseram que conhecem alguém com deficiência, 19,23% referiram que não, 3,85% apontaram fatores diversos e 11,54% não responderam à pergunta. Apenas 7,69% se reconheceram como indivíduos com necessidades educacionais especiais.

Todas as crianças – com e sem necessidades educacionais especiais – atrelaram a deficiência a características físicas, algo perceptível aos olhos, à incapacidade em fazer ou aprender algo, ou até mesmo a alguma doença. Estes resultados indicam que a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais não se reconhece como tal.

Infere-se que a maior parte dos estudantes tem contato com pessoas com deficiência somente na escola, o que mostra a importância deste tipo de contato para a socialização entre eles. A escola deve tornar-se ambiente rico para aprendizagens e para o convívio com as diferenças, por meio de seu caráter heterogêneo. Concorda-se, então, com Capellini e Rodrigues (2008) sobre o fato de que o professor deve fazer com que as diferenças sejam um meio capaz de enriquecer as atividades educativas.

Em decorrência dos resultados, obtidos com os alunos sem e com necessidades educacionais especiais, entende-se que parece faltar preparo adequado da gestão escolar para auxiliar os professores e demais funcionários a interagir de maneira inclusiva com os alunos com necessidades educacionais especiais, assim como a

escola precisa envolver a família para que todos trabalhem de maneira uniforme na consecução dos objetivos a que se propõem.

- **Análise da infraestrutura física da escola**

O protocolo de observação foi organizado com itens previamente elencados, baseando-se na legislação e em autores consagrados na área, sobre como deve ser o espaço físico adequado para que a inclusão se viabilize. Os resultados das observações e filmagens encontram-se demonstrados na tabela a seguir.

Infraestrutura da Escola

Item	Adequado	Inadequado
Rampas		x
Corrimão		x
Banheiro Adaptado		x
Bebedouro-torneiras		x
Palco		x
Arquibancada		x
Parque		x
Largura das portas	x	

Fonte: As autoras

Embora haja rampa em toda a escola, ainda há espaços e objetos (torneiras, bebedouros, inclinação da rampa, corrimão, brinquedos do parque, arquibancadas e palco) que necessitam de adequações para se constituírem acessíveis, a fim de atender às necessidades de todos os alunos.

As rampas, apesar de apresentarem largura adequada, possuem inclinação inadequada: um aluno que utilize cadeira de rodas e precise mover-se sozinho dificilmente conseguirá circular por todas as rampas de que a escola dispõe.

Os corrimãos presentes nas rampas são inadequados por não se encontrarem em todas as laterais e por não possuírem dupla altura. A dupla altura é essencial, pois essa escola atende a alunos de diferentes idades e estaturas.

Apesar de ter na escola um banheiro feminino e um masculino destinados a alunos que fazem uso de cadeira de rodas, a distância das barras em relação ao vaso sanitário não atende a todos eles: somente têm segurança os alunos maiores.

Para utilizar os bebedouros implica que o aluno não tenha nenhuma dificuldade motora, uma vez que exigem que eles tenham controle nas mãos e força para apertar o botão ou até mesmo girar a torneira. É necessário que haja, pelo menos, uma torneira que funcione por meio de sensor, já que há alunos que apresentam dificuldades motoras.

O palco e as arquibancadas presentes na escola e na quadra não possuem rampas, o que restringe o acesso dos alunos que utilizam cadeira de rodas, dificultando sua participação em algumas atividades, portanto, é emergencial que rampas de acesso sejam construídas nesses espaços.

O parque é muito pequeno e encontra-se inadequado para todas as crianças: por não apresentar bom estado de conservação, além de precisar de adaptações. Os balanços e bancos, por exemplo, não possuem apoio para as costas; em muitos espaços não há local para os alunos se segurarem. Alunos com dificuldades motoras mais graves e que fazem uso da cadeira de rodas não conseguem utilizar o parque.

Já a largura das portas é adequada: alunos que fazem uso de cadeira de rodas conseguem circular pelas salas sem grandes dificuldades.

Corrêa e Manzini (2010) corroboram estes dados, afirmando que as escolas por eles analisadas em seus estudos apresentavam certas características de acessibilidade física para receber alunos que utilizavam cadeira de rodas, tais como: corredores amplos, portões e portas adequadas. No entanto, alguns espaços e objetos ainda necessitavam de melhor projeção para atender às diferentes características e necessidades de todos os alunos, exemplificando, banheiros e bebedouros adaptados, remoção de degraus, cuidado com pisos lisos, dentre outros.

Neste trabalho, infere-se que o diagnóstico das condições de acessibilidade não acontece por falta de conhecimento dos agentes escolares. De acordo com os resultados encontrados, nem sempre a organização do ambiente escolar é favorável às aprendizagens entre os pares considerando-se as diferenças individuais. Glat et al. (2006) revelam que estas diferenças precisam ser vistas como um meio para as transformações e não como obstáculos; segundo eles é preciso planejar a escola para atender às diversas modalidades de vida e aprendizagem.

Com base nestes resultados, pode-se inferir, também, que a Educação Inclusiva nesta escola falta muito para se desenvolver, a começar pela infraestrutura física. Somente entre 1930 e 1970 é que a sociedade “começou a organizar-se em associações preocupadas com o problema das deficiências, e ocorreu a criação de escolas ligadas a hospitais e ao ensino regular por iniciativa da esfera governamental” (PAN, 2010, p. 38).

Os resultados deste estudo indicam que esta situação ainda ocorre atualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a perspectiva da inclusão, as classes para alunos com deficiências perderam sua utilidade e os alunos foram incluidos nas classes regulares. Hoje, é dever da escola matricular todos os alunos de mesma idade segundo a série/ano indicados. Contudo, para que haja de fato inclusão são necessários, entre outros aspectos, estrutura física adequada e boa interação não só entre todas as crianças com e sem necessidades educacionais especiais como também delas com os funcionários da escola.

Assim, foi observando o modo como se institui a Educação Inclusiva nesta escola, em seus múltiplos aspectos, e ouvindo as concepções dos estudantes no tocante à sua rotina, que se pôde perceber como melhorá-la e, cada vez mais, garantir o atendimento educacional especializado aos *diferentes*, assim como atender a seus direitos e necessidades fundamentais.

Neste sentido, acredita-se que os objetivos propostos foram alcançados: *a) identificar as concepções que os estudantes com e sem necessidades educacionais especiais têm da própria escola; b)verificar se e quais adaptações são importantes à unidade escolar, a fim de atender às necessidades de todos os alunos.*

Sistematizam-se, então, os principais resultados encontrados:

a) Os alunos com necessidades educacionais especiais revelaram que gostam da escola, assim como gostam de estudar.

b) A escola foi referida, de modo geral, como local importante no campo da amizade.

c) A maioria disse conhecer alguém com deficiência.

d) Todas as crianças – com e sem necessidades educacionais especiais – atrelaram a deficiência a características físicas, algo perceptível aos olhos, à incapacidade em fazer ou aprender algo, ou até mesmo a alguma doença.

e) A maior parte dos estudantes tem contato com pessoas com deficiência somente na escola, o que mostra a importância deste tipo de contato para a socialização entre eles.

f) A maioria dos alunos revelou que prefere ficar na escola a ficar em casa.

j) Há boa interação entre os alunos com e sem necessidades educacionais especiais.

k) Quanto à infraestrutura física, ainda há espaços e objetos que devem se constituir acessíveis, a fim de atender às necessidades de todos os alunos.

É necessário destacar que este estudo evidenciou a realidade da escola em que a pesquisa de campo foi realizada, portanto, não se pretende fazer generalizações, mas

sim fomentar discussões. Considera-se que os resultados encontrados acrescentaram informações significativas sobre o tema em pauta, principalmente por demonstrar as percepções dos alunos com necessidades especiais, uma população que merece respeito e atendimento diversificado/adequado às suas peculiaridades.

Em função dos resultados obtidos, almeja-se contribuir para a transformação do cotidiano escolar, o que poderá impulsionar não só o avanço do conhecimento científico, como elevar a autoestima desses alunos, uma vez que se lhes propiciará educação igualitária frente às exigências sociais cotidianas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Daniela de Moraes Garcia de. **O privado e o especial**: análise de um recorte do atendimento educacional de alunos com necessidades educativas especiais na rede privada do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado). 2002. 165 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

ANTUNES, Celso. **O nascer de uma nova pedagogia**. São Paulo: Ciranda Cultural,2008.

BAURU. **Informes sobre a aplicação de recursos no ensino**. Bauru, SP, 2006. Disponível em: <http://www2.tce.sp.gov.br/arquivos/ensino/quadro/bauru.pdf>. Acesso em: 12 de mar. 2012.

_____. **Plano Municipal de Educação**. Bauru, SP, 2006. Disponível em: <http://hotsite.bauru.sp.gov.br/pme/arquivos/arquivos/11.pdf>. Acesso em: 12 de mar. 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil.**Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2010.

_____. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>. Acesso em: 12 ago. 2010.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 set. 2011.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim. **Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5782/4203>. Acesso em: 23 out. 2010.

CORRÊA, Priscila Moreira; MANZINI, Eduardo José. **Avaliação da acessibilidade em escolas do ensino fundamental usando a tecnologia digital.** Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 23 out. 2010.

GLAT, Rosana et al. **Formação de professores na educação inclusiva**: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros _artigos/artigos.asp?page=5 >. Acesso em: 23 out. 2010.

PAN, Miriam. **O direito à diferença:** uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba, PR: Ibipex, 2010.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

"VOCÊ TEM QUE DAR CONTA!" – A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO NA INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA NA EJA COMUM[1]

Patricia de Oliveira[2]
Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos[3]

INTRODUÇÃO

O número de matrículas de jovens e adultos com deficiência na EJA comum vem aumentando significativamente nos últimos anos. De acordo com Gonçalves (2012), a partir de 2010 as matrículas de jovens e adultos com deficiência passaram a se concentrar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) comum, apresentando uma inversão do movimento das matrículas em relação aos anos anteriores, nos quais estas se concentravam na EJA especial. Segundo a pesquisadora, tal inversão ocorre apenas a partir de 2010 e os dados apontados de matrículas em EJA especial representam o contingente de alunos em instituições especiais, pois há são poucas as escolas comuns que possuem classes especiais de EJA. Ou seja: a concentração das matrículas em EJA especial indica a maciça presença dos alunos jovens e adultos com deficiência nas instituições especiais até o ano de 2010, no qual começam a surgir os novos dados acerca das matrículas nas instituições comuns de educação na modalidade EJA.

Ainda segundo Gonçalves (2012), esta tendência deve-se às políticas de educação inclusiva e do favorecimento da inserção destes alunos nos espaços comuns de ensino mesmo que tardiamente.

Para Tinós (2010), a inserção de jovens e adultos com deficiência na EJA também se deve também às trajetórias escolares marcadas por fracassos e insucessos mediante a ausência de serviços essenciais e de um atendimento pedagógico adequado para o desenvolvimento escolar destes alunos.

Dentro do panorama do atendimento pedagógico a ser oferecido à esta clientela, a relação professor-aluno chama-nos atenção em virtude da importância da dialética entre esses dois papéis para o sucesso da escolarização destes alunos tão específicos.

A dialética entre estes papéis se dá por meio da mediação oferecida pelo professor ao aluno, pois segundo Vigotsky (2007, p. 20), o caminho do objeto de conhecimento até o indivíduo e do indivíduo até o objeto de conhecimento se dá por

---

[1] O presente artigo trata-se de um recorte da pesquisa intitulada "As percepções de escolarização dos jovens e adultos com deficiência na EJA regular comum através de um ensaio fotográfico".
[2] Doutoranda e Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos- UFSCar;
[3] Professora adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Especial. Doutora e Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

meio de outra pessoa dentro de uma complexa estrutura humana que é “produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”.

Dessa forma, as relações que se constroem entre o professor e o aluno jovem e/ ou adulto com deficiência podem compreender a aprendizagem destes sujeitos a partir de suas condições em virtude das próprias crenças destes profissionais em relação à deficiência.

Segundo Carvalho (2004) e Maffezoli (2004), muitas vezes estas relações se dão baseadas numa concepção de que o jovem e o adulto com deficiência é incapaz e infantil, gerando propostas de atuação pedagógica que visam apenas o que o professor considera o mínimo necessário.

Tinós (2010), em sua pesquisa sobre as trajetórias de escolarização de duas alunas jovens adultas com deficiência matriculadas na EJA comum, descreveu que os avanços na aprendizagem escolar de suas participantes refletiram os esforços de alguns de seus professores da EJA, apontando que seus percursos escolares foram fortemente marcados por atendimentos pedagógicos inadequados quando na educação comum, dificuldades no acolhimento, problemas com questões referentes à terminalidade específica, distorções série-idade, entre outros. Para a pesquisadora, as trajetórias escolares de suas participantes apontam a ausência de compromisso com as especificidades do processo de aprendizagem do aluno com deficiência, indicando que a educação inclusiva necessita ser implantada como princípio nas escolas a fim de deixar de ser apenas um discurso.

Neste panorama, ouvir o que o aluno jovem e adulto com deficiência tem a nos dizer sobre seu processo de escolarização é fundamental para a transformação do atendimento oferecido, assim como traz benefícios à produção do conhecimento e favorece as relações entre os familiares e os profissionais envolvidos nos processo (NUNES et al, 1998).

Para isso, faz-se necessário buscar formas cada vez mais flexíveis e democráticas de participação em pesquisas, como o uso de registros fotográficos.

Para Weller e Bassalo (2011), o uso de registros fotográficos é bastante democrático por permitir alcançar todos os grupos sociais e produzir uma gama considerável de sentimentos, carregando signos e significados implícitos. Além disso, fotografar permite refletir sobre o objeto registrado (MANINI, 2002; MAURENTE e TITTONI, 2007; FIUZA e PARENTE, 2008), suscitando o ato de falar sobre o registro (ZAN, 2010).

Dessa forma, o uso de registros fotográficos se mostrou como um interessante instrumento para a pesquisa dentro de uma perspectiva democrática e flexível.

A presente pesquisa teve por objetivo geral descrever como os jovens e adultos com deficiência matriculados na EJA comum retratam a escola e seu processo de escolarização por meio de um registro fotográfico. Por objetivos específicos, objetivou descrever suas percepções acerca da escola e quais as suas concepções sobre o processo de escolarização.

METODOLOGIA

Participou desta pesquisa uma jovem adulta deficiente intelectual com 23 anos de idade, por ora denominada M, negra, baixo nível socioeconômico, estudante do 2º ano do Ensino Médio de uma turma regular de EJA de uma escola estadual de um pequeno município do interior de São Paulo.

Para a coleta de dados, foi solicitado à participante que ela fotografasse a escola, mostrando situações que considerasse importantes.

Após a coleta de dados, uma entrevista foi realizada nas dependências da escola, em sala reservada para esse fim, na qual a participante deveria selecionar 10 fotos e descrever a imagem, explicar a escolha da imagem e justificar sua importância.

A entrevista foi gravada em áudio e transcrita para análise e categorização dos dados mediante a análise do conteúdo segundo Bardin (2010).

Um caderno de registro/ campo também foi desenvolvido para registrar impressões e diálogos ocorridos em momentos que antecederam e que sucederam a coleta de dados por meio do registro fotográfico e a entrevista.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos sob o Parecer 139.146/2012.

RESULTADOS

Ao selecionar uma fotografia de uma prateleira com diversos livros das diferentes disciplinas ministradas no Ensino Médio, M apontou seu descontentamento com o descaso dos demais colegas com os recursos escolares e afirmou ter boa compreensão dos conteúdos. A participante também afirmou que não gostava muito da disciplina de Língua Portuguesa e que era boa aluna de Matemática, apontando sua preferência por esta disciplina.

A partir deste apontamento, M também descreveu o atendimento oferecido pelos professores em virtude de sua condição de aluno com deficiência intelectual. De acordo

com M, a professora de História havia a elogiado recentemente seu desempenho em uma avaliação afirmando que ela havia compreendido sua exposição e que por isso havia tirado nota 10.

Ainda segundo o relato de M, as professoras de Filosofia e de Matemática se esforçavam para garantir seu bom desempenho, repetindo o conteúdo especificamente para ela após a exposição para a turma ou repetindo diversas vezes até que ela compreendesse.

Para M, o comportamento da professora de Matemática mostrou-se bastante motivador, fazendo com que ela queira cursar a licenciatura na área e se tornar professora.Mesmo com um quadro bastante positivo, M nos relatou que alguns professores não agiam da mesma maneira. “Tem professor que deixa a gente fazer o que a gente quer”, relatou.

M. também descreveu sua difícil relação com uma determinada professora que, segundo sua queixa, se recusava a explicar as atividades para ela. “Ela não traz nem um dicionário”, afirmou.

Após o encerramento da entrevista, M continuou a relatar sua difícil relação com esta professora, conforme registro no caderno de campo na data de 29.11.2012:

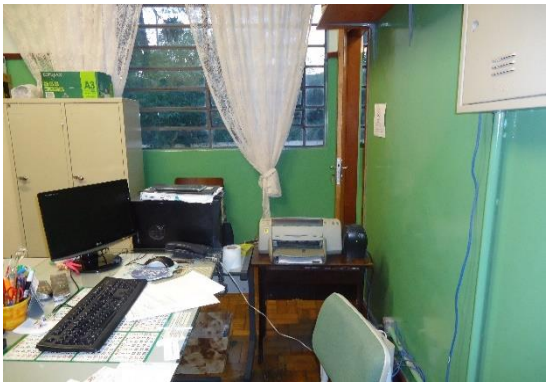
Segundo M,” a professora de ... se recusa veemente a lhe explicar os conteúdos da disciplina, o que a deixa indignada. M relatou que a professora chegou a lhe dizer que se ela quisesse ficar “no meio dos outros”, ela deveria dar conta.

Na escolha da última fotografia, M selecionou a imagem que retratava a sala do diretor da instituição escolar.Quando questionada sobre as ações e atitudes do diretor em relação a sua condição de deficiente intelectual, M mostrou forte emoção e relatou:

M – No dia que eu entrei aqui, ele me falou M, você presta bem atenção nos professores porque você não vai ter só um, você vai ter doze professores e você tem que prestar muita atenção, porque você não é feia nem burra. Você é inteligente (...). No dia que eu entrei aqui, eu consegui aprender com ele.

M também afirmou que gostava muito do diretor “porque ele é o homem de capacidade pra fazer aquilo que ele está fazendo”.

Prateleira com livros



Sala do diretor

DISCUSSÃO

As relações entre professor e alunos e o processo de ensino e aprendizagem sempre se constituíram como um importante ponto de discussão em relação às práticas pedagógicas e, em se tratando de alunos com deficiência, tal temática apresenta-se ainda mais fundamental.

M., em seu discurso, apontou a importância da mediação do professor, enfatizando o quanto o diálogo e a ação pedagógica dos professores mediante os conteúdos propostos são cruciais para o desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência.

Fernandes (2011), Tinós (2010) e Maffezoli (2004) apontaram as diversas lacunas que podem ocorrer neste processo e comprometer o desenvolvimento escolar destes alunos.

Segundo Maffezoli (2004), para alguns alunos com deficiência intelectual a experiência do aprendizado escolar pode ocorrer de maneira tão empobrecida que muitos não se recordam dela. Isso se dá devido à descrença nas habilidades e capacidades do indivíduo com deficiência intelectual, fazendo com que as propostas e perspectivas de ensino sejam desenvolvidas abordando o mínimo possível. Assim, a abordagem pedagógica e a relação entre o professor e o aluno pautam-se numa visão reducionista e preconceituosa, não colaborando para a ampliação do repertório de conhecimentos destes alunos e não permitindo o seu pleno desenvolvimento.

M. destacou a relação conflituosa que vivenciou com uma determinada professora devido à descrença desta em sua capacidade e habilidades ao informar que ela não lhe trazia nem um dicionário para que pudesse participar conjuntamente das atividades proporcionadas juntamente aos seus colegas.

A supressão do material escolar para M. nos aponta de maneira bastante clara a concepção de incapacidade do deficiente intelectual que pode estar permeando o trabalho pedagógico desta. Além disso, M. também relatou a afirmação da professora questionando-o em seu direito ao acesso à educação comum.

A afirmação "*Você tem que dar conta*" da professora sobre o acesso e a permanência de M. na educação comum extrapola as questões próprias da presença do deficiente nas salas comuns e abrange a educação escolar como um todo, pois nos mostra que ainda há uma perspectiva de que a educação escolar e seu processo de ensino e aprendizagem é algo pronto e acabado, cabendo aos estudantes em geral enquadrar-se neste modelo.

A concepção do modelo escolar como algo definido e definitivo, pronto e acabado, acaba por tornar a escola uma instituição excludente e segregadora daqueles que devido à sua condição – seja a deficiência, seja a privação de estímulos de toda sorte e natureza – mostram-se como aqueles que mais necessitam de seus serviços.

Nestes parâmetros, as transformações necessárias para que estas concepções de incapacidade e inabilidade dos deficientes e do sistema escolar como algo definido e delimitado dependem diretamente das ações e práticas pedagógicas dos professores dispostos às mudanças necessárias.

Tinós (2010), em relação às participantes de sua pesquisa, descreveu que os avanços alcançados pelas alunas deveram-se mais ao compromisso dos professores para com o aprendizado das mesmas do que devido aos recursos e propostas pedagógicas da EJA. Apesar da crítica da pesquisadora à falta de uma proposta pedagógica para a EJA que procure atender às suas demandas e diversidades, Tinós (2010) também salientou o papel do professor mediante o compromisso com a aprendizagem do aluno e o seu desempenho para que este objetivo seja alcançado.

A fala de M. corroborou com os resultados de Tinós (2010) ao manifestar gratidão e sentimento de acolhimento devido à ação dos professores que procuraram maneiras de motivá-la e fazer com que ela compreendesse o conteúdo das disciplinas.

As descrições de M. apontaram que não havia nenhum preparo específico das aulas ministradas para a turma devido à sua presença na sala de aula, porém havia o cuidado de algumas professoras em repetir as informações quantas vezes fossem necessárias para o seu entendimento e até mesmo explicações sob a forma de atenção individualizada após a distribuição das atividades à turma toda.

M. também destacou a figura do diretor da instituição como parte responsável pelo seu sucesso escolar. Para a participante, a acolhida oferecida pelo profissional foi

marcante e decisiva para que ela pudesse se sentir acolhida pela instituição e prosseguir com os estudos.

Crespo (2005), em sua pesquisa em uma instituição escolar especial para educação de jovens e adultos com deficiência, destacou a importância da figura do diretor escolar para a manutenção do clima organizacional e da coesão das ações educativas. Segundo a pesquisadora, as relações interpessoais são fundamentais para a superação do tratamento desigual que pode vir a ser oferecido aos alunos com deficiência. Mediante esta perspectiva, o papel da direção escolar é o de facilitador destas relações interpessoais que favorecem o clima organizacional que vem a satisfazer as necessidades dos sujeitos da instuição.

Dessa forma, a fala motivadora do diretor da instituição para M. mostrou-se bastante motivadora para que esta prossiga em seus estudos mesmo diante da resistência de alguns de seus professores.

Fernandes (2011), ao abordar as relações entre professor e alunos, destacou que apenas uma boa relação não é o suficiente para garantir o sucesso no desenvolvimento escolar. Apesar do excelente entrosamento entre os participantes de sua pesquisa (uma professora e seus alunos de uma classe de EJA especial), a pesquisadora descreveu o uso de atividades descontextualizadas e infantilizadoras, aplicadas como um fim em si mesmas, e de maneira que os alunos dependessem demasiadamente da professora.

M., ao relatar a maneira como as atividades escolares lhes eram apresentadas, comentou a preocupação dos professores em ajudá-la a compreender a atividade que estava sendo aplicada a todos, ou seja, ela participava das mesmas atividades que eram propostas a todos os estudantes.

A relação professor-aluno com a qualidade esperada é aquela na qual há empatia entre os envolvidos, mas também há a proposição de situações pedagógicas que realmente ofereçam condições para o aprendizado do aluno, conferindo-lhe autonomia e independência em suas ações. E é neste aspecto que a qualidade da mediação oferecida apresenta-se como a peça fundamental do sucesso escolar de qualquer aluno, independente da presença de uma deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

M. mostrou-se bastante satisfeita com sua escolarização, demonstrando um forte sentimento de acolhimento e de pertencimento à EJA.

M. também apontou que as relações entre professores e alunos com deficiência se encontram em processo de desenvolvimento e constituição de crenças e valores. Apesar da boa receptividade e atenção que recebe de alguns professores, a participante ainda encontrou barreiras em relação a alguns profissionais devido à descrença na capacidade e nas habilidades dos sujeitos com deficiência que freqüentam as aulas de EJA.

Tais concepções refletem-se na disponibilização e no acesso aos recursos necessários para atender às necessidades especiais destes alunos, assim como na própria relação que se estabelece entre o aluno e o professor dentro da sala de aula.

O desmantelamento destas concepções negativas requer do professor e dos demais profissionais envolvidos tempo e experiência na atuação junto a esta população de alunos, aliados à formação continuada e ao desejo de conhecê-los melhor para poder atender a esta nova demanda, assim como mais estudos neste novo campo da educação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

CARVALHO, M de F. **A relação do sujeito com o conhecimento:** condições de possibilidades no enfrentamento da deficiência mental. 2004. 196f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CRESPO, T. C. F. **Educação especial gente à inclusão de jovens e adultos:** um estudo de caso. 2005. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de estudos em pós-graduação em Educação. Pontífica Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 2005.

FERNANDES, A. P. C. dos S. **Estudos e observações sobre vivências docentes da Educação de Jovens e Adultos no processo de inclusão escolar.** 2011. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais e da Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

FIUZA, B. C.; PARENTE, C. O conceito de ensaio fotográfico. **Discursos Fotográficos**, v. 4, n. 4, p. 161-176, 2008.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos:** uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. 2012. 72f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

MAFFEZOLI, R. R. **"Olha, eu já cresci":** a infantilização de jovens e adultos com deficiência mental. 2004. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdades de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

MANINI, M. P. **Análise documentária de fotografias:** um referencial de leitura de imagens fotografias para fins documentários. 2002. 231f. Tese (Doutorado em

Ciências da Comunicação). Departamento de Biblioteconomia e Documentação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MAURENTE, V.; TITTONI, J. Imagens como estratégia metodológica em pesquisa: a fotocomposição e outros caminhos possíveis. **Revista Psicologia e Sociedade**, n. 19, v. 3, p. 33-38, 2007.

NUNES, L. R. D. de P. et al. **Questões atuais em Educação Especial**: pesquisa em educação especial na pós-graduação. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

TINÓS, L. M. S. **Caminhos de alunos com deficiências à Educação de Jovens e Adultos:** conhecendo e compreendendo trajetórias escolares. 2010. 125f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WELLER, W.; BASSALO, L. de M. B. Imagens: documentos de visões de mundo. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 13, n. 28, p. 284-314, set/dez 2011.

ZAN, D. D. P. Fotografia, currículo e cotidiano escolar. **Pró-posições**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 149-161, jan/abr 2010.

PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO DE PRÉ-ESCOLARES E SUA CORRELAÇÃO COM HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DO PAI

Aline Costa Fantinato[1]
Fabiana Cia[2]

INTRODUÇÃO

Os problemas emocionais e comportamentais são apontados como os mais graves e de maior incidência dos problemas de saúde mental nos dias atuais (MURTA, 2007). De acordo com Smith (2008), os problemas de comportamento são difíceis de definir, visto que um comportamento pode ser aceitável em um contexto ou sociedade e em outra, ser considerado inadequado. Geralmente, crianças com problemas de comportamentos não possuem repertório de habilidades sociais elaborado, são rejeitadas por seus pares e apresentam desempenho acadêmico baixo.

Uma das definições para problemas de comportamento infantil é proposta por Bolsoni-Silva (2003, p.9), que os define como sendo comportamentos que "prejudicam a interação da criança com pares e adultos de sua convivência". Tais comportamentos, geralmente, não são os esperados para a idade e cultura do indivíduo, acarretando em prejuízos para o seu desempenho social (KAUFFMAN, 2005; SMITH, 2008). Costumeiramente, os problemas de comportamento são classificados como internalizantes, quando voltados a si próprio e externalizantes, quando voltados a outras pessoas (GRESHAM; KERN, 2004; LÓPEZ, 2004).

Cabe ressaltar que é comum que a criança apresente algum comportamento que não seja aceito pelos adultos durante sua trajetória, no entanto, o que vai caracterizá-lo como um problema é a frequência que é emitido (PESCE, 2009). Além disso, crianças que apresentam problemas de comportamento, podem ter maior probabilidade de apresentar atrasos em outras áreas no desenvolvimento, como no desenvolvimento linguístico e cognitivo (BEE,2008).

Sabe-se da relação existente entre os problemas de comportamento de crianças e o modo que os pais educam com os filhos, ou seja, é comum que pais de crianças que apresentam problemas de comportamento emitam com frequência comportamentos inadequados na interação com os filhos e, consequentemente, as

[1] Mestre e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. E-mail: alinefantinato@gmail.com
[2]Mestre e Doutora em Educação Especial. Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCar. E-mail: fabianacia@hotmail.com.
Apoio financeiro: CNPq.

crianças aprendem a utilizar deste padrão comportamental. Muitas vezes, quando a criança apresenta tais comportamentos, os pais usam práticas educativas inadequadas e não usam reforçadores positivos quando a criança emite um comportamento pró-social (CIA *et al.,* 2006; GOMIDE, 2004).

No que tange à interação entre pais e filhos, encontra-se as habilidades sociais educativas (HSE), que são definidas como aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro e são específicas ao contexto familiar ou escolar de educação das crianças e constituem a base das estratégias educativas dos pais em relação aos filhos. Além disso, o caráter intencional prevê que o agente educativo tenha um objetivo definido para controlar ou ensinar comportamento as crianças. As habilidades sociais só podem ser caracterizadas como educativas se gerarem mudanças no repertório comportamental da criança (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001).

Para Del Prette e Del Prette (2008), são quatro classes amplas que compõem o sistema de habilidades sociais educativas: (a) estabelecer contextos interativos potencialmente educativos; (b) transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais; (c) estabelecer limites e/ou disciplina valores e (d) monitorar positivamente.

Diante da relação entre habilidades sociais educativas e os comportamentos dos filhos, há uma gama de intervenções voltadas para pais e mães com o intuito de instalar e/ou aperfeiçoar suas habilidades sociais educativas visando à diminuição do índice de problemas de comportamento de crianças. Estudos como de Bolsoni-Silva, Silveira e Marturano (2008) e Bolsoni-Silva *et al.* (2008) ilustram que intervenções com pais têm tido bons resultados, sendo que suas habilidades sociais educativas e habilidades sociais “gerais” apresentam melhoras, consequenciando em ganhos na interação com os filhos e diminuição de problemas de comportamento destes.

Vários estudos mostram que pelo menos um dos comportamentos parentais que compõem as habilidades sociais educativas é crucial para a promoção de comportamentos socialmente adequados nas crianças e para prevenir a emissão de problemas de comportamento (BOLSONI-SILVA; DEL PRETTE, 2002; CIA; BARHAM, 2009; FERREIRA; MARTURANO, 2002). Diante desta realidade, programas de prevenção de problemas de comportamentos se fazem imprescindíveis, uma vez que estes são apontados na literatura como eficientes (BOLSONI-SILVA *et al.,* 2008; MURTA, 2007). Para desenvolver programas preventivos, torna-se necessário primeiramente investigar o índice de problemas comportamentais e quais são as

variáveis que influenciam e/ou mantêm a emissão de problemas de comportamento das crianças.

O presente estudo teve por objetivos: (a) avaliar e comparar os problemas de comportamento apresentados por crianças em idade pré-escolar, entre crianças com e sem atraso no desenvolvimento e (b) examinar as correlações existentes entre os problemas de comportamento das crianças e as habilidades sociais educativas paternas.

METODOLOGIA

- **Participantes**

Participaram da pesquisa 40 pais (homens) de crianças pré-escolares e os respectivos professores das crianças. Os participantes foram divididos em dois grupos: pais e professores de crianças pré-escolares que apresentavam atraso no desenvolvimento, segundo a avaliação dos professores e pais e professores de crianças pré-escolares que não apresentavam atraso no desenvolvimento, segundo a avaliação dos professores.

O grupo de crianças com atraso no desenvolvimento (G1) era composto por 14 crianças, sendo 12 do sexo masculino e duas do sexo feminino, com média de idade igual a 4 anos e 4 meses. A idade média dos pais deste grupo foi igual a 38,3 anos. O segundo grupo (G2) era composto por 26 crianças, sendo 18 do sexo masculino e oito do sexo feminino e média de idade igual a 4,8 anos. A idade dos pais teve média igual a 36,3 anos.

Além dos pais, foram participantes 13 professores, destes, 12 do sexo feminino e um do sexo masculino, com idade média igual a 42 anos, variando de 27 a 52. Foram utilizados como critérios para ser participante: o pai e o professor se interessarem em participar da pesquisa, o pai estar empregado ou exercendo atividade remunerada, a criança estar matriculada em uma pré-escola e morar com ambos os pais (biológicos).

- **Local de coleta de dados**

O contato com os pais e com os professores ocorreu em quatro pré-escolas municipais de uma cidade de pequeno porte do interior de São Paulo. A entrevista junto aos pais ocorreu no local de preferência dos mesmos, sendo, nas dependências das pré-escolas ou na casa dos participantes. A coleta com os professores ocorreu nas pré-escolas onde lecionavam.

- **Instrumentos/Pais**

Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais - RE-HSE-P (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2011). Esse instrumento focaliza as habilidades sociais educativas parentais, sendo constituído por questões que avaliam a frequência dos comportamentos, como também os antecedentes, os consequentes dos comportamentos e as variáveis do contexto em que aparece o comportamento mencionado. As possíveis respostas para os itens de frequência são: frequentemente, algumas vezes ou nunca/quase nunca.

As respostas das perguntas abertas devem ser classificadas em cinco categorias estabelecidas pelo instrumento: habilidades sociais educativas parentais, habilidades sociais da criança, contexto, práticas educativas negativas e problemas de comportamento.

Por meio das respostas dadas pelos participantes, os escores de cada categoria comportamental são classificados em clínico, limítrofe e não-clínico. Para análise da consistência interna da escala, com os dados coletados neste estudo, foram considerados os itens de frequência, apresentando um $\alpha = 0,85$.

- **Instrumentos professores**

Questionário de Capacidades e Dificuldades - SDQ (elaborado por GOODMAN, 1997 e validado para o contexto brasileiro por FLEITLICH-BILYK; GOODMAN, 2001): É um instrumento breve, utilizado para rastreamento de problemas comportamentais e as capacidades de crianças e adolescentes (quatro a 16 anos). O questionário apresenta três versões, a de autoaplicação, indicada para adolescentes entre 11 e 16 anos; a versão para pais e/ou educadores e a versão para professores. Neste estudo foi utilizada a versão professores.

O questionário é composto por 25 itens, contidos em cinco escalas: Sintomas Emocionais, Problemas de Conduta, Hiperatividade, Problemas de Relacionamento com Colegas e Comportamento Pró-social (apenas a escala Comportamento Pró-Social é positiva, as demais escalas são negativas).

O comportamento da criança pode ser classificado em normal, limítrofe ou anormal de acordo com a pontuação em cada escala. Assim, o instrumento permite verificar a classificação total das dificuldades como também, verificar o foco dos problemas comportamentais da criança por meio de cada escala. A análise da consistência interna das escalas, com base nos dados da presente pesquisa, mostrou $\alpha = 0,73$ na versão para professores.

- **Procedimento de coleta de dados**

Em todas as escolas onde os dados foram coletados, foi realizado primeiramente, um contato com a diretora e com os professores, para explicar os objetivos da pesquisa e os procedimentos da coleta de dados e entregue o projeto de pesquisa e o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*. O contato com os pais se deu por meio da reunião de pais na escola. Com os pais que tinham interesse em participar da pesquisa, foi agendada a data e local para a coleta de dados.

Após a realização da coleta de dados com o pai, a pesquisadora entrou em contato com o professor da criança para agendar o horário para a aplicação do instrumento *Questionário de Capacidades e Dificuldades – SDQ.* A coleta com as professoras também foi feita por meio de entrevistas, nas dependências das pré-escolas onde lecionavam e teve duração aproximada de 10 a 15 minutos. Além da realização de entrevistas com as professoras, foi realizada uma questão sobre a criança: *A criança possui atraso no desenvolvimento?* Com base na resposta da professora, a criança e seus pais eram enquadrados em um dos grupos.

PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados quantitativos foram analisados usando métodos descritivos (medidas de tendência central e dispersão) e as pontuações dos dados obtidos no *SDQ* (aplicados aos professores) e no *Roteiro de entrevista de habilidades sociais educativas – RE-HSE-P*foram analisadas com base nos padrões normativos dos mesmos. Para comparar os resultados entre o grupo de crianças com atraso no desenvolvimento e o grupo de crianças sem atraso no desenvolvimento foi utilizado o teste-*t*. Para avaliar as relações entre essas variáveis foi utilizado o teste de correlação de Pearson.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Tabela 1 mostra os problemas de comportamento das crianças, segundo a avaliação dos seus professores.

Tabela 1- Avaliação das escalas do SDQ pelos professores: comparação entre crianças do G1 e G2

Item	Crianças com atraso no desenvolvimento (N = 14)		Crianças sem atraso no desenvolvimento (N = 26)		Teste-*t*	
	Média	***D. P.***	**Média**	***D. P.***	***t***	***df***
Escala de sintomas emocionais						
Muitas vezes queixa-se de dor de cabeça, dor de barriga ou enjôo	0,71	0,27	0,38	0,20	ns	ns
Tem muitas preocupações, muitas vezes parece preocupado com tudo	0,64	0,84	0,12	0,33	2,85**	38
Frequentemente parece triste, desanimado ou choroso	1,00	0,78	0,15	0,37	4,66***	38
Fica inseguro quando tem que fazer alguma coisa pela primeira vez, facilmente perde a confiança em si mesmo	1,50	0,85	0,69	0,88	2,79**	38
Tem muitos medos, assusta-se facilmente	0,36	0,50	0,15	0,37	ns	ns
Pontuação total da escala	3,57	2,17	1,15	1,22	4,52***	38
Escala de problemas de conduta						
Frequentemente tem acessos de raiva ou crises de birra	0,50	0,76	0,54	0,86	ns	ns
Geralmente não é obediente e não faz normalmente o que os adultos lhe pedem[a]	0,50	0,76	0,46	0,76	ns	ns
Frequentemente briga com outras crianças ou as amedronta	0,14	0,53	0,58	0,86	-1,72+	38
Frequentemente engana ou mente	0,36	0,74	0,42	0,70	ns	ns
Rouba coisas de casa, da escola ou de outros lugares	0,00	0,00	0,76	0,27	ns	ns
Pontuação total da escala	1,50	2,35	2,08	2,97	ns	ns
Escala de hiperatividade						
Não consegue parar sentado quando tem que fazer a lição ou comer; mexe-se muito, esbarrando em coisas, derrubando coisas	0,43	0,76	0,62	0,85	ns	ns
Está sempre agitado, balançando as pernas ou mexendo as mãos	0,50	0,76	0,62	0,90	ns	ns
Facilmente perde a concentração	1,36	0,74	0,73	0,83	2,36*	38
Não pensa nas coisas antes de fazê-las[a]	0,85	0,80	0,85	0,83	ns	ns
Não completa as tarefas que começa, não tem boa concentração[a]	0,93	0,73	0,42	0,64	2,26*	38
Pontuação total da escala	4,00	2,04	3,23	3,09	ns	ns
Escala de problemas de relacionamento com os colegas						
É solitário, prefere brincar sozinho	0,86	0,95	0,19	0,49	2,93**	38
Tem pelo menos um bom amigo/a[a]	0,57	0,94	0,19	0,57	ns	ns
Em geral, é querido por outras crianças[a]	0,29	0,61	0,12	0,33	ns	ns
Outras crianças “pegam no pé” ou atormentam-no	0,21	0,43	0,12	0,33	ns	ns
Se dá melhor com adultos do que com outras crianças	0,14	0,36	0,23	0,43	ns	ns
Pontuação total da escala	2,07	2,02	0,85	1,38	2,28*	38
Escala de comportamento pró-social						
Tem consideração pelos sentimentos de outras pessoas	1,64	0,50	1,60	0,71	ns	ns
Tem boa vontade em compartilhar doces, brinquedos, lápis com outras crianças	1,29	0,61	1,42	0,70	ns	ns
Tenta ser atencioso se alguém parece magoado, aflito ou se sentindo mal	1,29	0,83	1,52	0,79	ns	ns
É gentil com crianças mais novas	1,71	0,61	1,50	0,76	ns	ns
Frequentemente se oferece para ajudar outras pessoas (pais, professores, outras crianças)	1,14	0,86	1,42	0,76	ns	ns
Pontuação total	7,07	2,23	7,23	2,45	ns	ns
Pontuação total das dificuldades	11,14	6,76	7,31	6,48	1,76+	38
α =0,73						

Nota: A pontuação variou de 0 a 2, sendo 0 ‘falso’, 1 ‘mais ou menos verdadeiro’ e 2 ‘verdadeiro’.
[a] os escores são invertidos, sendo atribuído 2 ‘falso’, 1 ‘mais ou menos verdadeiro’ e 0’falso’. A pontuação para a classificação da escala dos Sintomas Emocionais varia de 0- 4 ‘normal’, 5 ‘limítrofe’ e 6- 10 ‘anormal’; Problemas de Conduta 0 -2 ‘normal’, 3 ‘limítrofe’ e 4 -10 ‘anormal’; Hiperatividade 0- 5 ‘normal’, 6 ‘ limítrofe’ e 7 -10 ‘anormal’; Problemas com Colegas, 0 -3 ‘normal’, 4 ‘limítrofe’ e 5 -10 ‘anormal’; Comportamento Pró-social 6-10 ‘normal’, 5 ‘limítrofe’ e 0-4 ‘anormal’; Pontuação total das dificuldades 0-11 ‘ normal’, 12-15 ‘limítrofe’ e 16-40 ‘anormal’. +p<0,1; *p<0,05; ns = não apresenta diferença estatisticamente significativa.

É possível verificar por meio da Tabela 1 que, as crianças com atraso no desenvolvimento apresentaram na escala de sintomas emocionais, médias estatísticas significativamente maiores, quando comparado com o grupo de crianças sem atraso no desenvolvimento, nos seguintes itens: *'tem muitas preocupações'* ($t(38) = 2,85$, $p<0,01$); *'frequentemente parece triste, deprimido ou choroso'* ($t(38) = 4,66$, $p<0,001$); *'fica nervoso quando tem que fazer alguma coisa pela primeira vez, perde a confiança em si mesmo'* ($t(38) = 2,79$, $p<0,01$). Além destes itens, a pontuação total desta escala também apresentou diferença estatisticamente significativa ($t(38) = 4,52$, $p<0,001$), sendo que o grupo de crianças com atraso apresentou média estatisticamente maior, quando comparado com o grupo de crianças sem atraso, na opinião dos professores.

Na escala de problemas de conduta, apenas o item *'frequentemente briga com outras crianças ou as amedronta'* apresentou tendência a diferença estatisticamente significativa ($t(38) = 1,72$, $p<0,1$), sendo que o grupo de crianças sem atraso apresentou média estatisticamente maior, quando comparado com o grupo de crianças com atraso. Em relação à escala de hiperatividade, os itens que apresentaram diferenças estatisticamente significativas foram *'facilmente perde a concentração'* ($t(38) = 2,36$, $p<0,05$) e *'não completa as tarefas que começa, não tem boa concentração'* ($t(38) = 2,26$, $p<0,05$). Nestes itens, o grupo de crianças com atraso apresentou médias estatisticamente superiores ao grupo de crianças sem atraso de acordo com a avaliação dos professores.

Na escala de problemas de relacionamento com colegas, percebeu-se diferença estatisticamente significativa entre os grupos, no item *'é solitário, prefere brincar sozinho'* ($t(38) = 2,93$, $p<0,01$), assim como na pontuação total da escala ($t(38) = 2,28$, $p<0,05$), com médias estatisticamente maiores para o grupo de crianças com atraso no desenvolvimento, quando comparado com o grupo de crianças sem atraso.

Por fim, na pontuação total das dificuldades, o grupo de crianças com atraso apresentou tendência à diferença estatisticamente significativa a ter uma média maior de dificuldades, quando comparado com o outro grupo de crianças ($t(38) = 1,76$, $p<0,1$).

O fato de as crianças com atraso no desenvolvimento apresentarem maior índice de problemas de comportamento pode acarretar em maior prejuízo para outras áreas do desenvolvimento. Sabe-se que sintomas emocionais e desempenho acadêmico apresentam uma relação direta, sendo assim, entende-se que crianças que apresentam dificuldades socioemocionais estão mais propensas a apresentarem dificuldades acadêmicas (BASTOS; ALMEIDA-FILHO, 1988; DÁVILA-BACARJI *et al*. 2005).

A Tabela 2 apresenta as correlações encontradas entre os problemas de comportamento infantis e as habilidades sociais educativas paternas.

Tabela 2. Correlações significativas entre habilidades sociais educativas paternas e problemas de comportamento na visão de professores

	Teste de Pearson *r*					
	Sintomas emocionais	**Problemas de conduta**	**Hiperatividade**	**Problemas de relacionamento com colegas**	**Comportamento pró-social**	**Pontuação total das dificuldades**
Você tem dificuldade em cumprir as promessas para o seu filho?	---	---	---	0,324*	---	---
Seu filho faz coisas que você não gosta	0,367*	0,474**	0,382*	0,368*	---	0,550***
Classificação perguntas gerais e análise de conteúdo HSE-P	-0,317*	---	---	---	---	---
Classificação perguntas gerais e análise de conteúdo HS infantis	---	---	-0,352*	---	---	-0,356*
Classificação perguntas gerais e análise de conteúdo - Variáveis de Contexto	---	---	---	-0,375*	---	---
Classificação perguntas gerais e análise de conteúdo - Práticas negativas	-0,330*	-0,326*	-0,374*	---	---	-0,391*
Classificação perguntas gerais e análise de conteúdo - Total negativo	-0,343*	-0,324*	---	---	---	-0,421**
Perguntas específicas - Problemas de comportamento infantis	---	-0,476**	-0,378*	---	---	-0,391*

Nota: *p<0,05; **p<0,01;***p<0,001.
Legenda: Classificação se refere às somas de cada categoria que compõe o instrumento, sendo que apresenta os seguintes valores: 1 ‘clínico’, 2 ‘limítrofe’ e 3 ‘não clínico’.

Percebeu-se que a dificuldade dos pais em cumprir as promessas feitas aos filhos, estava positivamente correlacionada com os problemas de relacionamento das crianças com seus colegas. Os comportamentos que os filhos emitiam que os pais não gostavam estiveram positivamente correlacionados com os sintomas emocionais, problemas de conduta, hiperatividade, problemas de relacionamento com colegas e com a pontuação total das dificuldades dos mesmos.

Quanto às classificações, notou-se que, quanto melhor a classificação das habilidades sociais educativas dos pais, menor o índice de sintomas emocionais das

crianças. A classificação das habilidades sociais infantis esteve negativamente correlacionada com a escala de hiperatividade e de pontuação total das dificuldades, ou seja, quanto melhor o repertório de habilidades sociais da criança, menor os comportamentos hiperativos e a pontuação total das dificuldades da criança.

A classificação de variáveis de contexto apresentou correlação negativa com o índice de problemas de relacionamento com colegas, e a de práticas negativas paternas apresentou correlação negativa com as escalas de sintomas emocionais, problemas de conduta, hiperatividade e pontuação total das dificuldades, ou seja, quanto melhor a classificação de práticas negativas paternas, menor os problemas comportamentais infantis.

A classificação do total negativo por meio das perguntas específicas apresentou correlação negativa com as escalas de sintomas emocionais, hiperatividade e pontuação total das dificuldades das crianças e a escala de problemas infantis esteve negativamente correlacionada com as escalas de problemas de conduta, hiperatividade e pontuação total das dificuldades das crianças.

As correlações encontradas mostram, por exemplo, que quanto maior a dificuldade dos pais em cumprir promessas e mais frequentes os comportamentos infantis que não agradam os pais, maiores os índices de problemas de comportamento das crianças, enquanto que, quanto melhor as classificações de habilidades sociais educativas paternas, habilidades sociais infantis, variáveis de contexto, práticas negativas e problemas de comportamento, menores os índices de problemas de comportamento emitido pelas crianças. Estes dados vêm a corroborar com estudos que mostram uma relação entre práticas parentais positivas e melhor desenvolvimento de habilidades sociais e menor índice de problemas de comportamento (BOLSONI-SILVA, 2003; CIA et. al, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que os comportamentos infantis e o modo que os pais lidam com seus filhos é uma relação bidirecional, ou seja, de influência mútua. Dessa forma, pais que apresentam melhor repertório de habilidades sociais educativas tendem a terem uma interação mais positiva com seus filhos e a não emitirem ou emitirem com baixa frequência, práticas negativas.

As habilidades sociais educativas dos pais podem ser consideradas como fator de proteção ao desenvolvimento infantil, já que, quando presentes parecem diminuir a frequência de comportamentos problemáticos dos filhos e aumentar o índice de

comportamentos pró-sociais. Utilizando práticas positivas, os pais além de reforçarem a relação existente com os filhos, servem de modelos para as interações das crianças com seus pares.

Acredita-se que o presente estudo colabore para futuras intervenções que tenham como foco a diminuição de problemas comportamentais por meio de trabalho com os pais.

REFERÊNCIAS

BASTOS, A.C.S., ALMEIDA-FILHO, N. Determinação social da saúde mental infantil: Revisão da literatura epidemiológica. **Psicologia:** Teoria e Pesquisa, v.4, n.3, p. 268-282, 1988.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOLSONI-SILVA, A.T. **Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento**: comparando pais e mães de pré-escolares. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

BOLSONI-SILVA, A.T.; DEL PRETTE, A. O que os pais falam sobre suas habilidades sociais e de seus filhos? **PsicologiaArgumento**, v. 7, p. 71-86, 2002.

BOLSONI-SILVA, A.T.; SILVEIRA, F.F.; MARTURANO, E.M. Promovendo habilidades sociais educativas parentais na prevenção de problemas de comportamento. Revista **Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v.10, n. 2, p. 125-142, 2008.

BOLSONI-SILVA, A.T et al. Avaliação de um programa de intervenção de habilidades sociais educativas parentais: um estudo-piloto. **Psicologia:** Ciência e Profissão, v. 28, n. 1, p. 18-33, 2008.

CIA, F.; BARHAM, E.J. O envolvimento paterno e o desenvolvimento social de crianças iniciando as atividades escolares. **Psicologia em Estudo***,* v. 14, n. 1, p. 67-74, 2009.

CIA, F. et al. A. Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filhos. **Psicologia em Estudo***,* v. 11, n. 1, p. 73-81, 2006.

D'AVILA-BACARJI, K.M.G.; MARTURANO, E.M.; ELIAS, L.C.S. Suporte parental: Um estudo sobre crianças com queixas escolares. **Psicologia em Estudo***,* v. 10, n. 1, p. 107-115, 2005.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas**. Paidéia***,* v. 18, n. 41, p. 517-530, 2008.

FERREIRA, M.C.T.; MARTURANO, E.M. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia:** Reflexão e Crítica, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

GOMIDE, P.I.C. **Pais presentes pais ausentes:** Regras e limites.Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

GOODMAN, R. The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. **Journal of Child Psychology and Psychiatry***,* v. 38, n. 65, p. 581-586, 1997.

GRESHAM, F.M.; KERN, L. internalizing behavior problems in children and adolescents. In: Rutherford, r.b. et al (orgs). Handbook of research in emotional and behavior disorders. New York: the Guilford press, 2004.

KAUFFMAN, J.M. **Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth**.8th edition. New Jersey: Pearson Educational, 2005.

LÓPEZ, F. Problemas afetivos e de conduta na sala de aula. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 113-128.

MURTA, S.G. Programas de Prevenção a problemas Emocionais e Comportamentais em crianças e adolescentes: Lições de Três Décadas de Pesquisa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 1, p. 1-8, 2007.

PESCE, R.P. **Problemas de comportamento externalizantes na infância: A violência em foco.** Tese (Doutorado em Ciências na área de Saúde Pública) -Escola Nacional de Saúde Pública-FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2009.

SMITH, D. D. Distúrbios emocionais ou comportamentais. In: SMITH, D.D. **Introdução à Educação Especial:** ensinar em tempos de inclusão. Artmed, 2008. p. 226-259.

INCLUSÃO ESCOLAR: A ÓTICA DA FAMÍLIA SOB A PERSPECTIVA DE PESQUISAS

Camila Pavaneti Batista[1]

INTRODUÇÃO

É na família que acontecem as primeiras relações sociais da criança, sendo ela o grupo social que mais contribui para a formação da personalidade humana (REY e MARTINEZ, 1989; SARTI, 2011) e para o intercâmbio de informações com outras instituições sociais (SIERRA, 2011). Pela importância que a família exerce no desenvolvimento de seus membros, ela é vista como parceria vital para as práticas escolares, inclusive mencionadas pelas legislações, as quais indicam a necessidade do estabelecimento de um vínculo entre escola e família.

Sobre a dinâmica da família e seu papel fundamental Dessen e Lewis (1998) afirmam que as inúmeras interações desenvolvidas no microuniverso da família mostram que o desenvolvimento do sujeito não pode ser recortado do desenvolvimento da família.

Em se tratando do âmbito legal voltado para a inclusão escolar, a família também é considerada um elemento imprescindível ao processo. No entanto, ela, na maioria das vezes, não participa das diretrizes desenvolvidas para se estabelecer uma escola com oportunidades para todos.

O interesse por esta pesquisa partiu da necessidade de se conhecer o olhar da família sobre a inclusão escolar e consequentemente sua participação e envolvimento no processo. Isto porque a pesquisadora está desenvolvendo um estudo em um Programa de Pós-Graduação, onde o foco é a concepção da família no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado, mas especificamente Sala de Recursos Multifuncionais. Acredita-se que a análise de pesquisas em âmbito nacional, especificamente sobre a temática família e inclusão escolar, possibilita maiores questionamentos durante nova investigação.

Tem sido cada vez mais destacado o papel dos pais como aliados no processo de inclusão escolar. A respeito da educação inclusiva, desde a Declaração de Salamanca (1994) há a indicação da necessidade de uma parceria entre a escola e os pais, tal documento prevê que:

---

[1] Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos-UFSCar
Agência Financiadora: CNPq - camila77_pavaneti@hotmail.com

> A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através do fornecimento de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas onde a tradição de escolarização seja pouca (SALAMANCA, 1994, p.16).

Identificar qual o entendimento da família sobre o processo de inclusão possibilitará a identificação das ações já realizadas e que estão atendendo de forma satisfatória as demandas dos alunos assistidos. Também é possível para a escola rever e desenvolver práticas para que o trabalho feito seja melhor direcionado às necessidades dos alunos:

> O planejamento de ações implica colocar em jogo as visões que se tenha acerca de mudança e suas condições de possibilidades nas ações, no tempo, assim como na concepção acerca do papel daqueles que planejam a construção do futuro desejado (SCHNITMAN, 1996, p.292).

Portanto, é de suma importância conhecer e refletir sobre todas as visões dos envolvidos na inclusão escolar, já que todos são agentes deste processo e cada um tem sua responsabilidade de ação. É necessário que os envolvidos conheçam as práticas propostas e também repensem a atuação desenvolvida. Só assim será possível buscar, com a parceria e cooperação, as metas que acompanham a inclusão escolar.

Desta forma, o presente estudo objetivou identificar e descrever, a partir das pesquisas já realizadas, como a família concebe o paradigma da inclusão escolar, destacando demandas e desafios encontrados no processo de escolarização de seus filhos no ensino regular.

DESENVOLVIMENTO

A busca se deu pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES/MEC[2], onde foram encontrados36 (trinta e seis) trabalhosa partir da delimitação pelos descritores: “Família e Inclusão Escolar”. Definiu-se as seguintes categorias para análise: a)Pesquisas que têm como foco principal a Inclusão Escolar a partir da ótica da família; b)Pesquisas cujo público alvo são os alunos da Educação Especial; c)Pesquisas realizadas nos últimos 5 (cinco) anos, tendo em vista os últimos pressupostos da educação inclusiva previstos em nossa legislação. A partir destes critériosforam

[2] Endereço eletrônico: http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses

selecionadas09 (nove)pesquisas, sendo 8 (oito) dissertações e 1(uma) tese, tais estudos contemplam os requisitos estabelecidos previamente. Estesnove trabalhos estão em consonância com a temática desta pesquisa, pois neles a família se caracteriza como participante e a inclusão escolar como eixo central da investigação. Os estudos que embasaram esta pesquisa são provenientes das seguintes universidades: 1 estudo do Centro Universitário Moura Lacerda (CAMAROTTI, 2007), 1 pesquisa da Universidade do Rio Grande do Norte (MUNIZ ,2008), 1 do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (DUARTE, 2008), 2 estudos da USP (LUIZ, BAZON, 2009), 1 pesquisa realizada pela Universidade Católica de Brasília (PEREIRA, 2009), 1 da Universidade Presbiteriana Mackenzie (RUBIM, 2009), 1 da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho/UNESP Campus de Araraquara (TOMAINO, 2009) e 1 estudo da Universidade do Estado da Bahia (SILVEIRA, 2011).

Para o fichamento dos trabalhos foram considerados os seguintes elementos: a)como a família concebe o processo de inclusão escolar; b)o tema principal; c)os sujeitos e a população alvo da pesquisa; d)os resultados e conclusão.

Três destas pesquisas têm como público alvo alunos com Síndrome de Down, 1 pesquisa diz respeito a alunos com Deficiência Auditiva, 1 pesquisa aborda alunos com Deficiência Visual, 1 delas o foco são alunos com Deficiência Intelectual, 1 estudo refere-se a alunos com autismo e 2 das pesquisas têm como público alvo alunos com diferentes deficiências.

As dissertações e a tese localizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES foram baixadas pelo *link* disponibilizado no *site* que remetia à Universidade correspondente de cada uma das pesquisas, sendo todas armazenadas em computador.

A presente pesquisa buscou identificar e descrever as opiniões dos pais ressaltadas nos estudos base aqui mencionados, coletando dados sobre a percepção dos familiares quanto ao ingresso do filho no ensino regular, sua adaptação, ações exercidas pela escola que pudessem favorecer o desenvolvimento do aluno no contexto escolar, bem como barreiras enfrentadas pelo aluno e/ou pais no início ou decorrer do processo de inclusão escolar.

Algumas pesquisas não tiveram seus dados coletados apenas junto aos pais, também foram ouvidos professores, coordenadores e profissionais que atendem alunos com deficiência que estão matriculados no ensino regular. Porém, para as análises apenas relatos da família foram extraídos, para que se pudesse identificar a opinião e percepção dos pais sobre a inclusão dos filhos no ensino regular.

RESULTADOS

O foco das pesquisas em questão se concentra nas concepções, expectativas e envolvimento da família no processo de escolarização dos filhos no ensino regular. Algumas pesquisas procuraram investigar as potencialidades e limitações vividas pelos pais no processo inclusivo; as significações dos pais e aceitação da família em relação à inclusão escolar, como também mudanças na percepção desta em relação à criança; compreensão das mútuas influências exercidas entre escola e família no processo de inclusão; análise do relacionamento entre pais e profissionais da escola e investigação da incidência e impacto do preconceito no processo de inclusão das pessoas com deficiência a partir da visão dos pais.

Com a análise das pesquisas os pontos favoráveis sobre a inclusão e aspectos desfavoráveis a inclusão escolar foram levantados e descritos a partir de padrões de comunicação, recortes e agregação de informações, resultando na representação do conteúdo a seguir.

Alguns relatos da família apontam para uma percepção de uma inclusão escolar ainda com falhas, isto é, os familiares entrevistados nas pesquisas analisadas mencionaram como um ponto desfavorável o número excessivo de alunos nas salas de aula. Os pais relataram ser este um dos obstáculos a inclusão, pois, sala cheia torna-se um fator limitante para as professoras dedicarem a atenção necessária às crianças, não atendendo todas as particularidades.

As pesquisas trouxeram outros depoimentos desfavoráveis a inclusão como falta de preparo, qualificação e paciência dos professores para atuar com o filho com deficiência. Todo o processo de transformação da realidade educacional passa pela transformação das pessoas que nela atuam, fundamentalmente passa pelos professores, desta forma “[...] a qualidade da educação é indissociável da qualidade humana dos docentes” (SACRISTÁN, 1999, p.32). Assim, um dos desafios da inclusão é que ela não resulte em mera inserção, deixando excluídos os alunos com deficiência matriculados no ensino regular dos processos pedagógicos.

Também houve manifestos de insatisfação com as condições inadequadas do espaço escolar às necessidades do filho matriculado, sendo verbalizado em todos os estudos o aspecto arquitetônico como um entrave à inclusão, como grande número de degraus e falta de banheiro adaptado.

Campbell (2009) ressalta alguns obstáculos a inclusão escolar, como sala de aula superlotadas; falta de recursos especiais para atender às necessidades de alunos

com deficiências visuais; ausência de intérpretes para os alunos surdos e ausência ou distanciamento de serviços de apoio educacional ao aluno e ao professor.

> O planejamento de ações para atender às necessidades educacionais da população deve partir do levantamento de dados sobre a estrutura e as condições de funcionamento da rede escolar: o número, o tamanho e a localização das escolas publicas, seus contornos e seus diferentes entornos e conhecer suas condições físicas e materiais; o número e a composição das turmas. É preciso mapear os recursos educacionais especiais existentes na localidade, identificando e caracterizando a natureza de seu atendimento e procedendo a avaliação dos mesmos. (PIETRO, 2002, p.02)

Enfim, para que a inclusão efetivamente ocorra e as escolas sejam bem-sucedidas, são necessárias mudanças em todos os aspectos que fazem parte do mundo escolar: infra-estrutura física, organização escolar, filosofia da escola (proposta pedagógica), currículo e avaliação. De acordo com as entrevistas analisadas, percebe-se que os pais, apesar do pouco envolvimento mencionado por eles com as diretrizes da escola, discorrem opiniões e críticas referentes e direcionadas aos aspectos que, se passarem por mudanças significativas, vão ao encontro de uma inclusão educacional real e de qualidade.

Outro fator negativo relacionado à inclusão escolar apontado pelas famílias diz respeito às atitudes preconceituosas dos colegas. Parte das pesquisas analisadas revelou a necessidade dos pais de pedir intervenção da direção da escola, já que em sala de aula o problema não era solucionado. Nota-se que a inclusão no contexto escolar passa pelas concepções que os professores foram construindo nas suas relações de docência, inseridos num contexto social cultural que, historicamente, tem sido de segregação das pessoas com deficiência dos espaços escolares regulares e de limitação de suas vidas a espaços reduzidos (GLAT, 1989).

Segundo Lima e Silva (2008) as barreiras atitudinais nem sempre são intencionais ou percebidas. Por assim dizer, o maior problema das barreiras atitudinais está em não as removermos, assim que são detectadas. Exemplos de algumas delas são a utilização de rótulos, adjetivações, substantivação da pessoa com deficiência como deficiente, entre outras. Assim, cabe ao professor estar atento para que não estimule estas barreiras ou as nutra com seu próprio exemplo, já que muitas barreiras atitudinais são originadas e praticadas no ambiente escolar, dificultando a inclusão nas escolas.

Também esteve presente nas pesquisas relatos sobre a necessidade das escolas adquirirem equipamentos e recursos adaptados para o atendimento dos filhos. A escola ainda carece de apropriação de recursos e procedimentos técnicos para que

as atividades escolares possam, de fato, atender às necessidades de todos alunos (DELIBERATO, 2007; SAMESHIMA e DELIBERATO, 2007).

Observou-se a queixa das famílias nos trabalhos analisados sobre a espera por mais convocações ou esclarecimentos da escola e não apenas a solicitação da presença dos pais nas reuniões que já fazem parte do calendário escolar. Vicent (2001) chama de “formas escriturais-escolares” a relação que é estabelecida entre escola e família, baseada na imposição e unicamente aspectos formais, deixando de lado o que o autor chama de “formas sociais orais”, o que caracteriza um verdadeiro processo de socialização, com facilitação para o diálogo e participação.

A inclusão recebeu críticas quanto ao distanciamento entre professores e alunos e dificuldades de relacionamento entre pais e professores. A inclusão foi vista pelos entrevistados como um período difícil, bastante conturbado. Brantlinger (1991) está a favor do estabelecimento de relações mais simétricas entre escola e família, onde haja o interesse de se conhecer a experiência dos pais e principalmente onde se procure deixar um espaço aberto para o exame crítico da família quanto às práticas escolares.

Apesar dos relatos trazidos nas pesquisas sobre o despreparo dos professores, em todos os estudos os depoimentos dos pais também afirmaram que os filhos tiveram ganhos com a inclusão. Os pais mencionaram que os filhos desenvolveram mais a fala, melhoraram a coordenação motora, passaram a ser mais independentes e sociáveis. As crianças com deficiência, “ao adquirirem os métodos e os hábitos de aprendizagem da escola, desenvolvem as suas capacidades, compensam as deficiências e realizam o seu potencial de desenvolvimento mental” (LURIA, 1977, p.121)

Além dos benefícios para as próprias crianças, a inclusão repercutiu, também na dinâmica familiar, como no relacionamento das mães com os outros filhos, no retorno delas ao trabalho e tarefas domésticas.

As pesquisas revelaram que as participações dos filhos em eventos comemorativos na escola auxiliaram outras mães a aceitarem o processo de inclusão. Os estudos analisados também indicaram que as famílias atribuem às práticas escolares a apropriação de conhecimentos básicos, como a leitura e a escrita. Verificou-se que a inclusão trouxe para as famílias novas perspectivas acerca do desenvolvimento da criança e das expectativas e confiança nela.

As pesquisas destacaram a importância que os pais atribuíram ao apoio dado a eles durante a adaptação da criança ao novo ambiente e informações quanto aos atendimentos oferecidos. Tal apoio se refere ao envolvimento de técnicos como fonoaudiólogos que já atendiam as crianças. Omote (2003) diz que o atendimento à

família de pessoas com deficiência deve pautar-se por uma perspectiva dupla: uma é a de promover condições favoráveis para o desenvolvimento da criança com deficiência e a outra a de auxiliar cada família no enfrentamento das dificuldades e conflitos que uma família com um membro com deficiência se depara.

DISCUSSÃO

Ficou evidente nos estudos analisados a demanda de escuta dos pais, suas angústias e suas expectativas em relação ao processo de escolarização dos filhos. Conhecer estes aspectos é de grande importância para a formação continuada de professores e para a (re)construção de práticas pedagógicas condizentes com a melhoria da relação escola-família. A qualidade da escola foi avaliada muitas vezes pelas relações sociais, principalmente com professores.

Uma questão contraditória observada nas pesquisas analisadas é que em todas elas a família faz críticas ao despreparo dos profissionais, falta de recursos e qualidade de ensino, porém, ainda assim acreditam que a inclusão escolar ofereceu e oferece benefícios ao desenvolvimento dos filhos, destacando a importância que a convivência com seus pares proporciona para enriquecer, intensificar e aprimorar aspectos emocionais, acadêmicos e sociais da vida das crianças.

A relação da escola com a família, de acordo com as pesquisas, está mais estabelecida entre mãe e escola do que da escola com os pais dos alunos. As mães demonstraram grande preocupação com relação ao futuro dos filhos, principalmente em relação a inserção em atividades profissionais. Ficou evidente que é a mãe a pessoa que tem maior envolvimento na trajetória escolar do filho com deficiência, assumindo a tarefa de conduzir as ações direcionadas ao desenvolvimento das crianças.

Segundo Aiello (2002) a relação da mãe (na maioria das vezes a mãe e não a família como um todo) com a escola faz dela apenas uma mera informante, com uma participação bem limitada no contexto escolar. É importante dar voz à família, pois há mães que acompanham os trabalhos da escola e têm críticas a fazer, ao contrário da difundida crença de que os pais não participam (SZYMANSKI, 2011).

O envolvimento da família deveria ser sempre facilitado, pois quanto mais informados e instrumentalizados os pais estiverem, mais preparados eles irão estar para enfrentar os desafios ao longo da trajetória escolar e desenvolvimento dos filhos, possibilitando um empoderamento que tem como resultado o enfrentamento e ajustamento a situações problema.

De acordo com Campbell (2009) os pais devem ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (onde eles podem observar técnicas e aprender como organizar atividades extracurriculares), bem como supervisionar e apoiar a aprendizagem de seus filhos.

Prado (2004) afirma que a família cumpre seu papel quando é funcional ao longo de seus ciclos evoluídos. Guimarães (2002) destaca o quanto a família é ao mesmo tempo múltipla como produto e admiravelmente singular como um processo. Assim, as famílias precisam ser estimuladas e encorajadas a disponibilizarem seus recursos de maneira mais frequente, com mais qualidade e intensidade para poder evoluir e consequentemente permitir a evolução a todos seus membros.

Estando a família mais capacitada para interagir e auxiliar a criança com deficiência, toda sua dinâmica fluirá mais facilmente.

> Independente do modelo de família existente no qual se inclui uma criança em desenvolvimento, a relação entre seus membros de maneira ativa e compartilhada, permitirá estruturar alicerces mais consistentes para as experiências futuras que surgirem ao longo desta convivência, estendendo-se em condições mais seguras para o enfrentamento de dificuldades (PINHEIRO; BIASOLI-ALVES, 2008, p.34).

Assim, tanto a família como a escola, constituem-se como dois contextos extremamente presentes na vida das crianças, formam ambientes promotores do desenvolvimento, da socialização e da educação de crianças e jovens, se diferenciando apenas quanto aos objetivos e na maneira como a transmissão de informações acontecem em cada um destes meios.

Sobre a parceria escola e família, Aiello (2002) aponta que existem muitos ganhos ao se estabelecer um vínculo entre os dois grupos. Dentre os aspectos positivos, a família conheceria melhor seus direitos e responsabilidades, como também obteria mais informações, participando mais ativamente do desenvolvimento da criança. Quanto aos profissionais, estes levantariam com mais clareza e lucidez as necessidades da criança e do contexto onde ela está inserida.

Para Turnbull eTurnbull (1997) a colaboração da família no contexto escolar se dá através de um processo dinâmico onde são recursos familiares para que eles sejam utilizados em um contexto coletivo de tomada de decisão.

Um vínculo entre escola e família propicia melhor compreensão das necessidades, interesses e possibilidades da criança, seleção de áreas de interesse e esforço, troca de informação e novos âmbitos de ação, potencialização de modos de

atuação coerentes, criação de novas formas de atividade, manifestação de sentimentos, atitudes e pontos de vista (PALOMINO, GONZÁLEZ, 2002).

Conhecendo a ótica das famílias torna-se possível compreender se os familiares se colocam como atores do processo de inclusão. E se o conceito que eles têm, quanto às práticas desenvolvidas, provém de uma condição participante e preocupada com as ações desenvolvidas ou se há um distanciamento entre o que a escola desenvolve e o que os pais deveriam saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se notar, nas pesquisas submetidas a análise por este estudo, que apesar das ressalvas e críticas quanto as lacunas do processo de inclusão, que os pais apóiam o processo, pois, apontaram contribuições significativas ao desenvolvimento dos filhos com o ingresso no ensino regular. Porém, a família, apesar de não atuante nas diretrizes escolares, fazem críticas ao modo como a inclusão escolar se configura, visto que observa e vivencia situações de omissão por parte da escola, ou de atuação sem o devido planejamento para atender a todas as demandas dos alunos.

Os estudos também expõem o quanto a família necessita de maior espaço de escuta e de informações para lidar de forma mais intensificada e precisa com os filhos com deficiência.

As famílias participantes das pesquisas aqui analisadas também relataram o aumento de confiança no potencial dos filhos a partir do ingresso no ensino regular, ampliando também os planos e incentivos por parte dos pais no que diz respeito ao futuro profissional dos filhos. Desta forma, a inclusão escolar, ainda que caminhando para a efetivação do processo, fornece ingredientes, estímulos e vivências únicas que contribuem enormemente para o desenvolvimento dos alunos atendidos, como também para as famílias dos alunos, direta e indiretamente.

Verificou-se nos trabalhos, a necessidade de maior aproximação entre escola-família no que se refere aos processos de informação/orientação. Assim, as pesquisas indicaram carências familiares que devem ser supridas, como também uma necessidade dos pais em participarem de todos os pressupostos que fundamentam a educação inclusiva. Escola e família precisam aliar-se numa via de mão dupla, onde aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AIELLO, A.R. Família inclusiva. In: PALHARES, M.S.; MARTINS, S.C.T. (Orgs). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

BRANTLINGER, E. Home-school partnership that benefit children with special needs. **The Elementary School Journal**, Chicago, v.91, n˚3, p.249-259, 1991.

CAMPBELL, S. I. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2009.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais:** acesso e qualidade, Salamanca, 1994.

DELIBERATO, D. Acessibilidade comunicativa no contexto acadêmico. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Inclusão do aluno com deficiência na escola:** os desafios continuam. ABPEE: Marília, 2007.

DESSEN, M.A.; LEWIS, C. **Como estudar a "família" e o "pai"?** Cadernos de Psicologia e diretrizes educacionais sobre estimulação precoce. Brasília, DF, 1998.

GLAT, R. **Somos iguais a você:** depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GUIMARÃES, E. L. Família e a dinâmica da socialização. **Veritati**, v. II, n. 2, UCSAL, 2002.

LIMA, F. J.; SILVA, F. T. S. Barreiras atitudinais: Obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In: SOUZA, O. S. H. (Org.). **Itinerários da inclusão escolar**: múltiplos olhares, saberes e práticas. Porto Alegre: AGE, 2008.

LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento de crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKY, L. S. **Psicologia e Pedagogia I:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Estampa, 1977.

OMOTE, S. A Deficiência e a família. In: MARQUEZINE, M.C. et al. (Org.) **. O papel da família junto ao portador de necessidades especiais**. Londrina: Eduel, 2003.

PALOMINO, A. S.; GONZÁLEZ, J. A. T. **Educación especial:** centros educativos y profesores ante la diversidad. Madrid: Psicología Pirámide, 2002.

PINHEIRO, M.H.C.; BIASOLI-ALVES, Z.M.M. A família como base. In: WERBER, L.N.D. (Org.). **Família e desenvolvimento:** visões Interdisciplinares. Curitiba: Juruá, 2008.

PRADO, A.F.A. Família e deficiência. In: CERVENY, C.M.O. (Org.). **Família e**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: indicadores para análise de políticas públicas. **Revista UNDIME**, RJ. V. III, n. 1, I Semestre de 2002.

REY, F.G.; MARTINEZ, A.M. **La personalidad:** su educación y desarrollo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAMESHIMA, F. S.; DELIBERATO, D. Identificação das habilidades expressivas utilizadas por um grupo de alunos não-falantes durante atividades de jogos. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Inclusão do aluno com deficiência na escola:** os desafios continuam. ABPEE: Marília, 2007.

SARTI, C.A. Famílias Enredadas. In: ACOSTA, A.R.; VITALE, M.A.F. (Org.). **Família:** Redes, Laços e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SCHNITMAN, D.F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SIERRA, V.M. **Família:** teorias e debates. São Paulo: Saraiva, 2011.

SZYMANZKI, H. **A relação família/escola:** desafios e perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2011.

TURNBULL, A. P.; TURNBULL, H. R. **Families, professionals and exceptionality:** a special partnership. New Jersey: Prentice Hall, 1997.

VICENT, G. Sobre a história e teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, n. 33, p.7-47. Jun./2001.

A IN/EXCLUSÃO NO DISCURSO DE PROFESSORES REGULARES DOS MUNICIPIOS DE ALFENAS E ARARAS

Fernada Vilhena Mafra Bazon[1]
Daniele Lozano[2]
Claudia Gomes[3]

INTRODUÇÃO

As discussões quanto à proposta de inclusão permeiam o panorama escolar há décadas. Tendo um marco legislativo significativo em 1994, com a promulgação pela Unesco, em documento intitulado *Declaração Mundial de Salamanca.* Além desta declaraçãosão inúmeros os documentos internacionais e nacionais que amparam a questão, dentre os quais no cenário brasileiro destacam-se *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990), a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (1996), o *Plano Nacional de Educação* (2001) e, mais recentemente, as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (2001).

No entanto, são os documentos mais recentes denominados, *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão* (2008), e a promulgação do Decreto n. 7.611 em 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, que atualmente vem acarretando discussões e polêmicas consideráveis quanto ao tema da educação inclusiva nas escolas brasileiras. A discussão central entre os documentos baseia-se na possibilidade apresentada em 2011 que permite a oferta da modalidade de ensino especial, preferencialmente na rede regular, porém, não exclusivamente, o que traz a tona a discussão quanto a dubiedade dos sistemas de ensino a serem ofertados aos alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, diversas discussões vêm sendo realizadas na área acerca de um possível retrocesso do decreto 7611 (BRASIL, 2011), e apesar deste não ser o foco do presente trabalho, ao enfocarmos como eixo central de análise deste estudo as atribuições do professor frente a questão inclusiva, não podemos desconsiderar que o documento pode vir a acarretar impacto em seus posicionamentos e avaliações quanto a temática.

---

[1]Profª. Drª. do Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (email: febazonccaufscar@gmail.com)
[2]Profª. Msc do do Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (email: lz.daniele@gmail.com)
[3]Profª. Drª. do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG (e-mail: cg.unifal@gmail.com)
Agradecemos à FAPESP/FAPEMIG pelo apoio na realização deste estudo.

Cabe ressaltar, que mesmo em meio as discussões e possíveis retrocessos políticos, a concepção assumida neste estudo é convergente as diretrizes da *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão* (Brasil, 2008), que entendemos em sua efetividade legal e jurídica visualizar a necessária reestruturação das bases organizacionais e pedagógicas das escolas, para que venham possibilitar a inclusão e permanência de seus alunos, e assim, possibilitar a construção de espaços escolares democráticos.

Assim, a adoção do termo necessidades educacionais especiais (NEE) por um lado tem como intenção proporcionar um avanço no sentido de minimizar a estigmatização e a pejoratividade de termos como deficiência, deficiente, pobre. Porém, ao abranger uma grande diversidade de sujeitos perde a precisão e pode ser a causa de novos problemas e dificuldades na educação inclusiva. Assim, um dos eixos centrais de análise e polarização de ações que efetivem as condições necessárias para que a inclusão escolar não se restrinja ao processo de aceitação do alunado com NEE no ambiente escolar é a formação de professores, já que são eles que trabalharão diretamente com estes alunos e precisam garantir sua inserção no processo de aprendizagem.

Michels (2008), ao analisar diversos documentos internacionais, destacou o papel preponderante dos professores na nova ideologia que baseia a educação inclusiva e salientou a falta de preparo dos professores brasileiros, sendo esta uma das grandes causas apontadas para o fracasso escolar.

Para Prietro (2003) uma das competências dos professores trata-se do respeito e reconhecimento da diversidade dos alunos em seus aspectos sociais, culturais e físicos, devendo detectar e combater toda e qualquer forma de discriminação. Esta competência relaciona-se com os valores da sociedade democrática.

Outro conjunto de competências destinadas aos professores refere-se à compreensão do papel social da escola, tais como: a participação coletiva e cooperativa da elaboração e gestão escolar; promoção da prática educativa com respeito às características do alunado; propiciar relações de parceira e colaboração alunos-pais-professores na comunidade escolar. Estas competências estão intimamente relacionadas às condições requeridas para o atendimento de alunos com NEE em escolas regulares, por exemplo, ao não levar em conta o contexto social no qual a criança está inserida pode-se gerar situações de insucesso escolar. As competências esperadas dos professores pressupõem que estes devem estar atentos às diferenças individuais de seus alunos e como essas afetam a ação pedagógica, buscando, a partir

disso, elaborar o planejamento e implantar propostas de ensino e de avaliação (PIETRO, 2003).

Fica assinalada a importância da formação docente para a atuação na diversidade, para o respeito à diferença, para o atendimento das necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. Entretanto, é preciso também estar atento à diversidade existente na formação e na atuação dos professores. Quem são os professores que estão atuando na construção da escola inclusiva? Como norteiam suas práticas? Qual sua formação? Buscar conhecer essas especificidades pode revelar dados valiosos para a melhoria da formação inicial e continuada destes profissionais, bem como para a efetivação do processo inclusivo.

Ao se ter por base o pressuposto de Vigotski exposto ao longo de sua obra, de que a condição humana, isto é, a formação do sujeito ocorre no seio de seu momento histórico e cultural, é de suma importância estar atento para quem são estes docentes. Como eles se estruturam como sujeitos ativos no meio em que se inserem (em especial no ambiente escolar)? A todos os indivíduos está garantida sua participação na espécie humana, entretanto, a condição humana é dada pela interação com seus pares, com sua cultura, com sua sociedade, e desta forma, ao se fazer um estudo acerca das condições da educação inclusiva em dois municípios com características particulares cabe focar quem são os sujeitos envolvidos neste processo a fim de respeitar sua diversidade e singularidade. Para tanto, este estudo lança como **objetivo** analisar a preparação, atuação e concepções de profissionais docentes acerca do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, e os desafios teóricos e práticos resultantes deste processo.

METODOLOGIA

Participantes e local da pesquisa: foram participantes do estudo, 50 professores de escolas regulares da rede pública das cidades de Alfenas e Araras. A seguir estão dispostas as características dos informantes por cidade pesquisada:

- Alfenas: 27 professores, sendo 26 do sexo feminino e 1 do masculino, com idades entre 24 e 55 anos. Em relação à formação acadêmica apenas 1 professor aponta possuir ensino superior incompleto, os demais possuem graduação completa e cursos de pós-graduação concluídos ou em andamento. Quanto ao tempo de atuação profissional 51,8% da amostra apontam atuar como docentes de 5 à 10 anos, e 66,7% dos participantes indicam que não são professores efetivos na instituição.

- Araras: 23 professores, sendo 16 do sexo feminino e 7 do masculino, com idades entre 28 e 55 anos, sendo que em relação à formação acadêmica somente 1 professor aponta não possuir ensino superior, os demais participantes apresentam formação acadêmica superior, inclusive com cursos de pós-graduação completa e em andamento. Ao que se refere ao tempo de atuação profissional dos 23 professores, 9 atuam de 01 à 05 anos, e 12 dos indicam que são efetivos na instituição em que trabalham.

Instrumentos: Para a coleta dos dados foi utilizado um questionário composto por questões objetivas e abertas que visavam caracterizar: formação; atuação profissional; conhecimento da temática inclusiva; preparação continuada para a inclusão escolar; e concepções acerca do processo de inclusão escolar de alunos com NEE. Além da realização de uma entrevista semi-estruturada focada no levantamento das informações referentes às concepções e representações dos docentes frente ao processo de inclusão escolar. Os questionários e a entrevista foram entregues e realizadas individualmente Ressalta-se que também foram entregues os termos de consentimentos livre e esclarecido, que firmaram o compromisso ético do estudo.

Análise dos dados: Os dados obtidos garantiram a análise quantitativa e qualitativa. A primeira foi realizada por meio de provas estatísticas descritivas com a utilização do software *Statistical Package for the Social Science for Windows* (SPSS). A segunda baseou-se nas questões abertas dos questionários que proporcionaram entendimento mais aprofundado das concepções dos docentes sobre o processo inclusivo nos municípios selecionados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A compreensão assumida pelas atuais resoluções que amparam a inclusão escolar - como ação política, cultural, social e pedagógica – que visa à defesa do direito à escolarização de todos os alunos indistintamente, tem como desafio central de análise: a discussão da formação docente para a inclusão.

Para tanto, dentre os elementos de análise debruçamo-nos sobre a preparação docente, contemplando as seguintes questões: o conhecimento das politicas e legislações que amparam o processo inclusivo; participação em cursos e eventos que abordem a temática, atuação, preparo e o domínio de estratégias pedagógicas para atuar com alunos com NEE (Tabela 1).

Tabela 1- Preparo e domínio de estratégias pedagógicas na atuação com alunos com NEE

	Araras		Alfenas	
	Sim	Não	Sim	Não
Conhecimento sobre políticas de Educação Inclusiva	11	11	10	13
Participação em curso de Educação Inclusiva	11	11	12	13
Preparação para trabalhar com alunos com NEE	2	21	2	24
Atuação com alunos com NEE	16	7	9	17
Conhecimento de estratégias pedagógicas para atuar com alunos com NEE	8	15	6	10
Recebeu apoio para atuar com NEE	4	13	3	20
Considera o apoio importante	20	0	14	0
Responsabilidade para atuar com alunos com NEE	10	13	10	13

Dos professores que responderam as questões, quando indagados se tinham conhecimento das políticas educacionais especiais, na cidade de Alfenas evidenciou-se que apenas 37,04% (N=10) apontam possuir conhecimento dos aspectos legais que embasam a discussão inclusiva, o que não caracteriza uma diferença significativa na amostra em indicar possuir ou não tais conhecimentos (X^2=4,667; ngl= 2; p=0,097). Já m relação ao município de Araras, observou-se que 47,8% (N=11) afirmaram ter conhecimentos legais, gerando uma diferença significativa (X^2= 14, 245; ngl=2; p=0,001), entre o grupo de docentes que aponta possuir conhecimento e o grupo que desconhece os embasamentos legais.

Para os participantes de Alfenas que apontaram possuir conhecimentos legislativos dentre os documentos citados podem ser pontuados: “constituição de 88 em seu artigo 208; Através da LDB; Declaração de Salamanca/ RCNEI / Diretrizes nacionais EE- CNE; e as ações de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” (Informante DML01).. Já na cidade de Araras, quando solicitado aos participantes que apontassem as legislações que teriam domínio, não foi obtida a citação de nenhum dos documentos que amparam juridicamente a proposta educacional inclusiva. O próprio decreto n. 7.611 de 2011, que atualmente vem ganhando espaço nos meios jurídicos e acadêmicos, foi citado e aparentemente, mal compreendido por apenas um dos participantes, como pode ser evidenciado no seguinte relato: “Essa lei de 2011 eu vejo como uma evolução, pelo fato de que o aluno não pode ficar de ouvinte, na questão de socialização acho que o decreto de 2011 retroagiu” (Informante 1).

Quando dispomos do questionamento quanto ao conhecimento das políticas e embasamentos jurídicos da educação inclusiva, não estamos defendendo que o simples reconhecimento da existência das leis efetive a inclusão nas escolas, no entanto, partimos da premissa que o conhecimento legal das ações educacionais é um dos eixos

centrais para o debate e avanços frente à questão. Sabemos ainda, que a temática da educação inclusiva é hoje um tema de grande divulgação e embate em diferentes esferas, sejam educacionais, sociais, políticas, de comunicação, entre outros. Porém, atenções e cuidados especiais devem ser tomados, pois a pretexto de divulgação e politização, corremos o risco da banalização do tema.

Centrando-se nos resultados obtidos podemos avaliar que de modo geral, os números apontados em relação ao conhecimento legislativo dos professores, quanto as proposta de educação inclusiva não é animador, uma vez que menos de 50% da amostra indica possuir tal conhecimento, e ainda assim, uma parcela deste mesmos professores não aponta objetivamente quais são os embasamentos jurídicos. Como podemos então pensar na efetivação do direito à escolarização de todos os alunos, dentre eles os alunos com NEE, quando uma parte significativa dos professores não detêm o domínio das esferas legais e jurídicas que respaldam estes processo? Como pensar em professores atuantes na efetivação da educação inclusiva quando os mesmos apontam fragilidade do reconhecimento das leis que sustentam a temática e que, inclusive fundamentam mudanças significativas nos espaços de trabalho em que atuam?

No entanto, o desconhecimento das legislações apontado pelos participantes, é sustentado quando abordamos a participação em cursos e eventos formativos sobre a temática inclusiva. Pôde-se constatar, que de modo geral, menos da metade da amostra indica ter participado em tais cursos ou eventos. Assim, quanto ao preparo profissional, tanto na cidade de Alfenas como na cidade de Araras a maioria dos professores apontou não possuir preparação para trabalhar com alunos com NEE em suas salas de aula.

Frente a este cenário, novas indagações merecem ser tecidas: como pensar na efetivação da educação inclusiva em nossas escolas, se o debate parece ainda não estar presente no cotidiano das mesmas, e principalmente nos temas e eixos de formação de nossos professores? É ainda com preocupação que evidenciamos que mesmo para os professores que apontam a realização de cursos sobre a temática, o espaço formativo oferecido não contempla a possibilidade de estudos e discussões necessárias.

Entendemos que enquanto novos espaços formativos não forem configurados para a formação continuada dos professores, corremos o risco da efetivação da ação educacional inclusiva continuar sendo protelada, tendo como uma justificativa a falta de formação e conhecimento dos professores. No entanto, defendemos que os espaços

formativos devem acima de tudo, favorecer oportunidades de posicionamento profissional comprometido às ações de democratização do espaço escolar.

No entanto, o que evidenciamos é que desprovidos do domínio do embasamento legal, e de espaços efetivos de formação continuada, os dados em relação ao conhecimento de estratégias pedagógicas para atuar com alunos com NEE, mais uma vez reforçam um cenário inviabilizador para a educação inclusiva. Quando indagados se possuem conhecimento de estratégias pedagógicas inclusivas, na cidade de Araras somente oito (34,78%) professores apontam ter este conhecimento. Em Alfenas a porcentagem de professores que indicam tal conhecimento chega apenas a 22,22% (N=6) da amostra. Evidencia-se que nos dois municípios há um posicionamento predominante dos participantes em indicar a falta de conhecimento sobre as estratégias pedagógicas para atuar com alunos com NEE. Entretanto resta-nos ainda a dúvida: qual a compreensão atrelada a uma dinâmica escolar inclusiva, tendo em vista os relatos "*Acho lindo a inclusão, mais não tem como você trabalhar com 25 alunos de uma mesma forma, e planejar diferente para o NEE, ele mesmo se sente diferente" (informante 2); acho que pode até interagir como os demais alunos, eu crio uma estratégia (pra avaliação) lá pra poder, não fazer ao mesmo tempo porque não é possível, ele já (...), o deles eu amenizo, (informante 3)*

Questionamos, então, como vêm sendo desenvolvidas as estratégias pedagógicas em sala de aula envolvendo alunos com NEE? No primeiro relato fica claro que a participante não domina uma estratégia inclusiva, assim como no segundo relato, a estratégia assumida parece estar focada e limitada à possibilidade de interação, ou ainda na diferenciação e exclusividade compensatória do aluno. Ambos os casos, tanto para a defesa do não conhecimento, como para apontar o conhecimento das estratégias pedagógicas, efetivamente não estamos abordando ações inclusivas, que favoreçam o pleno desenvolvimento dos alunos nas escolas. Diferentemente, dos dois únicos relatos que avaliamos como consonantes à questão levantada, tais como dispostos " *(...)utilização de materiais concretos onde os alunos possam juntamente com os demais alunos aprender de forma lúdica e diferente (informante 5); Criar ambientes de aprendizagem que valorizem (...) o trabalho cooperativo, a experimentação e a inovação (informante 4)".*

É na sala de aula que novas possibilidades de interações podem ser estabelecidas e confirmar a constituição do desenvolvimento humano em sua complexidade, mas, para isso, exige a construção e reconstrução do professor como um ser social, que participa na interlocução ativa. Considerar o desenvolvimento

humano como derivado da determinação sócio-cultural e o reconhecimento das plurideterminações presentes nas relações escolares é o foco das ações educacionais de fato inclusivas.

Em relação à experiência profissional dos professores com alunos com NEE, em Alfenas constatamos que esta experiência foi desenvolvida apenas pela minoria dos informantes (N= 9; 33,33%); enquanto em Araras, notamos o inverso, ou seja, a maioria dos docentes já vivenciou essa atuação (N=16; 69,56%). Em ambos os casos pode ser constatado que de modo geral, todos os docentes tanto os que já vivenciaram a experiência profissional com alunos com NEE, como os que ainda não tiveram esta experiência, não receberam apoio para sua atuação profissional, e consideram em sua grande maioria que este apoio é importante para suas atividades.

Entretanto, acreditamos que enquanto os docentes não definirem quais as suas reais atribuições no processo educacional de alunos com NEE, espaços de formação e atuação na perspectiva inclusiva estarão cada vez mais distantes da realidade escolar. Não podemos desconsiderar o fato alarmante de que a maioria dos professores participantes do estudo mostram-se contrários a afirmação quanto a responsabilidade e competência do professor do ensino regular em desenvolver práticas educacionais com alunos com NEE. Na cidade de Alfenas, apenas 37,03% da amostra de professores indicam consonância com a afirmação, apontando que a responsabilidade pelo processo de inclusão de alunos com NEE é dos professores regulares. Já município de Araras, esta porcentagem aumenta para 43,48% da amostra.

Como pensar ações de formação, de experiências, e de reflexão acerca da diversidade e da diferença, se os professores parecem atrelados a uma concepção limitada de suas próprias funções profissionais? Como avançarmos na construção de uma escola democrática, como firmado pelo compromisso de muitos dos documentos legais que fundamentam a educação inclusiva em nosso país, se na verdade o engajamento pessoal-profissional aponta para a direção contrária, que demarca inclusive que a escola regular não é um espaço para alunos com NEE?

Sobre estas questões podemos evidenciar que relatos citados por alguns participantes firmam a compreensão de que o professor regular não “tem” condições de se responsabilizar pelas ações educacionais desenvolvidas com alunos com NEE, não considerando de sua competência este atendimento educacional: *“a maioria dos professores não foi consultado (...) eu mesmo não quero trabalhar com esses alunos (informante 6); Eu acho que não (em relação em ser ou não de responsabilidade e*

competência do professores regular a atenção educacional para alunos com NEE) (informante 7).

Frente a tais informações seria ingênuo considerarmos que a aparente falta de conhecimento e formação para a atuação educacional inclusiva é o eixo central da análise do insucesso deste processo em nossas escolas. Apesar de entendermos e apoiarmos a necessidade de repensar a qualificação dos professores para atuar na educação inclusiva, como esta reestruturação pode ser desencadeada sem a revisão das concepções arraigadas na prática docente? Notamos nos discursos dos informantes que a não responsabilização por práticas inclusivas gera uma zona de conforto, na qual ao não me sentir preparado para desenvolver determinadas ações, não as discuto na transformação da instituição escolar.

Por outro lado, não podemos deixar de tecer análises sobre as informações obtidas com os professores que apontam ser de sua responsabilidade e competência a atuação profissional com alunos com NEE. Verificamos que com base em alguns relato, a concepção educacional inclusiva esta atrelada a uma visão mais "humanitária" do que de fato educacional, como pode ser evidenciado no seguinte relato: *"Todos tem direito a educação regular, buscando melhorias na qualidade de vida dos deficientes e nas relações humanas" (informante 8); "Acho que pode ate interagir como os demais alunos, ajudando a respeitar as diferenças" (informante 9). Ou ainda camuflam práticas perversas de inclusão, como por exemplo, citado no relato da informante 10: "Nos recebemos esse alunos agora com essa lei, eles não estão aprendendo nada, fica de ouvinte, a prova desse aluno é igual o conteúdo é mesmo, e a sala é de 39 alunos, damos médias porque eles tem que passar".*

Desta forma, destacamos três concepções distintas acerca da responsabilidade e competência em dedicar cuidados educacionais aos alunos com NEE. A primeira delas é clara na afirmação de que o professor regular não pode ser responsabilizado pelo processo educacional inclusivo destes alunos; a segunda concepção parece atrelada a análise "humanitária" do processo inclusivo, e não à oportunidade de acesso, permanência e desenvolvimento educacional a estes alunos; por fim, uma terceira concepção, e infelizmente, talvez a mais frequente nos cenários educacionais de nosso país, indica uma responsabilização "legal" distante das necessárias discussões e reflexões profissionais, e que demarca um espaço de práticas escolares perversas, sob a justificativa de um processo de educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar a preparação, atuação e concepções docentes acerca do processo de inclusão escolar de alunos com NEE no ensino regular nos munícipios de Alfenas/MG e Araras/SP. Não nos propomos a quaisquer generalizações, apenas buscamos entender as concepções dos informantes da pesquisa sobre o processo inclusivo, bem como suas experiências.

Evidenciamos que em relação à preparação e ação profissional, o que parece deflagrado é que os professores de modo geral, apontam certo despreparo e desconhecimento das ações efetivas para a inclusão de alunos com NEE no ensino regular. Podemos ainda apontar, que sua atuação ocorre de forma isolada e individual, sem que sejam firmadas parcerias de apoio e suporte para o desenvolvimento das ações pedagógicas, fato que pode estar embasando os inúmeros posicionamentos de despreparo e insegurança indicados pelos docentes em relação à prática educativa no processo inclusivo.

No entanto, ressaltamos que um dos entraves que merece atenção é a concepção que muitos dos professores assumem ao afirmar que não seria de sua responsabilidade e competência atuar com alunos com NEE nas escolas regulares; e também, mais preocupante, a compreensão tida por alguns participantes de que a ação educacional inclusiva ofertada a esta população é mais atrelada a uma visão "humanitária" do que de fato educacional, ou ainda cerceada de marginalidade e ações perversas de inclusão.

Com as análises tecidas não estamos desconsiderando a importância e necessidade de revermos os espaços de formação docente, a preparação para a atuação profissional, nem tampouco, menosprezando os necessários recursos e parcerias que sustentam o processo inclusivo. Porém, compreendemos que tais ações, devem estar vinculadas ao posicionamento pessoal-profissional docente, ou seja, defendemos que os clamados processos formativos, de oferecimento de recursos e parcerias só poderão ser dimensionados, inclusive pelos próprios professores que os solicitam, quando avançarmos para uma nova definição profissional, que aloque os professores de ensino regular, como protagonistas, e não apenas nas condições de intérpretes, coadjuvantes, ou meros telespectadores da educação inclusiva de alunos com NEE.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** Publicada em Diário Oficial da União de 16 de julho de 1990, p.13563.

BRASIL. (1994). Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ministério da Educação e Cultura. 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/zip/lei9394/sip.>. Acesso em: 25 abr. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) – Secretaria de Educação Fundamental. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Especial. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão. 2008. Ministério da Educação. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br.>. Acesso em: 20 fev. 2009.

BRASIL. Decreto n.7.611, de 17 de novembro de 2011.Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências. Congresso Nacional.

MICHELS, M. H. Práticas de ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico: A formação de professores de educação especial na UFSC. In: BUENO, J.G.S.; MENDES,G.M.L.; SANTOS, R.A. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin. p.205-247, 2008.

PRIETRO, R. G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs). **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiência. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2003, p. 125-151.

SALAMANCA. Declaração de Salamanca sobre Princípios Políticas e Práticas em Educação Especial. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br.>. Acesso em: 17 set. 2001.

FAMILIAS DE CRIANCAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: ESCOLARIZACAO DOS FILHOS, DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES QUE DESENVOLVIAM COM SEUS FILHOS E DAS NECESSIDADES

Luciana Stoppa dos Santos[1]
Fabiana Cia
Enicéia Gonçalves Mendes

INTRODUÇÃO

As relações familiares constituem-se de grande importância no desenvolvimento dos indivíduos. Quando se trata de famílias de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE), é importante pensar sobre todas estas influencias atuando sobre uma situação inesperada para os pais, uma de mudança de planos e expectativas para eles (FIAMENGHI-JÚNIOR; MESSA, 2007). Neste contexto, o nascimento de uma criança com dificuldades sérias e crônicas intensifica estes medos e estas fantasias (PANIÁGUA, 2004).

O significado de ter um filho numa condição de deficiência vem sendo investigado por alguns pesquisadores justamente por causar rearranjos no sistema familiar, e por ser este sistema de fundamental importância para o desenvolvimento. Bastos e Deslandes (2008) realizaram um estudo que, por meio das narrativas maternas, visou a melhor compreensão do significado do diagnóstico de deficiência e da adaptação que elas deveriam promover para proceder aos cuidados dessa criança. Segundo as pesquisadoras, alguns enredos foram muito presentes nas falas das participantes da pesquisa, tais como a surpresa, o sofrimento com o diagnóstico, a ruptura de expectativas e a readaptação da realidade, culpa e resignação com a condição do filho. Outro aspecto que chamou a atenção foi o fato de que as narrativas expressam certa insatisfação das mães com o percurso terapêutico e de reabilitação dos filhos, com a atenção recebida e com as ações desses profissionais, que não favoreciam maior autonomia, inclusão social ou melhora clínica. A escola também foi mencionada com um lugar que não oferecia os estímulos necessários e nem favorecia o desenvolvimento.

Além dos sentimentos experimentados com a notícia do diagnóstico, os genitores, e muitas vezes os irmãos, enfrentam mudanças de papéis relativamente

---

[1]lu_stoppa@yahoo.com.br. Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, São Paulo.
Financiamento: FAPESP, FMCSV, CAPES.

significativas. Em muitos casos, um dos pais precisa parar de trabalhar para cuidar do filho, em outros é preciso trabalhar ainda mais para suprir os cuidados necessários. Diante disso, não é raro que os pais enfrentem situações de estresse por conta da sobrecarga financeira e de trabalho (PANIÁGUA, 2004).

Uma criança com NEE, na maioria das vezes, demanda cuidados específicos de saúde e educação desde muito pequenas, a fim de superar ou minimizar condições adversas decorrentes de seu quadro. Tais especificidades acarretam uma dedicação diferenciada dos genitores, que iniciam desde os primeiros meses de vida, uma intensa maratona de procedimentos de reabilitação nos programas de estimulação precoce, nos serviços de reabilitação, nas orientações psicopedagógicas e de acompanhamento escolar (PANIÁGUA, 2004).

Em estudo que investigou práticas educativas parentais de crianças com deficiência auditiva (DA) e deficiência de linguagem (DL), Bolsoni-Silva et al. (2010), concluem que a qualidade da interação entre mães e crianças estava positivamente correlacionada com as habilidades sociais das crianças, e que no caso de crianças com deficiência auditiva, as características do quadro podem prejudicar a qualidade da interação e consequentemente as habilidades dos pais. Destacam a importância de intervenções junto aos pais no sentido de oferecer orientações que aperfeiçoem este processo de comunicação e interação.

Famílias de crianças com algum tipo de deficiência constituem uma população de risco, porém não é possível afirmar que esse risco irá necessariamente concretizar-se (FIAMENGHI; MESSA, 2007). Silva e Dessen (2003), em sua pesquisa sobre interações familiares afirmam que os pais não relataram estresse no cuidado de seu filho com síndrome de Down, ao contrário, relataram sua satisfação e euforia em cada progresso do filho.

Ainda em relação aos possíveis efeitos desestabilizadores do nascimento de uma criança com deficiência, Sloper (1999) destaca que há uma grande variação relacionada às respostas das famílias ao nascimento destas crianças, ressaltando que há famílias que lidam positivamente com tal acontecimento. O autor afirma ainda que é importante considerar os indivíduos como capazes de responder e lidar adequadamente com situações estressoras. Tal afirmação é confirmada em pesquisa realizada por Henn, Piccinini e Garcias (2008), demonstrando que o fato das famílias enfrentarem dificuldades relacionadas a questões financeiras e preocupações com o cuidado à longo prazo dos filhos, não as impedem de construir uma visão positiva da personalidade deles e de adaptarem-se às exigências de cuidados de suas crianças. No que tange à

família de crianças com síndrome de Down, estes autores ainda destacam que se trata de um acontecimento que afeta todo o sistema familiar, principalmente os pais. Todavia, salientam que apesar de uma parte da literatura se referir a estes efeitos como negativos (estresse, dificuldades de adaptação) há famílias que têm uma boa aceitação da criança, bem como proporcionam um ambiente saudável e harmonioso. Vê-se então que as diferenças dependem de características individuais dos membros e também de experiências prévias e de aprendizado de seus membros.

Este estudo teve por objetivo investigar a opinião dos pais de crianças, de zero a três anos e de sete a dez anos de idade, com NEE sobre: (a) o processo de escolarização dos filhos; (b) as atividades que realizavam com seus filhos e (c) as necessidades que identificavam em suas famílias.

METODOLOGIA

- Participantes

Participaram desta pesquisa nove mães um pai de crianças com necessidades educacionais especiais (síndrome de Down e paralisia cerebral leve). A média de idade dos participantes foi de 40,8 anos (com idades variando entre 32 e 49 anos). Quanto à escolarização dos entrevistados, cinco deles possuíam ensino médio completo; três possuíam ensino superior completo e dois deles estavam cursando pós-graduação stricto-senso na área da educação.

Os dados do Critério Brasil para avaliação do poder aquisitivo apontaram que duas famílias pertenciam à classe A2, cinco famílias pertenciam à classe B1, uma família pertencia à classe B2, uma família pertencia à classe C1 e uma família pertencia à classe C2.

Quanto à idade dos filhos dos participantes entrevistados, quatro deles tinham entre zero e três anos e seis deles tinham entre sete e 10 anos, na data da entrevista. Quanto ao sexo, três crianças eram do sexo feminino e sete crianças do sexo masculino.

- Aspectos Éticos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar (CAEE: 10010112.9.0000.5504). Juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa.

- Local de coleta de dados

Antes de iniciar a coleta, a pesquisadora contatou por telefone todos os participantes, e neste momento explicou os objetivos da pesquisa, agendando em seguida o dia, local e hora da coleta de dados. Duas das entrevistas foram realizadas

nas dependências de uma das entidades assistenciais e as outras oito entrevistas foram realizadas nas residências dos participantes.

- Instrumento de coleta de dados:

Foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado contendo três questões que investigavam: (a) a percepção dos pais sobre o processo de escolarização dos filhos; (b) as atividades que eles realizavam com seus filhos e (c) as necessidades que identificavam em suas famílias.

- Procedimento de coleta de dados

No primeiro contato por telefone, os objetivos da pesquisa foram explicitados e no dia da entrevista novas informações sobre a pesquisa foram fornecidas. Os pais que aceitaram participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a partir daí a entrevista iniciava. Todas as respostas foram gravadas.

- Procedimento de análise dos dados

As entrevistas gravadas foram transcritas posteriormente, a fim de realizar a análise dos dados. As respostas dos participantes forneceram dados qualitativos que foram submetidos a análises de conteúdo e posteriormente foram elaboradas categorias baseadas nas respostas dos pais. Em seguida, foram calculadas as frequências e porcentagem (%) de cada categoria. Para garantir a fidedignidade das categorias elaboradas, dois juízes as analisaram, prevendo uma concordância entre eles (COZBY, 2006).

DISCUSSÃO

Os dados serão apresentados separadamente entre as crianças de zero a três anos e sete a 10 anos, por conta da diferença de idade e, consequentemente, das diferenças nas atividades desenvolvidas por elas. As Tabelas 1 e 2 mostram o processo de escolarização das crianças com NEE, de zero a três anos e de sete a 10 anos, respectivamente.

Tabela 1- O processo de Escolarização – pais de crianças de 0 a 3 anos

Categoria	Frequência	%	Falas ilustrativas
Frequenta a intervenção precoce em instituição	3	75,0	*"O C. começou o atendimento com dois meses na APAE, três vezes por semana por uma hora."*
Faz intervenção precoce com profissionais particulares	1	25,0	*"Eu levo ela na fono, fisio...estimulo bastante."*
Não tem problemas com a inclusão até agora	1	25,0	*"...em termos de inclusão, eu não posso dizer que tive problema...eu não sei como vai ser o ano que vem."*
Criança ainda não vai à escola	1	25,0	*"ela levanta cedo, a gente brinca bastante com as crianças do prédio, na rua, levo na fono, na físio."*
Criança irá para escola esse ano	2	50,0	*"eles me orientaram a procurar a escolinha..estou super ansiosa porque depois que eu descobri que ele*

			tinha Down eu não tinha a intenção de por ele tão cedo."
Escola é importante para a socialização	2	50,0	*"...o legal é por ele na escolinha para conviver com outras crianças, porque isso é um estímulo que não tem preço."*

Tabela 2 - O processo de Escolarização – pais de crianças de 7 a 10 anos

Categorias	Frequência	%	Falas Ilustrativas
A inclusão tem problemas.	5	83,3	*"..mas as escolas não estão assim...100% preparadas...nem 50% preparadas para estar fazendo isso."*
Frequentou a intervenção precoce em Instituição.	4	66,6	*"Ele fez estimulação na APAE. Na época que ele nasceu eu já tinha contato com a APAE."*
Frequenta AEE em instituição.	3	50,0	*"Ele está na APAE, .no atendimento educacional especializado...ele frequenta três vezes por semana lá."*
Fez estimulação com profissionais particulares/plano de saúde.	2	33,3	*"Fez fisioterapia, tudo particular, com profissionais independentes...fez fisio fono e TO."*
Falta formação para docentes.	2	33,3	*"Eles não dão curso pra eles (para os professores), não dá nada...eles não tem."*
Estuda na Sala Especial em escola regular (particular).	1	16,6	*"Ouvi falar que tem uma classe especial no A...hoje ele estuda na sala especial do A..."*
Apesar das dificuldades a escola sempre foi aberta às mudanças.	1	16,6	*"A escola sempre foi muito aberta às ideias que a gente tinha e tudo o que precisasse ser feito em termos de alteração de contexto."*
Escola é importante para a socialização.	1	16,6	*"Não tem problema de adaptação, de socialização, foi excelente."*

Pode-se verificar nas Tabelas 1 e 2, que se referem à escolarização da criança com NEE, que com relação à intervenção precoce, os 10 participantes mencionaram que seus filhos passaram por este tipo de serviço. Para as crianças de 0-3 anos, de um grupo composto por quatro crianças, 75% frequentavam o serviço de intervenção precoce em instituição e 25% fazia o serviço com profissionais particulares. Para as crianças de 7-10 anos, de um grupo formado por seis crianças, 66,6% frequentaram a intervenção precoce em instituição e 33,3% fizeram o processo de intervenção precoce com profissionais particulares.

Este dado vem de encontro aos apontamentos de Cia, Williams e Aiello (2005), que indicam a importância da intervenção precoce nos primeiros anos de vida de uma criança, diante do fato de que neste período ocorrem importantes e rápidas mudanças em seu desenvolvimento e, por isso, os ambientes onde ela vive (escola, família) precisam oferecer os estímulos adequados para ampliar ao máximo suas potencialidades.

Outro dado a ser apontado é quanto à percepção dos pais sobre a escolarização dos filhos. Do grupo de crianças de 0-3 anos, apenas uma criança frequentava a escola, e com relação a esta criança, a mãe não tem observações negativas a fazer sobre a

inclusão. Das outras crianças, duas delas estavam iniciando na creche neste ano (2013) e ainda não tinham dados para comentar sobre a escolarização. No grupo das crianças de 7-10 anos, 83,3% mencionaram que a inclusão tinha problemas, 33,3% apontaram a falta de formação docente e 23,3% mencionaram que apesar das dificuldades enfrentadas, a escola sempre foi aberta a realizar as modificações necessárias. Este dado vem de encontro ao que apontam Bastos e Deslandes (2008), num estudo em que a escola também foi mencionada pelos pais como um lugar que não oferecia os estímulos necessários e nem favorecia o desenvolvimento dos filhos.

Ainda no grupo com idade de 7-10 anos, 23,3% estudava numa sala especial de escola comum particular e 50% frequentavam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Instituição. Este último dado nos motiva refletir acerca da Política Nacional de Educação Especial, que:

> tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008, p.8).

Deve-se mencionar também a Nota Técnica que orienta a institucionalização e oferta do AEE, e que:

> estabelece que os sistemas de ensino devem matricular os alunos público alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas (BRASIL, 2010, p. 2).

Diante disso, vê-se o dever do estado em garantir que alunos com NEE sejam atendidos em escolas comuns, ou seja, deve adequar escolas e capacitar educadores para isso. Nesta pesquisa tem-se então uma criança que estuda na sala especial de instituição particular de ensino. Esta instituição educacional, que possui salas de ensino comum, tem na sala especial um trabalho de filantropia e recebe as crianças “não aceitas” pelas escolas públicas. As Tabelas 3 e 4 mostram as atividades que os pais realizavam com seus filhos de zero a três anos e de sete a 10 anos, respectivamente.

Tabela 3- As atividades que o pai/mãe realiza com o filho no dia a dia - Crianças de 0 -3 anos

Categorias	Frequência %	Falas Ilustrativas

Estimulo (cognição, linguagem motricidade, autonomia)	3	75,0	*"...em cada fase dele, a minha mediação era em busca da autonomia...minha preocupação era que ele engatinhasse...passei a me preocupar então com a alfabetização dele."*
Acompanho nas atividades extras (E.P, Médicos)	4	100,0	*"Eu levo na fono, fisio, estimulo bastante."*
Levo comigo em diferentes lugares	3	75,0	*"Eu carrego praticamente para todos os lugares que eu vou."*
Brinco, canto com ele.	2	50,0	*"Ele acorda e liga os DVDs com músicas...eu vou acompanhando e tentado fazer os movimentos com ele."*
Participa da minha rotina diária (fica comigo quando estou fazendo o almoço)	1	25,0	*"Quando eu estou fazendo o almoço coloco uma cadeira perto da pia e dou alguma coisa para ele ir fazendo enquanto faço o almoço."*

Tabela 4 - Atividades que o pai/mãe realiza com o filho no dia a dia - Crianças de 7-10 anos

Categorias	Frequência	%	Falas Ilustrativas
Acompanho a rotina de atendimento Especializado/médicos	4	66,6	*"Eu tenho que levá-la na escola, que ela vai de manhã. De terça e quinta tem fono, pedagoga e psicopedagoga. Ela faz equoterapia, ballet, jazz, sapateado e futebol...e sou eu quem leva."*
Oriento as tarefas escolares	3	50,0	*"Se tem lição para fazer, eu ponho para fazer lição, ajudo a fazer lição."*
Assisto TV/DVD	3	50,0	*"Eh, essas coisas que a gente faz em casa, assiste um filme...ele gosta também."*
Jogo/brinco	3	50,0	*"Ultimamente estou pegando jogos pedagógicos com ele...eu brinco com ele como qualquer família, como qualquer criança."*
Estimulo o desenvolvimento cognitivo	2	33,3	*"Procuro interferir no que ele está assistindo, para pode ajudar no desenvolvimento dele, cognitivo."*
Estimulo a conversa/interação	2	33,3	*"A gente tenta gerar uma interatividade...criar essa ação comunicativa intensa."*
Acompanho a rotina dos cuidados (alimentação, banho, escovação de dentes)	2	33,3	*"...cinco e meia eu dou um banho nele, dou comida, porque ele não fica sem comer de jeito nenhum".*

As Tabelas 3 e 4 se referem às atividades que o entrevistado realizava com o filho no dia a dia. Dentre os resultados, é importante destacar, no grupo de crianças entre 0-3 anos, em que 100% dos pais acompanhavam a rotina de atendimentos especializados, 75% estimulavam o desenvolvimento do filho, seja ele cognitivo, motor ou linguístico, 75% levavam os filhos consigo para onde iam e 50% brincavam com eles. Tais dados são indicativos da preocupação desses pais em oferecer constantes oportunidades de aprendizagem, principalmente neste período do desenvolvimento, além de fazer com que o ambiente familiar ofereça diferentes estímulos e promova novas formas de significar o mundo (DESSEN; POLÔNIA; 2007; SZYMANSKI, 2000).

Já, no grupo de crianças com 7-10 anos, 66,6% dos pais tinham que acompanhar os filhos na rotina de atendimentos e atividades extras, o que demonstra que mesmo neste grupo de crianças com idade mais avançada e depois de terem frequentado os serviços de intervenção precoce, a intervenção de profissionais especialistas ainda era utilizada pelas famílias. Deste mesmo grupo de crianças, 50% dos pais entrevistados

orientavam a rotina de tarefas, o que é interessante, pois pode indicar uma tentativa da escola de incluir a criança com NEE e demonstrar uma preocupação dos pais em incentivar seus filhos a assumirem seu papel de estudantes.

Este envolvimento é de fundamental importância, pois aproxima pais e educadores/escola. Ao se envolver na rotina de estudos dos filhos, os pais podem promover a melhora em seu desenvolvimento acadêmico e do aprendizado, bem como ampliar as habilidades de leitura e escrita das crianças (CIA; D'AFFONSECA; BARHAM; 2004).

É importante destacar quer 33,3% dos pais se preocupavam em oferecer oportunidades de interação, além de estimular a conversação de forma constante, ou seja, procuravam oferecer oportunidades diárias e experiências diversificadas que podem ser um diferencial no desenvolvimento destas crianças.

As Tabelas 5 e 6 mostram as necessidades das famílias de crianças com NEE, segundo a opinião dos pais de crianças de zero a três anos e de sete a 10 anos, respectivamente.

Tabela 5 - Necessidades das famílias, segundo a opinião dos pais – Crianças de 0 – 3 anos

Categorias	Frequência	%	Falas Ilustrativas
Mais profissionais nos planos de saúde	1	25,0	*"Eu queria que o convênio disponibilizasse mais profissionais, porque os profissionais que eles têm hoje lá, você fica em lista de espera para o atendimento."*
Gerenciar as expectativas/ansiedade dos outros membros da família.	1	25,0	*"Minha mãe, ela é muito ansiosa para saber se ele está andando, se ele não está andando, sabe? Ela fica muito curiosa para saber na evolução dele."*
Aprender mais sobre o desenvolvimento de crianças.	1	25,0	*"A gente tem que estar sempre aprendendo, na Rib Down, lendo reportagens na Internet, assistindo na TV tudo o que fala sobre o desenvolvimento de outras crianças."*
Nenhuma necessidade.	1	25,0	*"Não sinto necessidade de nada."*

Tabela 6 - Necessidades das famílias, segundo a opinião dos pais – Crianças de 7 – 10 anos

Categorias	Frequência	%	Falas Ilustrativas
Nenhuma necessidade específica	3	50,0	*"Assim, as necessidades são as básicas...dá para gente correr atrás né? Trabalha daqui, o pai trabalha, eu trabalho fazendo artesanatos..."*
Orientações/suporte para a família	1	16,6	*"Eu acho que se tivesse assim...eh...sei lá uma orientação...se tivesse, sei lá, um suporte pra família, seria mais fácil até pra descarregar os pais né?"*
Descobrir novas estratégias para estimular o aprendizado	1	16,6	*"...nossa maior dificuldade é descobrir estratégias... se tivesse tudo pronto... sabe a receita de bolo? A principal necessidade é a tomada de consciência de que você tem que estar sempre atento...".*
O pai perceber que a criança possui necessidades diferenciadas	1	16,6	*"...principalmente o meu marido perceber que ele (meu filho) tem uma necessidade ele tem uma necessidade especial."*

No grupo de crianças com idade entre 0-3 anos, nenhuma resposta obteve maior frequência (todas com 25%). Porém, para este trabalho considera-se relevante fazer um destaque na resposta relativa à necessidade de aprender mais sobre o desenvolvimento infantil, o que pode oferecer pistas para os profissionais que atuam com famílias de crianças com NEE. Neste grupo, houve uma resposta relativa à ausência de necessidades por parte da família.

No grupo de crianças com idade entre 7-10 anos, 50%, dos pais mencionou que não observava necessidade específica em sua família. Estas respostas dos participantes nos dois grupos, no sentido de não perceber as necessidades da família, ou seja, de perceber quais as suas necessidades como pais, podem ser relativa a uma tendência social de focalizar a deficiência no indivíduo, e não reconhecer que o ambiente, que os sistemas nos quais ele está inserido reforçam, acentuam suas dificuldades, ou seja, um processo de responsabilização do indivíduo com NEE (LÓPES, 2004).

Contudo, é importante destacar duas outras respostas dadas. Uma delas se refere à importância de oferecer suporte às famílias de crianças com NEE, exemplificada por uma fala significativa de uma mãe "*Eu acho que se tivesse assim...eh...sei lá uma orientação...se tivesse, sei lá, um suporte pra família, seria mais fácil até pra descarregar os pais né?"* A outra resposta se refere à percepção que um dos pais tem sobre a importância deles tomarem consciência e ficarem sempre atentos às necessidades dos filhos, sempre repensando as estratégias utilizadas para estimular o seu desenvolvimento.

Com relação ao suporte aos familiares, a possibilidade de familiares participarem de intervenções focadas em suas necessidades favorece a construção de estratégias para lidar com situações inusitadas, e segundo Fiamenghi e Messa (2007) são fundamentais para melhorar os vínculos afetivos dentro do sistema familiar. Trata-se de uma nova perspectiva de trabalho, que privilegia a colaboração e a horizontalidade, e que considera os familiares como capazes de descobrir a melhor forma de cuidar de seus filhos (GOITEIN; CIA, 2011; WILLIAMS; AIELLO, 2004), o que corrobora com a fala do participante acerca da importância de repensar de forma constante as estratégias para estimulação da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As falas dos participantes são de fundamental importância no sentido favorecer a reflexão de profissionais que trabalham com as crianças com NEE. Com relação à intervenção precoce é importante perceber que a totalidade das crianças frequentou algum tipo de serviço, seja ele público ou particular. Diante do fato da importância de considerar a fala dos familiares e do reconhecimento destes pais sobre a importância da intervenção precoce, importa, para estudos futuros, abordar a relação dos familiares com os profissionais e com os referidos serviços.

No que tange a relação das famílias com as escolas, foi observado que os entrevistados (em sua maioria), apesar de estarem cientes das dificuldades enfrentadas na inclusão de seus filhos, ainda consideram os benefícios que a escola comum traz para o desenvolvimento social e cognitivo dos mesmos. Há uma única criança matriculada na sala especial de uma escola particular, o que nos leva a apontar que a Educação Especial em alguns momentos ainda é considerada atividade de filantropia, apesar de esse caráter assistencial ter se modificado ao longo do tempo.

Outro aspecto a ser revisto em futuras pesquisas se refere ao questionamento feito às famílias sobre suas necessidades. Uma parcela significativa dos participantes não conseguiu identificar necessidades que a família possa ter com relação aos cuidados da criança. Tais dados nos oferecem informações importantes para elaborar e implementar um programa de intervenção que realmente leve em consideração as necessidades dos familiares e que considere sua percepção acerca do processo de reabilitação e de escolarização de seus filhos.

REFERÊNCIAS

BASTOS, O.M.; DESLANDES, S. F. A experiência de ter um filho com deficiência mental: narrativas de mães. **Cadernos de Saúde Pública**, v.24, n.9, p.2141-2150, 2008.

BOLSONI-SILVA, A. T.; et al. Práticas educativas parentais de crianças com deficiência auditiva e de linguagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.16, n.2, p.265-282, 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

BRASIL. **Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares**. Nota Técnica SEESP/nº 11/2010

CIA, F., D'AFFONSECA, S. M., BARHAM, E. J. A relação entre envolvimento paterno e desempenho acadêmico dos filhos. **Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação**, v.14, n. 29, p. 277-286,2004.

CIA, F., WILLIAMS; L.C.A.; AIELLO, A.L.R. Influências paternas no envolvimento infantil: Revisão da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 225-233, 2005.

COZBY, P.C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento.** São Paulo: Editora Atlas, 2006.

DESSEN, M.A.; POLÔNIA, A.C. A família e escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia,** v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

FIAMENGHI-JÚNIOR, G.A; MESSA, A. A. Pais, filhos e deficiência: Estudos sobre as relações familiares. **Psicologia: Ciência e Profissão,** n. 27, v. 2, p.236-245, 2007.

GOITEIN, P.C.; CIA, F. Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais: Uma revisão da literatura nacional.**Revista Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional,** v. 15, n. 1, p. 43-51, 2011.

GRAMINHA, S. S. V.; MARTINS, M. A. O. Condições adversas na vida de crianças com atraso no desenvolvimento. **Medicina,** v. 30, p.259-267, 1997.

HENN, C.G.; PICCININI, C.A.; GARCIAS, G.L. A família no contexto da síndrome de Down: revisando a literatura. **Psicologia em Estudo,** v. 13, n. 4, p.485-493, 2008.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação:** transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004. pp. 330-346.

SILVA, N.L.P; DESSEN, M.A. Crianças com Síndrome de Down e suas Interações Familiares. **Psicologia:** Reflexão e Crítica**,** v. 16, n. 3, p. 503-514, 2003.

SLOPER, P. Models of service support for parents of disabled children. What do we know? What do we need to know? **Child:** Care Health and Development**,** v. 25, n. 2, p.85-89, 1999.

SZYMANSKY, H. A família como um locus educacional: perspectivas para um trabalho psicoeducacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. 81, n. 197, p. 14-25, 2000.

DESCRIÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PRECOCE PARA PAIS DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Tássia Lopes de Azevedo[1]
Cariza de Cássia Spinazola
Fabiana Cia
Enicéia Golçalves Mendes

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente estudo é descrever um programa de intervenção precoce para pais de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE). Desta maneira, a revisão de literatura abrange dois tópicos: (a) a importância da família para o desenvolvimento da criança e (b) intervenção precoce.

A importância da família para o desenvolvimento da criança

Desde meados do século XX, as famílias vêm passando por modificações significativas, a transição de contextos rurais para contextos urbanos é uma delas. Além disso, tais modificações estão relacionadas ao surgimento de novos papéis, as exigências econômicas, as mudanças de tradição, a diversidade da constituição familiar, etc. (ARRIAGADA, 2000; BIASOLI-ALVES, 2000; DESSEN; SILVA, 2008).

Por exemplo, as exigências econômicas motivaram a migração das mulheres no mercado de trabalho, principalmente no século XX com a segunda guerra mundial. Isso ocorreu mais marcantemente na Europa e nos Estados Unidos. A guerra afastou muitos homens de suas famílias, consequentemente, as mães tiveram que ocupar posições no mercado de trabalho, sendo necessário deixar seus filhos aos cuidados de outrem (SERRANO, 2007).

Essas mudanças também são decorrentes das relações e das constituições familiares, ou seja, o modelo tradicional de família, que é constituído por pai, mãe e filho, não é mais uma regra. Hoje em dia é cada vez mais frequente outras constituições familiares, como por exemplo famílias sem filhos, casais homossexuais, casais que sofreram separação, família chefiada pela mãe ou pelo pai (monoparental), crianças que são cuidadas por parentes, entre outras (CIA, 2012; DESSEN; SILVA, 2008).

Por meio da família que são transmitidos as crianças os modelos culturais e os valores sociais dominantes em uma determinada sociedade. Desta forma, o ambiente

[1]tassia_to@hotmail.com. Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, São Paulo.
Financiamento: FAPESP, FMCSV, CAPES, PIBIC/CNPq.

familiar é um lugar que proporciona crescimento e desenvolvimento de seus membros, é um âmbito natural de educação e interação (TOLEDO; GONZALES, 2007).

Os resultados alcançados pela criança com relação ao seu desenvolvimento dependerão grandemente dos padrões de interações familiares, da qualidade das interações pais-filhos, das experiências e vivências que a família proporciona à criança e dos aspectos relacionados aos cuidados básicos de segurança e saúde (GURALNICK, 1997).

Os pais e as mães são figuras importantes na vida da criança, interagem de diferentes formas e contribuem em diversos aspectos para o desenvolvimento de seus filhos (CIA, 2012). Assim, a família se revela não somente como fator indispensável no desenvolvimento geral e estabilidade emocional da criança, como também na sua educação. O sucesso do processo de desenvolvimento global da criança dependerá principalmente de uma colaboração familiar ativa (SOUZA; JOSÉ-FILHO, 2008).

Nas diferentes fases do desenvolvimento da criança, a família passa por transformações, no que diz respeito aos cuidados, envolvimento e práticas, principalmente em casos de famílias de crianças com necessidades educacionais especiais. Para auxiliar os pais em como lidar com o desenvolvimento nas diferentes fases da criança têm-se os programas de intervenção precoce.

INTERVENÇÃO PRECOCE

Os programas de intervenção precoce são projetados para fornecer uma abordagem global, coordenada, multidisciplinar e interinstitucional para atender crianças com NEE e suas famílias (HADADIAN; TOMLIN, SHERWOOD-PUZZELLO, 2005).

De modo geral, os programas de intervenção precoce têm por objetivo básico prevenir e ou tratar possíveis dificuldades e atrasos no desenvolvimento infantil (AMIRALIAN, 2002). Tais programas contribuem para a área do desenvolvimento de prevenção em educação especial, uma vez que essas crianças apresentam NEE e na ausência de intervenções as necessidades podem tornar-se mais graves (HALLAHAN; KAUFFMAN, 2005).

Para que os objetivos do programa de intervenção precoce sejam alcançados é necessário que haja o esforço conjunto dos diversos profissionais, uma interação entre os participantes, a cooperação dos serviços envolvidos e a participação direta dos pais (BOLSANELLO, 2012).

Para Carpenter (1997), a intervenção precoce é um fundamento facilitador para o desenvolvimento infantil, sendo assim, tal intervenção não é uma atividade opcional,

e sim uma contribuição essencial, pois garante a qualidade de vida da criança com NEE e de sua família.

Em meados da década de 1970 iniciaram-se os programas de intervenção precoce, sendo designado às crianças com deficiência, na faixa etária de zero a três anos. O programa era centrado no modelo médico, com ênfase na relação profissional-criança, referenciando a figura do profissional, o qual definia os procedimentos de avaliação e intervenção a serem inseridos, deixando de lado o contexto familiar, educacional e social (GURALNICK, 1997; DUNST etal., 1991)

A partir da década de 1980, principalmente nos países Europeus e Estados Unidos, ocorreu uma modificação conceitual nos programas de intervenção precoce, adotando abordagens denominadas ecológicas e contextuais, enfatizando o ambiente onde a criança vive e a importância do envolvimento familiar para o desenvolvimento infantil (MCBRIDE et al., 1993). Essas modificações que os programas de intervenção sofreram ao longo do tempo, com relação à abordagem, estrutura e resultados empíricos, foram influenciadas por forças ideológicas, filosóficas e jurídicas (GURALNICK, 2001).

Assim, partiu-se do pressuposto que para obter resultados mais satisfatórios em relação ao desenvolvimento das crianças e seus familiares, torna-se importante que tal programa seja centrado na família, focando a competência e qualidade de recuperação da criança, além de levar em consideração o sistema social, incluindo a comunidade e as parcerias (EPPS; JACKSON, 2000).

Além disso, observou-se, também, que não é suficiente apenas a participação da criança com NEE nos programas de intervenção precoce ou mesmo a participação da família, mas sem focar nas suas reais necessidades, sendo importante também que os pais ocupem um lugar central no desenvolvimento do plano de intervenção (ZAMBERLAN; BIASOLI-ALVES, 1996).

MÉTODO

- **Participantes**

Esta pesquisa foi realizada com sete mães (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7) de crianças com NEE (duas crianças com síndrome de Down, duas crianças com autismo, duas crianças com mielomeningocele e uma criança com artrogripose), na faixa etária de 11 meses a três anos, com média de idade de dois anos e um mês. A média de idade das mães era de 32,6 anos, variando entre 29 a 56 anos.

Quanto ao grau de instrução das participantes (medido pelo instrumento Critério Brasil), três mães cursaram o ensino superior completo, duas mães o ensino médio

completo, uma mãe o ensino fundamental completo e uma mãe cursou até a 3ª série fundamental.

As participantes tinham poder aquisitivo que variava de médio baixo a alto, segundo Critério Brasil - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – ABEP, 2008 -(três participantes tinham poder aquisitivo B2 e quatro participantes tinham poder aquisitivo C1).

- **Local da coleta de dados**

A coleta de dados com as mães ocorreu nas dependências de uma Universidade Pública, localizada em um município do interior do estado de São Paulo.

- **Medidas avaliativas para os pais**

Para a coleta de dados foram utilizadas técnicas descritivas, por meio de observações, anotações em um diário de campo e gravações das falas dos pais. De acordo com McMillan e Schumacher (1997) o método descritivo envolve a coleta de dados como forma de testar hipóteses ou responder a assuntos sobre a situação atual ou passada das variáveis selecionadas. ''O estudo descritivo simplesmente pergunta *o que é* ou *o que foi* e relata as condições ou pessoas, ou a forma como elas estão em uma ou em várias dimensões naquele momento'' (p. 147).

Para obter maiores informações em um estudo descritivo de avaliações de programas, o pesquisador poderá utilizar fontes como autorelatos dos participantes da pesquisa, relatos de outros, observações diretas e revisão de documentos, possibilitando angariar evidências de um fenômeno particular (MCMILLAN; SCHUMACHER, 1997).

- *Intervenção*

O programa de intervenção ocorreu em 11 encontros semanais, de 120 minutos de duração. A intervenção com as mães ocorreu em dois grupos (G1 e G2), sendo que no G1 participaram quatro mães e no G2 três mães de crianças com NEE. O programa de intervenção foi estruturado em duas partes: (a) práticas parentais e desenvolvimento infantil e (b) temáticas de interesse dos pais[1].

- **Procedimento de análise de dados**

A partir das gravações e anotações em um diário de campo obtiveram-se dados qualitativos, em que foi realizada análise descritiva e de conteúdo, a fim de descrever o programa de intervenção precoce.

---

[1]As temáticas de interesse dos pais foram coletadas no primeiro encontro do programa de intervenção precoce.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Quadro 1 mostra a descrição do programa de intervenção precoce para pais.

Quadro 1- Descrição do programa de intervenção precoce para pais G1 e G2, tema/assuntos principais, metodologia e relatos das participantes

GRUPO			
Encon-tro	**Assunto /Tema principal**	**Metodologia**	**Relatos**
1º	Apresentação dos participantes; Apresentação e explicação do programa de intervenção;	- Acolhimento das mães; -Apresentação da pesquisadora, auxiliares e participantes; - Entrega do folder sobre o programa de intervenção; -Explicação sobre os objetivos e organização do grupo; -Relato das mães- troca de vivência e experiência.	*M4 - "Nada chama atenção do meu filho"... ''Ele se joga o tempo todo"...* *M5 - ''Eu já sofri preconceito com minha filha''...* *M6 -...Todo mundo pergunta o que o meu filho tem, eu não gosto... eu só respondo dependendo da abordagem da pessoa...''*
2º	Vivência de ter um filho com NEE; Questionamentos sobre as temáticas a serem trabalhadas, assim como das temáticas de interesse dos pais.	- Apresentação e relatos das mães; - Responder questões relacionadas com os sentimentos e reação dos pais e familiares com a chegada da criança com NEE (com base em um roteiro previamente planejado. Sendo estas: 1) Como foi o nascimento do seu filho para você?; 2) Ao descobrir que seu filho tem NEE, o que você sentiu?; 3) Qual a reação dos familiares com a chegada da criança?; - Troca de vivência e experiência entre os participantes; - Escolha de três temas a serem abordados por profissionais convidados nos três últimos dias de grupo;	*M1 – ''Quando eu descobri que meu filho tinha síndrome de Down, passei por uma fase muito dura, pois como todos os pais, nós tínhamos a idealização de um filho perfeito...''* *M5 – ''Quando minha filha nasceu ela não se parecia com ninguém, parecia uma japonesinha, mas o pé dela era igual o do meu marido...Nunca tinha visto nada sobre Síndrome de Down, ai eu fiquei pensando que ela não iria falar e iria babar...Fui para casa chocada...Ela era muito molinha...''*
3º	A importância da família para o desenvolvimento infantil	- Apresentação expositiva do tema; - Espaço para os pais tirarem dúvidas; - Dinâmica[1] 1: escolher uma foto de revista e, criar uma história sobre família com base na foto e apresentá-la ao grupo; - Dinâmica 2: desenhar uma família levando em consideração a apresentação e a história criada anteriormente. Apresentar e explicar o desenho; - Troca de experiência e vivência entre os participantes;	*M2 – ''Família para mim é a união de todos que estão perto. Primeiro é o miolinho, os pais e os filhos, depois vem os tios, primos... Na minha família não decidimos nada sozinho, estamos sempre unidos''.* *M3 - "A família é amor, carinho, aconchego".* *M7 – ''São pessoas unidas por sentimentos, onde um cuida do outro''.*

[1]As dinâmicas foram aplicadas de acordo com a necessidade e interesse dos participantes de cada grupo. Sendo assim, algumas dinâmicas foram aplicadas apenas no grupo 1, outras nos grupos 1 e 2 – informações específicas no tópico ''Descrições dos encontros do Programa de intervenção com Pais - G1 e G2''.

		- Discussão da temática; - Entrega de folder;	
4º	Famílias de crianças com necessidades educacionais especiais.	- Dinâmico Palito de Fósforo (qualidades de sua família); - Apresentação expositiva do tema; - Espaço para os pais tirarem dúvidas; - Troca de experiência e vivência entre os participantes; - Discussão da temática; - Entrega de folder.	*M1 - "Quando eu estava grávida, já pensava como ele seria, o que faria, que escola iria estudar..."* *M6 – ''As pessoas e a sociedade te olham com preconceito. A inclusão é uma ideia boa, mas mesmo assim as pessoas e os professores ainda rejeitam nossas crianças''.*
5º	Estimulação infantil e o papel dos pais.	- Entrega do ''Manual aos Pais: sobre o Desenvolvimento do Bebê e da Criança Pequena''; - Leitura e explicação do ''Manual aos Pais: sobre o Desenvolvimento do Bebê e da Criança Pequena''; - Espaço para os pais tirarem dúvidas; - Dinâmica: ''Conto infantil e teatro''; - Troca de experiência e vivência entre os participantes; - Discussão da temática.	M5 –''...minha filha está numa fase em que a gente não entende... Eu escondo tudo (como brinquedo, comida, etc.) Para estimular ela a falar e não a apontar, mas ela vai lá onde escondi e pega, abre a geladeira, armário...'' M6 - ''... Eu tirei tudo da minha sala de jantar e transformei este cômodo em um espaço para meu filho brincar...''
6º	Limites e educação dos filhos	- Dinâmica 1: Volte a infância e pense em alguma situação de imposição de limites pelos seus pais; - Responder perguntas com relação à limites e educação dos filhos; - Apresentação expositiva do tema; - Espaço para os pais tirarem dúvidas; - Reflexão - desafio de ser pai/mãe; - Troca de experiência e vivência entre os participantes; - Discussão da temática; - Entrega de folder.	M2 – ''tenho dificuldade em impor limites em minha pequena, com ela é diferente do que foi com meus outros filhos... Já a vi fazendo careta por trás de mim e não fiz nada''. M6 – ''tenho dificuldade em negar as coisas para meu filho. Quando eu falo não para ele, ele começa a chorar, ai eu acabo fazendo o que ele quer...'' M7 – ''não sei se é porque o meu filho não me entende, mas ele não dá trabalho... Eu não tenho dificuldade em impor limites a ele''.
7º	Compreendendo seu filho: Mudanças de comportamento	- Responder questões relacionadas à mudanças de comportamento - Apresentação expositiva do tema; - Espaço para os pais tirarem dúvidas; - Troca de experiência e vivência entre os participantes; - Discussão da temática; - Entrega de folder.	**M2** – ''Em casa, minha filha fica uma hora olhando para o prato de comida, querendo que eu dê comida na boca dela, mas ela consegue comer sozinha.'' M4 – ''meu filho não tem discernimento como as outras crianças. Agora estou tentando ensiná-lo repetindo com ele várias vezes a mesma atividade, como por exemplo, a alimentação...'' M7 - estou tentando ensinar o meu filho que não farei mais tudo que ele quer quando ele chorar...
8º	Nutrição infantil	- Apresentação expositiva do tema; - Espaço para os pais tirarem dúvidas; -Troca de experiência e vivência entre os participantes;	M1 – '' existem alimentos que ajudam no funcionamento neurológico e cognitivo da criança?'' M7 – ''meu filho pode perder nutrientes, se ele comer a fruta só batida com leite?''

		- Discussão da temática;	
9º	Relação família-escola e Sexualidade	- Apresentação expositiva do tema; - Espaço para os pais tirarem dúvidas; - Troca de experiência e vivência entre os participantes; - Discussão da temática;	M3 - ... Meu medo é com a 1° série, não sei se meu filho vai conseguir acompanhar... M4 -''meu filho frequenta a apae e a maioria do que eu sei aprendi com os profissionais de lá... M6 ''o meu filho com deficiência tem um ano. Esses tempos ele apertou o seio da médica, porque ele quer ver '' M5 – ''... Eu tomo banho com minha filha e, ela quer colocar a mão nas minhas partes íntimas, ela fica curiosa... ''
10º	Direitos da pessoa com deficiência	- Apresentação expositiva do tema; - Tirar dúvidas; - Troca de experiência e vivência entre os participantes; - Discussão da temática;	M1 – '' tem horas que a gente tem a impressão de estar pedindo um favor, mas não é favor, é direito de nossos filhos''. *M2- '' Minha pequena precisa de equipamentos, já solicitei na prefeitura, mas estou um tempão esperando...''*
11º	Finalização do grupo e confraternização	- Realização de uma pequena confraternização e sorteio de brindes. - Finalização do encontro apontando aspectos positivos do grupo e enfatizando a importância das mães continuarem participando de eventos e grupos que oferecem informações relacionadas ao bem estar familiar e estimulação infantil.	

Como mostra o Quadro 1, as mães puderam demonstrar, em cada encontro, suas dificuldades e potencialidades em lidar com algumas situações, expressarem seus sentimentos, trocarem informações e esclarecerem suas dúvidas com relação ao filho com NEE.

Nos encontros 1, 2 e 4 as mães contaram suas histórias, falaram sobre seus sentimentos com relação ao nascimento do filho com NEE,as dificuldades em lidar com situações relacionadas a interação familiar e com a sociedade, como mostram os relatos: *"Nada chama atenção do meu filho"...; ''Ele se joga o tempo todo"....; ''Quando eu descobri que meu filho tinha síndrome de Down, passei por uma fase muito dura, pois como todos os pais, nós tínhamos a idealização de um filho perfeito...''; ''Eu já sofri preconceito com minha filha''...* ''As pessoas e a sociedade te olham com preconceito. A inclusão é uma ideia boa, mas mesmo assim as pessoas e os professores ainda rejeitam nossas crianças''. Levando em consideração o relato das mães, Amiralian (1986) afirma que a decisão de ter um filho se relaciona diretamente com a realização de desejo dos pais, com suas necessidades e com as gratificações e recompensas que

a criança poderá lhes trazer. Com a chegada de uma criança com NEE, as reações da família podem depender de diversos fatores, alguns dos quais subjetivos ou condicionados por mecanismos de defesa, outros relacionados a fatores sociais, interação entre os membros familiares, redes de suporte e apoio disponíveis (PALOMINO; GONZALES, 2002).

Chama atenção o relato da mãe sobre a inclusão. De fato, muitos pais temem matricular seus filhos na educação infantil, por considerarem que os filhos sofrerão preconceitos ou mesmo que não serão bem cuidados (PANIAGUA; PALÁCIOS, 2007). Soma-se o fato que os professores também sentem dificuldades e muitas vezes se queixam de não estarem preparados para trabalhar com as crianças incluídas (VITALIANO; MANZINI, 2010).

Com relação ao 3º encontro, em que o tema principal é ‘’A importância da família para o desenvolvimento infantil’’, as participantes apontaram o cotidiano que as mesmas têm com seus filhos, a importância que os pais têm sobre o desenvolvimento global da criança e trocaram experiências entre elas. Além disso, as participantes expressaram o sentido que a família tem para elas, como mostram os relatos: “*A família é amor, carinho, aconchego”; ... ‘’São pessoas unidas por sentimentos, onde um cuida do outro’’*. Tais relatos se relacionam com Dessen e Lewis (1998), em que apontam que as interações e as relações desenvolvidas entre os membros familiares demonstram que o desenvolvimento do indivíduo não pode ser isolado do desenvolvimento da família. Além disso, a rede de relações familiares possui características específicas, únicas e complexas, constituindo um contexto em desenvolvimento (KREPPNER, 1992). Dada a enorme carga emocional das relações entre seus membros Rey e Martinez (1989) afirmam que a família representa a forma de relação mais complexa e de ação mais profunda sobre a personalidade humana.

No encontro 5 as mães apontaram suas dúvidas e atitudes na estimulação infantil, como mostram os relatos: ‘’...minha filha está numa fase em que a gente não entende... Eu escondo tudo (como brinquedo, comida, etc.) Para estimular ela a falar e não a apontar, mas ela vai lá onde escondi e pega, abre a geladeira, armário...’’; ‘’... Eu tirei tudo da minha sala de jantar e transformei este cômodo em um espaço para meu filho brincar...’’ já nos encontros 6 e 7, as mães demonstraram as dificuldades que sentem ao impor limites e para entender e lidar com o comportamento de seus filhos. Os relatos demonstram essas dificuldades e sentimentos: ‘’tenho dificuldade em impor limites em minha pequena, com ela é diferente do que foi com meus outros filhos...’’;‘’meu filho não tem discernimento como as outras crianças’’. SegundoToledo e

Gonzales (2007) o ambiente familiar é um lugar que proporciona crescimento e desenvolvimento de seus membros, é um âmbito natural de educação e interação (TOLEDO; GONZALES, 2007), sendo importante que os pais saibam impor limites e mudar os comportamentos dos filhos. Por essa razão, torna-se importante que a família seja empoderada para que entendam que o desenvolvimento das habilidades sociais educativas dos pais pode auxiliar na prevenção de problemas de comportamento dos filhos, visto que, problemas de comportamento estão direta e/ou indiretamente relacionados ao repertório comportamental dos pais (BOLSONI-SILVA, DEL PRETTE, 2002).

Quanto ao encontro 8 que aborda o tema de nutrição, notou-se que as mães tinham muitas dúvidas com relação à alimentação de suas crianças, como por exemplo: existem alimentos que ajudam no funcionamento neurológico e cognitivo da criança?''; ''meu filho pode perder nutrientes, se ele comer a fruta só batida com leite?''.

Nos encontros 9 e 10, que abordam as temáticas interação família-escola, e sexualidade, as participantes trocaram informações, contaram suas vivências e experiências; além de esclarecerem dúvidas sobre os temas, com a profissional convidada, como mostram os relatos: "... Meu medo é com a 1° série, não sei se meu filho vai conseguir acompanhar...; ''o meu filho com deficiência tem um ano. Esses tempos ele apertou o seio da médica, porque ele quer ver ...''

Com relação aos direitos das pessoas com deficiência, encontro 10, as mães tiraram suas dúvidas e contaram as dificuldades ao lidar com situações relacionadas aos direitos à saúde, a educação e a acessibilidade, como mostram os falas das participantes: '' tem horas que a gente tem a impressão de estar pedindo um favor, mas não é favor, é direito de nossos filhos''; ''minha pequena precisa de equipamentos, já solicitei na prefeitura, mas estou um tempão esperando...''

Assim, como afirmam Cia et al. (2005), as intervenções, muitas vezes, podem se mostrar eficazes para o empoderamento da família, consequentemente, favorecendo o desenvolvimento da criança. Sendo assim, é necessário, que um programa de intervenção, proporcione oportunidades que reforcem as capacidades existentes em cada família, promovendo novas competências e trabalhando com temáticas de interesse das famílias (DUNST et al., 2000).

Contudo, diante da importância que a família tem para o desenvolvimento da criança, incluindo a interação e envolvimento, a diferença nos papéis de cada membro da família e os fatores de envolvimento familiar que podem minimizar os efeitos adversos no desenvolvimento infantil, torna-se necessário, que os pais participem de

serviços de intervenção precoce que inclua além das crianças seus familiares (CIA, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A família apresenta grande importância para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, da linguagem, emocional, social e educacional da criança. Sendo assim, este trabalho se mostrou importante, pois programas de intervenção precoce que incluam realmente os pais, podem oferecer ferramentas e informações que permitem o empoderamento dos mesmos. Estes programas desenvolvem o bem-estar familiar, tornando esses pais mais preparados para lidar com as emoções e sentimentos relacionados à chegada e a convivência com seu filho com NEE.

Além disso, a participação dos pais em programas de intervenção precoce podem auxiliar positivamente seus filhos com NEE, estimulando a autoconfiança dessas crianças em relação ao desenvolvimento de suas capacidades.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M.L.T.M. O psicólogo e as pessoas com deficiência visual. In: MASINI, E.F.S. (Org.).**Do sentido, pelos sentidos, para o sentido:**sentidos das pessoas com deficiência sensorial. São Paulo: Vetor, 2002. p. 201-208.

AMIRALIAN, M.L.T.M. **Psicologia do excepcional.** São Paulo: EPU, 1986.

ARRIAGADA, I. **Nuevas Famílias para um nuevo siglo**? (Relatório publicado pela Comisión Econômica para América Latina y el Caribe). Chile: CEPAL, 2000.

BIASOLI-ALVES, Z.M.M. Continuidades e rupturas no papel da mulher brasileira no século XX. **Psicologia:** teoria e Pesquisa, v. 16, n. 3, p. 233-239, 2000.

CARPENTER, B. Early intervention and identification: Finding the family. **Children&Society**, v. 11, p. 173-182, 1997.

BOLSONI-SILVA, A. T.; DEL PRETTE, A. O que os pais falam sobre suas habilidade sociais e de seus filhos? **Revista das Faculdades de Educação**, v. 7, n. 3, 2002, p. 71-86.

CIA, F. Estimulação precoce e família: Alguns apontamentos. In: GONÇALVES, E.M.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar.** Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2012, v. 2, p. 25-40.

DESSEN, M.A.; SILVA, S. Famílias e crianças com deficiência: em busca de estratégias para promoção do desenvolvimento familiar. In: BOLSANELLO, M.A. (Org.). **Atenção e estimulação precoce.** Curitiba: I Simpósio Nacional de Atenção e Estimulação Precoce, 2008. p. 39-58.

DESSEN, M.A.; LEWIS, C. Como estudar a ‘‘família’’ e o ‘‘pai’’? **Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia**, v. 8, n. 14/15, p. 105-121, 1998.

DUNTS, C.J.; BRUNDER, M.B. Valued outcomes of service coordination, early intervention, and natural environments. **Exceptional Children**, v. 68, n. 3, p. 361-375, 2002.

EPPS, O.; JACKSON, B.J. **Empowered families, successful children.** Washington, DC.: American Psychological Association, 2000.

GURALNICK, M. J. Social competence with peers and early childhood inclusion: Need for alternative approaches. In: GURALNICK, M.J. (Org.). **Early childhood inclusion:** Focus on change. Baltimore: Brookes, 2001. p. 481–502.

GURALNICK, M.J. **The effectiveness of early intervention.** Maryland: Paul H. Brookes, 1997.

HADADIAN, A.; TOMLIN, A.M.; SHERWOOD-PUZZELLO, C.M. Early intervention service providers: What do they say about their infant mental health training needs? **Early Child Development and Care**, v. 175, n. 5, p. 431- 444, 2005.

HALLAHAN, D.P.; KAUFFMAN, J.M. Exceptionality and Special Education. In: HALLAHAN, D.P.; KAUFFMAN, J.M. (Orgs.). **Exceptional learners:** Introduction to Special Education. 11. ed. Boston: Allyn and Bacon, 2005. p. 03-37.

KREPPNER, K. Developing in a developing context: Rethinking the family's role for children development. In: WINEGAR, L.T.; VALSINER, J. (Orgs.). **Children's development within social context.** Hillsdale: Lawrence Elbaum Associates, 1992. p. 161-179.

MCBRIDE, S.L.et al. Implementation of family-centered services: perceptions of families and professionals. **Journalof Early Intervention,** v.17, n. 4, p.414-430, 1993.

PALOMINO, A.S.; GONZÁLES, J.A.T. **Educacion especial**: centros educativos y professores ante la diversidad. Madrid: Psicología Pirámide, 2002.

REY, F.G.; MARTINEZ, A.M. **La personalidad:** su educación y desarrollo**.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

SOUZA, A.P.; JOSÉ-FILHO, M. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Ibero-americana de Educación,** n. 44, 2008. p. 7-10.

TOLEDO, M.E.; GONZÁLEZ, E. Intervenção no contexto familiar dos sujeitos que apresentam necessidades educacionais especiais. In: GONZÁLES, E. (Org.). **Necessidades educacionais específicas:** Intervenção Psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 402-436.

VITALIANO, C.R.; MANZINI, E.J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C.R. (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: Eduel, 2010. p. 31-48.

ZAMBERLAN, M.A.; BIASOLI-ALVES, Z.M.M. **Interações familiares:**teoria, pesquisa subsídios à intervenção. Londrina: Editora UEL, 1996.

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Lurian Dionizio Mendonça[1]
Olga Maria Piazentin Rolim Rodrigues
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

INTRODUÇÃO

Atualmente, ainda é comum a sociedade considerar pessoas com altas habilidades/superdotação como gênios, pessoas que são boas em todas as áreas. Estudos recentes tem mostrado que esta concepção é um mito (WINNER, 1998; PÉREZ, 2003; RECH; FREITAS, 2005b). Tal constatação também não exclui que, dentre as pessoas com altas habilidades/superdotação, pode-se encontrar em percentual bem menor que aqueles com capacidade acima da média em todas as áreas o que o diferenciaria como gênio, assim como algumas personalidades ao longo da história.

Quanto à causa da superdotação o que é mais defendido é que ela seja uma consequência de causas endógenas (genéticas, congênitas e hereditárias), mas que depende de fatores ambientais para se expressar. (ALMEIDA; CAPELLINI, 2005).

De acordo com a Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2006), inicialmente, as diretrizes da educação básica consideravam superdotados (ou portadores de altas habilidades) aqueles alunos que apresentavam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica ou específica, pensamento criativo e produtivo, capacidade de liderança, talento para artes visuais, artes dramáticas e música e capacidade psicomotora. Atualmente, a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 2001, que estabelece diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, define que educandos com altas habilidades/superdotação são aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem, levando-os a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Segundo Antipoff (2010), as pesquisas na área de superdotação têm aumentado, no entanto, a prática de atendimento com essa população não tem acompanhado esse crescimento o que sugere poucas oportunidades educacionais diferenciadas para esses alunos. Uma possível explicação para esse fato é a existência de mitos e crenças a respeito das altas habilidades/superdotação. Assim, fica evidente

[1] UNESP, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Campus de Bauru, FAPESP, luriandmendonca@gmail.com.

a necessidade de uma maior informação da população sobre o assunto, além de um melhor preparo das escolas, professores e famílias para lidarem com essas pessoas.

Winner (1998) descreve os mitos mais comuns associados aos alunos com altas habilidades/superdotação: que a pessoa com superdotação se destaca em todas as áreas do currículo escolar; tem um quociente intelectual muito elevado; que as crianças superdotadas se tornam adultos eminentes; que as pessoas com altas habilidades provêm de classes socioeconômicas privilegiadas; que elas não precisam de atendimento educacional especial e, que a superdotação é um fenômeno extremamente raro, independente das condições ambientais em que a pessoa vive.

A identificação de crianças superdotadas pode ser feita pelos pais, que percebem o desenvolvimento diferenciado do seu filho, mas acaba sendo referendado pela escola. Por isso, a identificação destes alunos pelo professor, associada às condições especiais oferecidas a eles é que acaba definindo a adequada expressão das suas altas habilidades. Almeida e Capellini (2005) sugerem que o professor observe o aluno anotando sistematicamente as áreas em que ele se destaca para posterior encaminhamento. Identificar o que os professores e alunos compreendem por altas habilidades/superdotação auxilia na elaboração de programas voltados a essa população e ao atendimento correto, de acordo com as necessidades de cada um.

Assim, buscou-se como objetivo de pesquisa, verificar quais as concepções dos professores em relação às altas habilidades/superdotação; e, identificar a que alunos indicados com superdotação/altas habilidades atribuem o seu bom desempenho escolar.

METODOLOGIA

Este estudo foi realizado no período de 2011 a 2012, em uma Escola Municipal que atende alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental, de uma cidade do interior de São Paulo, e contou com a participação 13 professores (56%) que indicaram alunos com sinais de altas habilidades/superdotação de um total de 23 professores, e 18 alunos (90%), de um total de 20 que haviam sido apontados por seus professores, pois os demais não aceitaram participar.

Para descrever quais as concepções dos professores em relação às altas habilidades/superdotação e identificar junto aos alunos a que eles atribuem o seu bom desempenho escolar, foi realizada uma entrevista semi estruturada, sendo aplicada individualmente com cada um dos participantes e registradas por meio de um gravador. Para análise dos dados, as entrevistas foram transcritas e categorizadas.

DISCUSSÃO

- Entrevista com os professores

Após a transcrição das respostas o conteúdo foi categorizado conforme tabela 1

Tabela 1. Categorização das respostas das entrevistas dos professores

1. Como você avalia o desempenho dos alunos que apontou com indicadores de altas habilidades/superdotação?	**N**	**%**
Avalia pelo esforço e comportamento do aluno (faz as atividades, participa da aula).	4	32%
Comparação com os demais.	2	15%
Quando supera as expectativas (aprende com facilidade).	2	15%
Estímulo dentro de casa.	1	8%
Bom desempenho e na maneira como realizam as atividades.	2	15%
Não avalia (não tem alunos superdotados).	2	15%
Total	13	100%
2. Você considera que eles são melhores que os demais alunos?	**N**	**%**
Sim.	4	31%
Não.	7	54%
Não, mas acreditam que eles têm um diferencial.	2	15%
Total	13	100%
2.1 Em que aspectos?	**N**	**%**
Na escrita.	1	8%
Na aprendizagem (facilidade em aprender, não precisam de ajuda).	7	54%
Se destacam em comparação com os demais, tem um diferencial.	2	14%
Intelectual.	1	8%
Interesse e motivação.	1	8%
Não respondeu.	1	8%
Total	13	100%
3. Você considera que eles têm facilidade em todas as matérias (disciplinas)?	**N**	**%**
Sim.	4	31%
Não.	7	54%
Em algumas.	2	15%
Total	13	100%
4. Como é o relacionamento deles com os demais colegas?	**N**	**%**
Bom, tranquilo.	9	69%
Mais fechado, quieto.	3	23%
Há provocações nos grupos.	1	8%
Total	13	100%
5. Você acha que eles são muito inteligentes?	**N**	**%**
Sim.	6	46%
Não.	2	15%
Não sei.	3	24%

Mais ou menos.	2	15%
Total	13	100%
5.1 Por quê?	**N**	**%**
Interesse, facilidade em aprender, se destacam.	8	62%
Motivação e parceria com a família.	2	15%
São esforçados.	1	8%
Todos são capazes.	2	15%
Total	13	100%
6. Considera que os pais deles são assim também?	**N**	**%**
Sim.	5	39%
Não.	2	15%
Não sabe responder.	4	31%
Depende da família (algumas sim outras não).	2	15%
Total	13	100%
7. Você acredita que eles nasceram assim ou aprenderam e ficaram?	**N**	**%**
Nasceram.	1	8%
Aprenderam.	5	38%
Conjunto de fatores (nasceram, aprendem, recebem estímulos).	6	46%
Não sabe dizer.	1	8%
Total	13	100%
8. A que você atribui o bom desempenho deles?	**N**	**%**
À escola (ensino de qualidade).	1	8%
Comportamento, interesse e dedicação.	3	23%
Conjunto de fatores (estímulo da família, parceria com a escola, interesse do aluno).	9	69%
Total	13	100%
9. O que considera que os fazem serem bons alunos?	**N**	**%**
Interesse, dedicação, esforço.	9	69%
Estímulo da família.	2	15%
Trabalho da família e a escola.	1	8%
Confiança no potencial do aluno.	1	8%
Total	13	100%

Fonte: Próprio autor.

Na primeira questão, ao perguntar como avaliam o desempenho dos alunos apontados com indicadores de altas habilidades/superdotação, 32% disseram que avaliam pelo esforço e comportamento dos alunos em sala de aula. Conforme descrito na seguinte fala: *"Eu avalio eles, desde o comportamento em sala de aula, é, a participação nas atividades, é, nas avaliações mesmo, nos trabalhinhos e nas atitudes deles".*

Já na segunda questão, ao perguntar se os professores consideram que esses alunos indicados são melhores que os demais, 54% afirmaram que não e ao questioná-

los sobre quais aspectos, apontaram que esses alunos são melhores na aprendizagem, têm mais facilidade para aprender e não precisam de ajuda.

Ao perguntar se eles consideram que esses alunos têm facilidade em todas as matérias, 54% disseram que não, como exemplificado na seguinte fala: *"Não, nem sempre eles vão em todas. Alguns são melhores em português, outros em matemática, outros na hora de falar, em todas não"*.

Quando foram questionados sobre como essas crianças se relacionam com os demais alunos, 69% afirmaram que é bom e os demais, apesar de também concordarem que há um bom relacionamento entre eles, apontaram que algumas crianças ficam mais sozinhas, sendo mais quietas e até mesmo que às vezes são provocados pelos outros alunos.

Ao perguntar se consideram esses alunos muito inteligentes e por que, 46% disseram que sim e 62% atribuíram ao interesse e facilidade em aprender. Assim, como descrito na seguinte fala: *"Ah, eu acho que eles são muito inteligentes, porque eles têm essa facilidade em aprender"*.

Quando questionados se os pais dos alunos também seriam inteligentes, 39% apontaram que sim, como descrito na seguinte fala: *"Ah, sim, eu acho que é, são aqueles pais que tem mais acesso a informação"*.

Ao questionar se esses alunos nasceram assim ou aprenderam e ficaram, 46% consideram os dois fatores: as crianças já nascem inteligentes, mas também aprendem e ainda consideram os estímulos recebidos. Como mostra a fala a seguir: *"Bom, eu acho que algumas características eles já trazem assim de pai, de mãe e eu acho que a escola vai aperfeiçoando isso, né. Eu tenho um aluno nessa turma que foi meu no ano passado. Com seis anos ele já lia e falava que queria escrever com letra cursiva ou letra bastão. Então eu acho assim, que algumas coisas já traz e outras coisas vão melhorando com o tempo"*.

Quando questionados sobre o que eles atribuem como bom desempenho escolar nesses alunos indicados, 69% apontaram o mesmo conjunto de fatores da questão anterior, o estímulo da família, a parceria da família com a escola e o interesse do próprio aluno, descrito na seguinte fala: *"Olha, eu acho que é tudo, é, vontade de aprender, família participativa, é, eles encaram tudo assim, da melhor forma possível, tudo é gostoso de fazer para eles, não tem assim, eles não reclamam de nada, tudo é gostoso de fazer"*.

Na última questão, ao perguntar o que consideram que os fazem serem bons alunos, 69% consideram que seja pelo interesse, dedicação e esforço do aluno,

conforme mostra a seguinte fala: *"O interesse que eles têm em aprender, em aprender coisa nova, estão sempre buscando coisas diferentes, que eles não sabem"*.

A partir das entrevistas realizadas com os professores pode ser observado que ainda há o desconhecimento das características das pessoas com altas habilidades/superdotação, como ocorreu quando alguns profissionais disseram não ter nenhum aluno portador de altas habilidades/superdotação. Para Pérez (2003), a desinformação é constata na afirmação de diretores, supervisores e orientadores (principalmente de escolas públicas) que, ao serem indagados sobre alunos com altas habilidades/superdotação nas suas escolas, costumam garantir que "não existem pessoas assim" nos seus cotidianos.

Quando os professores falam que essas crianças têm famílias mais participativas, preocupadas com seus filhos e até mesmo quando consideram que esses pais também são inteligentes, confirmam o relato de Winner (1998, p.47), quando diz que, "o nível de instrução atingido pelos pais desempenha um forte papel no desenvolvimento do dom de uma criança, provavelmente porque os pais instruídos dispõem dos meios e do desejo de proporcionar ambientes enriquecidos".

As falas dos entrevistados são também permeadas por alguns mitos, como por exemplo, considerar que as altas habilidades/superdotação dependem exclusivamente do estímulo, do esforço e do trabalho duro, sendo que, o envolvimento com a tarefa, que é um dos componentes das altas habilidades/superdotação, é uma consequência dela e não uma causa. (PÉREZ, 2003).

Em relação ao desempenho escolar dos alunos, as respostas dos participantes mostram que eles esperam, segundo Pérez (2003), que essas crianças tenham um desempenho uniforme em todos os aspectos, desconsiderando o aluno que apresenta qualquer indício de imaturidade, falta de atenção ou de adaptação à rotina escolar, já que todos os alunos indicados possuem os comportamentos tidos como adequados, advindos da escola tradicional.

Contudo, apesar de já existirem políticas públicas e a crescente publicação de pesquisas sobre o tema, de acordo com Antipoff:

> [...] o que se percebe, na prática, é que, somente, as leis não são suficientes para uma prática efetiva quando o assunto é a superdotação. É necessário ir além do que está definido no papel, que sejam realizadas ações concretas: maior conscientização das escolas e comunidades; cursos de capacitação continuada para professores; palestras informativas... para que os mitos sejam amenizados ou até mesmo superados e para que o atendimento a essa clientela não seja prejudicado ou pela falta de informação ou pela informação equivocada (ANTIPOFF, 2010, p. 75).

- Entrevista com os alunos

Após a transcrição das respostas o conteúdo foi categorizado conforme tabela 2

Tabela 2 - Categorização das respostas das entrevistas dos alunos

1. Como você avalia seu desempenho na escola?	**N**	**%**
Atribui ao seu próprio esforço (faz as atividades, participa da aula).	7	39%
Avalia como mais ou menos.	1	5,5%
Diz que gosta de todas as matérias, gosta da escola.	5	28%
Quando tem muita tarefa se atrasa.	1	5,5%
Avalia como muito bom e bom.	2	11%
Não souberam responder.	2	11%
Total	18	100%
2. Você se considera melhor do que os outros?	**N**	**%**
Sim.	5	28%
Mais ou menos.	2	11%
Não.	10	55,5%
Não e aponta outro.	1	5,5%
Total	18	100%
3. Você tem facilidade em todas as matérias?	**N**	**%**
Sim.	5	28%
Não.	1	5,5%
Em algumas.	12	66,5%
Total	18	100%
3.1 Em quais?	**N**	**%**
Língua Portuguesa.	3	17%
Artes.	3	17%
Matemática.	2	11%
Educação Física.	1	5,5%
História.	1	5,5%
Cita as que não vai bem.	4	22%
Não respondeu.	4	22%
Total	18	100%
4. Como é seu relacionamento com os demais colegas?	**N**	**%**
Tem amigos sempre.	12	66,5%
Número de amigos varia.	3	17%
ita somente os do mesmo sexo.	1	5,5%
Não tem amigos.	1	5,5%
Não respondeu.	1	5,5%
Total	18	100%
5. Você muito inteligente?	**N**	**%**
Sim.	11	61%
Não.	0	0

Não sei.	3	17%
Mais ou menos.	4	22%
Total	18	100%
5.1 Por quê?	**N**	**%**
Sabe ler e escrever, faz tudo, estuda, presta atenção, tem nota boa.	7	39%
Porque outras pessoas da família também são inteligentes (pais, avó).	2	11%
Não sabe.	5	28%
Todo mundo é inteligente.	1	5,5%
Ninguém é perfeito.	1	5,5%
Nem estudando.	1	5,5%
Não respondeu.	1	5,5%
Total	18	100%
6. E seus pais também são inteligentes?	**N**	**%**
Sim.	12	66,5%
Não.	3	17%
Mais ou menos.	1	5,5%
Somente um deles.	1	5,5%
Não respondeu.	1	5,5%
Total	18	100%
7. Você já nasceu assim ou aprendeu e ficou?	**N**	**%**
Nasceu.	5	28%
Aprendeu.	13	72%
Total	18	100%
8. A que você atribui seu bom desempenho?	**N**	**%**
À professora, à escola.	2	11%
Ao seu próprio comportamento (presta atenção, se esforça, estuda, fica quieto, faz as tarefas).	14	78%
A algo nele (o cérebro).	1	5,5%
Não sei.	1	5,5%
Total	18	100%

Fonte: Próprio autor.

Na primeira questão, ao perguntar como avaliam o seu desempenho na escola, 39% das crianças atribuíram ao seu próprio esforço e 28% disseram gostar da escola, conforme expresso na fala de um dos alunos: *"Eu me esforço e presto atenção na aula"* (1º ano).

Ao perguntar se eles se consideram melhores que os demais alunos, 55,5% disseram que não. Na questão seguinte, ao perguntar se eles têm facilidade em todas as disciplinas (matérias) e quais, 66,5% responderam em algumas e 22% citaram as disciplinas que mais tem dificuldade, como descrito na seguinte fala: *"Em matemática eu não sou tão bom"* (1º ano).

Ao questioná-los sobre como é o relacionamento deles com os demais colegas, 66,5% disseram que tem amigos sempre.

Quando foi perguntado se eles se consideram muito inteligentes e por que, 61% disseram que sim e deles, 39% afirmou que é porque sabe ler e escrever, estuda, presta atenção, tem nota boa, conforme descrito na sequência em uma das falas: *"Ah, porque eu sou sempre boa nas provas, sempre tiro nota dez"* (4º ano). Ao perguntar se os pais deles também são inteligentes, 66,5% afirmaram que sim. E, depois, se eles nasceram inteligentes ou se eles aprenderam e ficaram inteligentes, 72% disseram que aprenderam, e o restante afirmou ter nascido assim. No entanto, um dos participantes que disse ter nascido, completou ainda dizendo que também está aprendendo, como descrito na sua fala: *"[...] eu nasci, mas estou sempre aprendendo, cada dia uma coisa nova"* (4º ano).

Na última questão, ao questioná-los sobre a que eles atribuem o seu bom desempenho e o que o os faz serem bons alunos, 78% atribuíram ao seu próprio comportamento, assim, como descrito na seguinte fala: *"Eu fico comportada, eu fico quietinha no lugar"* (2º ano).

Do mesmo modo que foram encontrados nas respostas dos professores os alunos também atribuem o seu bom desempenho ao seu esforço e dedicação, todavia, vale destacar que, essas crianças demonstram ter um compromisso com a tarefa, sendo que esse é um dos fatores responsáveis pela superdotação, de acordo com a teoria dos Três Anéis de proposta por Renzulli.

Renzulli (1998 *apud* RECH; FREITAS, 2005a, s/p.) destaca que esse elemento está ligado à motivação que o indivíduo superdotado apresenta ao realizar uma determinada tarefa. Os traços mais frequentes relacionados ao comprometimento com a tarefa envolvem: perseverança, resistência, trabalho árduo, dedicação, autoconfiança e uma convicção na própria habilidade.

Todavia, a criatividade também é uma característica presente entre os superdotados que não foi avaliada no presente estudo.

Com relação ao traço de personalidade, os indivíduos portadores de altas habilidades/superdotação são autoconfiantes, o que fica bem acentuado nas falas das crianças, como por exemplo, quando a maioria afirmou ser inteligente, enquanto os demais, apesar da dúvida quanto à resposta, não afirmaram o contrário. A motivação, também está na proposta teórica de Gardner (1995), na qual diz respeito a um intenso envolvimento no trabalho e um grande prazer em sua realização.

Quando os alunos disseram que não tem facilidade em todas as disciplinas, estão de acordo com o que diz Gardner (1995, p. 29) que diz:

> Nós também determinamos que essas múltiplas faculdades humanas, as inteligências são independentes em um grau significativo. Por exemplo, a pesquisa sobre adultos com dano cerebral demonstra repetidamente que determinadas faculdades podem ser perdidas, enquanto outras são poupadas. Esta independência das inteligências significa que um alto nível de capacidade em uma inteligência, digamos matemática, não requer um nível igualmente alto em outra inteligência, como linguagem ou música (grifo do autor).

E por fim, percebe-se que é muito forte a associação feita pelos alunos de que se há trabalho duro, há um bom desempenho, no entanto, Winner (1998, p. 171) fala que isso é tentador, pois, "então, poderíamos promover altos níveis de desempenho simplesmente ajudando as crianças a acreditar que seu trabalho é excelente". E isso é também observado na fala de alguns professores, ainda segundo Winner:

> Os professores sentem que a coisa mais importante que podem dar aos seus jovens alunos é auto-estima e qualquer trabalho que seja feito é elogiado como excelente. Mas as crianças sabem que quando tudo é igualmente elogiado, o louvor não tem valor. Quando todo trabalho é igualmente valorizado, que motivação há para a criança se empenhar por obter excelência? O foco excessivo sobre auto-estima nas nossas escolas pode ser uma força destrutiva (WINNER, 1998, p. 171).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemos-nos com este estudo, verificar quais as concepções dos professores e alunos em relação às altas habilidades/superdotação e como eles percebem o bom desempenho escolar.

Assim, os resultados obtidos revelaram que os participantes, principalmente os professores, ainda carregam concepções errôneas, que vieram do ideário do senso comum, sobre o que vem a ser altas habilidades/superdotação, mostrando que os professores possuem um conhecimento muito superficial sobre o tema, e que essas impressões acabam sendo transferidas as crianças.

Enfim, consideramos que os resultados deste estudo atenderam aos objetivos propostos e esperamos que eles venham a motivar e subsidiar outras pesquisas, visando sempre à realização de futuros estudos sobre a temática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA,M. A.;CAPELLINI,V. L.M.F. Alunos Talentosos:possíveis superdotados não notados.**Educação**. Porto Alegre, PUCRS, v. 55,n. 1, Jan/Abr. 2005, p.45-64.

ANTIPOFF, C. A. **Uma Proposta Original na Educação de Bem-Dotados:** ADAV – Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem

Dotados em sua Primeira Década de Funcionamento: 1973-1983. 2010. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação infantil:** saberes e práticas da inclusão: altas habilidades/superdotação. (Org.) Denise de Souza Fleith. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas:** a teoria na prática.Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e Crenças sobre Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de EducaçãoEspecial.**Santa Maria, UFSM, n. 22, 2003.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. O papel do professor junto ao aluno com Altas Habilidades.**Cadernos de EducaçãoEspecial.**Santa Maria, UFSM, n. 25, 2005a.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N.Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v. 11, n. 2, Mai/Ago. 2005b, p. 295-314.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas:** mitos e realidades. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EXPECTATIVAS DE COMUNICAÇÃO DOS PAIS DE CRIANÇAS SURDAS

Ana Claudia Tenor[1]
Débora Deliberato[2]

INTRODUÇÃO

A família é o local onde ocorrem os primeiros contatos e trocas sociais de uma criança. A qualidade das relações familiares, bem como os vínculos comunicacionais, e as interações que são estabelecidas, possibilitarão o desenvolvimento da criança. Negrelli e Marcon (2006) afirmaram que é por meio da comunicação que o ser humano se integra, participa, convive e se socializa. Nesse processo, a família aparece como grande responsável, pois é nela que se inicia a formação social de um ser humano. No entanto, para isso acontecer é necessário o estabelecimento de uma língua comum.

Em se tratando da família que tem um integrante surdo, a ausência de uma língua comum constitui o principal desafio no relacionamento familiar. Isso traz consequências para o desenvolvimento social, emocional e intelectual da criança, sendo que o assunto vem sendo debatido por profissionais e estudiosos da área. Diferentemente de surdos, filhos de pais surdos, que adquirem a língua de sinais no convívio familiar, os surdos filhos de pais ouvintes, conforme apontou Pereira (2010), chegam à idade escolar sem o conhecimento de uma língua. A língua oral usada em famílias ouvintes lhes é inacessível, no entanto a autora salientou que mesmo não partilhando a mesma língua que os pais, essas crianças desenvolvem a linguagem gestual.

Nesse contexto, Silva (2008) observou que a interação dos surdos com ouvintes se dá por meio de um número variado de recursos, tais como, a fala, a leitura labial, os gestos naturais, alguns signos de libras, a dramatização e a pantomima. Dessa forma a autora ressaltou que não há apenas uma língua em funcionamento (o português ou a língua de sinais) nas trocas linguísticas entre crianças surdas pequenas e os adultos ouvintes.

No caso da surdez, Skliar (1997) apontou que existem duas concepções: 1) a clínica- terapêutica; 2) a sócio-antropológica. A primeira considera a surdez como uma

[1]Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da FFC, Unesp/ Marília. anatenor@yahoo.com.br
[2]Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da FFC, Unesp/ Marília delibera@marilia.unesp.br

doença que necessita ser tratada e curada, a segunda propõe que a surdez seja vista como uma diferença a ser respeitada, sendo portanto o surdo pertencente a uma comunidade minoritária, que compartilha a mesma língua, a língua de sinais, além de valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios.

Entretanto, considerar a questão linguística isoladamente não basta, é necessário pensar em outras questões associadas a ela e que estão ligadas ao processo educacional, como a família. Na ausência de um sistema linguístico eficiente, todas as relações ficam comprometidas, inclusive a familiar. Nesse sentido Schemberg et. al (2012) constaram em seu estudo que a falta de interação e trocas dialógicas entre pais ouvintes e filhos surdos, devia-se ao fato de não compartilharem a mesma língua, no entanto os pais não percebiam que a pouca participação e interação dos filhos nos contextos familiares ocorriam pela falta de uma língua comum.

Como se observa a opção dos pais por diferentes métodos de reabilitação e educacionais não parece ser tão fácil quando envolve pais ouvintes e filhos surdos, conforme mencionaram Cárnio (1998); Goldfeld (2001); Motti e Pardo (2002); Moura et. al (2005); Silva (2008). Cárnio (1998) observou uma tendência de pais ouvintes de crianças surdas escolherem a modalidade oral e na maioria dessas famílias, não existe uma preocupação no sentido de seus filhos apresentarem intenção comunicativa e transmitirem suas mensagens com eficiência e alegria. Além disso, Kelman et. al (2011) evidenciaram que há um grande preconceito com a língua de sinais, pelo fato dela não ser oral, e isso se deve a crenças equivocadas de que é apenas mímicas ou gestos.

Com os avanços tecnológicos na área de audiologia, em especial com o advento do implante coclear, isso tem possibilitado em alguns casos de surdez, a aquisição da linguagem oral. Apesar do auxílio dessa tecnologia, os estudos alertaram para as expectativas da família em relação ao implante coclear e a necessidade de envolvimento familiar durante o processo de reabilitação, para que ocorra de fato o desenvolvimento da linguagem oral da criança deficiente auditiva.

O implante coclear conforme explicou Scaranello (2005) é uma prótese eletrônica usada para promover a estimulação auditiva nos indivíduos com perda auditiva neurossensorial profunda bilateral, que tem como finalidade melhorar a capacidade de comunicação oral destes indivíduos. No entanto, a expectativa da família em relação a criança deficiente auditiva, de acordo com Novaes (2005) e Boscolo (2005), Santos et. al (2011), deverá ser considerada durante a intervenção fonoaudiológica. Na opinião de Santos et. al (2011) as famílias criam uma expectativa muito grande em relação ao implante coclear, principalmente de que a criança comece

a falar rapidamente. A preocupação com a comunicação surge como o aspecto mais relevante do comportamento das famílias, e o benefício do implante coclear, dependerá dos objetivos e das possibilidades físicas, emocionais e sociais de cada pessoa, bem como das expectativas Outro aspecto também destacado, é o nível de envolvimento familiar, que poderá contribuir para o desenvolvimento das habilidades auditivas e da linguagem oral da criança deficiente auditiva, conforme afirmaram Moeller (2000); Bevilacqua e Formigoni (2005); Moret et. al (2006); Resegui- Coppi (2008).

Valadao et. al (2012) apontaram que o fato do indivíduo fazer uso do implante coclear não assegura o desenvolvimento das habilidades auditivas e de linguagem oral, pois este processo depende de inúmeros fatores intrínsecos e extrínsecos ao sujeito, tais como capacidade de memória auditiva, adequada estimulação no ambiente familiar, intervenção fonoaudiológica precoce e também uma somatória de todos esses e outros fatores. As autoras ressaltaram que os indivíduos com implante coclear, que não desenvolveram a linguagem oral, não podem ser privados da possibilidade da aquisição e do desenvolvimento da língua de sinais.

Diante das diferentes abordagens terapêuticas e educacionais para o surdo, observa-se que os pais adotam suas concepções conforme as informações e atitudes dos profissionais durante o diagnóstico, bem como, à oferta e acesso aos recursos da comunidade para a tomada de decisões. A partir dessas reflexões, este estudo teve como objetivo identificar as expectativas dos pais em relação a comunicação do filho surdo.

MÉTODO

Para dar início à pesquisa, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética, vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Câmpus de Marília, respeitando as prerrogativas vigentes na resolução CNS 196/96, que aprovou o presente estudo por meio do parecer nº 0351/2011. Participaram da pesquisa um pai e uma mãe de crianças com deficiência auditiva neurossensorial profunda bilateral, ambas usuárias de implante coclear. Uma criança era do gênero masculino com 6 anos de idade, incluída no primeiro ano do ensino fundamental e outra do gênero feminino, com 5 anos incluída na educação infantil de um município do interior de São Paulo. Atendendo aos pressupostos da resolução CNS 196/96 de Pesquisa em Seres Humanos elaborou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi utilizado com as famílias a fim de obter autorização para a realização da coleta de dados. Ao iniciar a coleta, foi solicitada permissão dos participantes, para que a entrevista pudesse

ser gravada, informando-os que os dados coletados seriam analisados e redigidos em forma de trabalho científico, resguardando-se a identificação dos participantes.

Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas em sessões únicas e individuais, em horários disponíveis pelos pais, em um núcleo do interior do estado de São Paulo que atende alunos com deficiência auditiva. Elaborou-se um primeiro roteiro que passou por avaliação de dois juízes da área para análise da clareza e objetividade das questões, sofrendo alterações.

Após a coleta, as entrevistas foram transcritas na íntegra. A pesquisadora ouviu novamente as gravações adequando as transcrições as normas de Marchuschi (1986). Para a identificação dos sujeitos, usamos P1 (pai do menino deficiente auditivo); P2 (mãe da menina deficiente auditiva); A1 (menino deficiente auditivo); A2 (menina deficiente auditiva);E (entrevistadora). Após a transcrição e leituras sucessivas do material foram identificados temas e subtemas conforme Bardin (2000). Foram estabelecidos três temas com os respectivos subtemas: 1) habilidades de comunicação: compreensão, expressão; 2) recursos tecnológicos: implante coclear; 3) família: expectativa, envolvimento.

O tema habilidades de comunicação dividiu-se em dois subtemas, compreensão e expressão. Para compreensão foi analisado nesse estudo a habilidade da criança para compreender o outro e a maneira como isso ocorria, se era por meio de gestos, sinais ou língua oral. A expressão foi analisada se acontecia por meio de gestos, vocalizações, sinais, língua de sinais ou pela língua oral.

Em relação aos recursos tecnológicos avaliou-se a opinião da família a respeito do uso do implante coclear. O tema família evidenciou a expectativa da família em relação aos profissionais, a escola e o nível de envolvimento familiar para auxiliar o desenvolvimento de linguagem e escolarização da criança surda.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de investigar como acontecia a comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos, esses foram questionados se conseguiam se comunicar com o filho e de que forma.

Você consegue se comunicar com a A2? (E)
Com a A2 sim. (P2)
E como que você se comunica com ela no dia a dia? (E)
Então eu tento falar com ela olhando bem nela, porque ela entende.(P2)
E sinais? (E)
Pouco sinal. (P2)
É (+) sinal na verdade só três sinais, que é banho, escola comer. (P2)
E como que é o sinal de banho? (E)

Banho é assim (esfregou a mão em movimento circular no peito). (P2)
Banho (+) e escola? (E)
Escola é assim (movimento de esfregar as duas mãos em movimento circular).(P2)
E comer como ela faz? (E)
Fez gesto com uma mão próximo à boca (sinal de comerem Libras).(P2)
De que forma ela se comunica mais, você já percebeu seela usa mais fala na sua casa, se ela usa mais gesto ou se ela usa gesto e fala junto ou a língua de sinais?(E)
Ela usa gesto e fala junto. Porque ela fala e usa os dois. (P2)
Você está conseguindo se comunicar com ele? (E)
É, eu me comunico com ele, mas é pouco. É sempre por gesto. (P1)
Sempre por gesto P1?(E)
Tento falar, falo, mas falo tudo com gesto.(P1)
Hoje em dia de que forma o A1 mais se comunica (+) porgesto, gesto e fala ou língua de sinais?(E)
Ah, ele faz um grito, eu entendo um grito. (P1)
Ele grita (+). (E)
Ele grita e faz gesto. (P1)

As falas de P1 e P2 evidenciaram as dificuldades de se estabelecer uma comunicação com os filhos surdos, em decorrência da falta de uma língua constituída. Foi possível observar que as crianças desse estudo, pareceram não ter uma forma de comunicação estabelecida, quer seja pela língua oral ou de sinais e os pais não perceberam que essas questões afetam as trocas dialógicas e a interação familiar.

As dificuldades de comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos decorrentes da falta de uma língua comum já foram discutidas por outros autores, como Cárnio (1998); Goldfeld (2001); Moura et. al (2005); Schemberg et. al (2012) que apontaram as dificuldades de interação dialógica entre pais ouvintes e filhos surdos em decorrência da falta de uma base linguística. Schemberg et. al (2012) ressaltaram que a barreira linguística entre pai ouvinte e filho surdo impede muitas vezes a criança de participar ativamente dos contextos linguísticos que circulam em casa e também na escola.

Os trechos a seguir mostraram a opinião dos pais a respeito da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Você já recebeu informação sobre outras formas de comunicação que existem, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras) /..../? (E)
Essa daí (referiu-se a Libras), como que fala, aquele pessoal jáprocurou várias vezes para (+). (P1)
Grupo religioso?(E)
Isso. (P1)
Só que eu opinei que não. (P1)
O que você acha da língua de sinais? /.../ (E)
Pode ser até que ajude ele, mas eu não sei se eu me adaptaria comisso, com esse jogo de sinal /..../. (P1)
Você já recebeu informação sobre outras formas de comunicação,como a Língua Brasileira de Sinais (Libras)/..../? (E)
Tive de Libras. (P2)
E assim, o que você acha dessa forma de comunicação? (E)
Eu acho bom, eu acho que depois que ela estiver falando ela deve ter Libras, porque é bom para ela também. Até porque na família do meu pai tem.(P2)

No que diz respeito a língua de sinais, os pais demonstraram desconhecer essa língua, conforme observamos na fala de P2 ao mencionar que a filha poderá aprender essa língua após a aquisição da língua oral. P1 também demonstrou receio e insegurança em relação a aprendizagem da língua de sinais, acreditando ser um jogo de sinais, o que na sua opinião seria muito difícil aprender. O preconceito em relação a língua de sinais, associado a falta de interesse das famílias em aprender e realizar a libras, acarreta a ausência de uma língua comum e a baixa qualidade de comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos, conforme foi discutido nos estudos de Petean e Borges (2003); Moura et. al (2005); Negrelli e Marcon (2006); Kelman et. al (2011). O preconceito pode decorrer da dificuldade de aceitação do uso de sinais, pois isso explicita a condição de surdo da criança, e os pais na maioria das vezes persistem com a idéia de manter a identidade ouvinte.

Os trechos a seguir evidenciaram o que os pais pensam a respeito do uso do implante coclear.

Em que idade ele começou a usar efetivamente o implante?
/..../ É porque ele ficou 8 meses sem eu saber se ele estava usando aparelho. Esses 8 meses eu não sei. (P1)
Então durante 8 meses. (E)
É, então por isso que eu falo 4 anos que foi quando ele veio morar comigo. Não sei (+) (P1)
/..../ Você notou diferença a partir de 4 anos que ele começou a usar certinho o aparelho? (E)
Ah, ele (+), ele ficou meio diferente. Ele, ele, só não vi ele desenvolver a fala ainda. (P1)
/..../ Em que você acha que o implante ajuda o A1?(E).
Ah, a gente fala com ele, ele já ouve, ele percebe que a gente está falando com ele. O implante, em que idade ela começou a usar o implante?(E)
O implante com 5. /..../O implante é, vai fazer um ano agora. (P2)
Você acredita que com o uso do implante tem ajudado a A2?(E)
Tem. /..../ Na percepção dela, no som que ela escuta, ela fica contente, ela presta atenção na televisão. (P2)

Constatou-se que as crianças deste estudo começaram a fazer uso do implante coclear tardiamente, A1 começou a usar efetivamente em torno de 4 anos de idade e A2 a partir de 5 anos. Ficou evidente na fala de P1 que o filho está ouvindo, mas não desenvolveu a comunicação por meio da língua oral, o que pareceu causar- lhe certa frustração. .Além disso, P1 demonstrou ter certa dificuldade em se envolver nas atividades dialógicas com o filho no contexto familiar. Conforme Scaranello (2005) as crianças implantadas até os três anos de idade apresentam resultados superiores às implantadas após essa idade. A literatura pesquisada apontou que o desenvolvimento das habilidades auditivas e da linguagem oral dependem da identificação precoce da deficiência auditiva associada a intervenção precoce e envolvimento efetivo das famílias, conforme os estudos de Moeller (2000); Bevilacqua e Formigoni (2005); Moret et. al (2006); Resegui- Coppi (2008).

Constatou-se nos relatos a seguir, expectativas da família em relação aos profissionais, professores, escola e o nível de envolvimento familiar para o desenvolvimento de linguagem e escolarização da criança surda.

O que você espera da escola, dos professores e dos profissionais que atendem seu filho? (E)
Eu espero assim que ele consiga aprender e o que eu queria mesmo é que ele conseguisse desenvolver a fala. /.../ O que eu mais quero é que ele desenvolva a fala. Eu sei que na escola ele vai aprender bem, que ele é esperto /..../ (P1P
/...../ Você acredita que a forma que o A1 fala, se comunica por gestos, vai interferir nas atividades da escola? (E)
Eu acho que não. (P1)
Como você acha que deve agir na escola e com os profissionais que atendem o seu filho? (E)
Ah, eu sei que eu teria que estar ajudando também mas não consigo estar ajudando ele a desenvolver a fala. (P1)
/..../ Você já foi na escola atual ou quando ele era da creche, como era sua participação?(E)
Ah na reunião era mais a P3 que ia. (P2)
O que você espera P2 /..../ da escola e /..../ dos profissionais que atendem a A2?(E)
Ah, o desenvolvimento dela, que ela possa falar e desenvolver/..../(P2)
Você acredita que a forma da A2 se comunicar, usando assim gestos, gestos e sons que você me falou, pode interferir nas atividades da escola?(E)
Acho que não. (P2)/..../ Você participa quando tem reuniões na escola, se tem algumafesta /..../ (P2)
Eu vou, eu não falto de reunião. (P2)

Foi possível evidenciar que os entrevistados têm uma expectativa de desenvolvimento da comunicação oral do filho surdo e pareceram não ter a dimensão das dificuldades comunicativas que já estão ocorrendo no ambiente familiar, em decorrência da falta de uma língua comum, e que isso poderá afetar também as interações dialógicas no contexto familiar. Observou-se na fala de P1 pouco envolvimento com a escola e com os profissionais que atendem seu filho, apesar de considerar importante ter um tempo para se dedicar a essas questões. As dificuldades referentes às interações linguísticas também foram apontadas no estudo de Schemberg et. al (2012). As autoras ressaltaram que a constante exclusão da criança surda das interações, tanto no contexto familiar quanto escolar, denota o desconhecimento acerca das questões ligadas à surdez e ao surdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados evidenciou que as habilidades de comunicação das crianças deficientes auditivas deste estudo se encontraram bastante comprometidas, principalmente no que diz respeito a comunicação por meio da língua oral. Acresce a isso o fato dos pais não perceberem que a falta de uma língua comum a ser compartilhada com o filho surdo, afeta as trocas dialógicas, os vínculos comunicacionais e as interações familiares. Apesar de ocorrerem situações de difícil interação dialógica no contexto familiar devido a falta de uma língua constituída, quer seja na modalidade

oral ou de sinais, observou-se a expectativa dos pais, de que o filho desenvolva a língua oral e demonstraram certa oposição em relação ao ensino da língua de sinais. Os estudo apontou a necessidade de implementar um trabalho com as pais de crianças surdas, com a intenção de discutir a respeito de suas expectativas e auxiliá-los a compreender melhor a surdez e as condições linguísticas do surdo.

REFERÊNCIAS

BARDIN,L. **Análise de Conteúdo**.Lisboa: Edições 70, 2000.

BEVILACQUA, M.C.; FORMIGONI, G.M.P. O desenvolvimento das habilidades auditivas. In: BEVILACQUA, M.C.; MORET, A.L.M. **Deficiência auditiva***:* conversando com familiares e profissionais da saúde. São José dos Campos: Pulso, 2005.

BOSCOLO, C.C.; SANTOS, T.M.M. A deficiência auditiva e a família: sentimentos e expectativas de um grupo de pais de crianças com deficiência da audição**. Distúrbios da Comunicação,** São Paulo, v. 17, n. 1, p. 69-75, 2005.

CÁRNIO, M.S. O papel da família e da escola no processo de leitura e escrita do surdo. In: BAUMEL, R.C.R.C.; SEMEGHINI, I. **Integrar/Incluir***:* desafio da escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998.

GOLDFELD, M. Análise crítica das filosofias educacionais para surdos. In: GOLDFELD, M. **A criança surda***:* linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 2001.

KELMAN, C.A. et. al. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 349-365, maio/ago. 2011.

MARCUSCHI,L.A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MOELLER, P.M. Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. **Pediatrics***, v.* 106, n. 3, p. 43-52, 2000.

MORET, A.L.M.; BEVILACQUA, M.C.; RESEGUI, M.M.; VITTI, S.V. Orientação e aconselhamento familiar na terapia fonoaudiológica de crianças com necessidades especiais. In: GENARO, K.F.; LAMÔNICA, D.A.C.; BEVILACQUA, M.C. **O processo de comunicação***:* contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais. São José dos Campos: Pulso, 2006.

MOTTI, T.F.G.; PARDO, M.B.L. Diagnóstico da deficiência auditiva: compreensão dos pais e seguimento às orientações. **Acta AWHO***,* v. 21, n. 2, p. 1-15, 2002.

MOURA, M.C.; LODI, A.C.B.;HARRISON, K.M.P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, O. **Tratado de Fonoaudiologia**. 2.ed.Ribeirão Preto:Tecmedd, 2005.

NEGRELLI, M.E.D.; MARCON, S.S. Família e criança surda. **Ciência, Cuidado e Saúde**. Maringá, v. 5, n. 1, p. 98-107, jan./abr. 2006.

NOVAES, B.C.A.C. A criança deficiente auditiva. In: BEVILACQUA, M.C.; MORET, A.L.M.**Deficiência auditiva**: conversando com familiares e profissionais da saúde. São José dos Campos: Pulso, 2005.

PEREIRA, M.C.C. Aquisição da língua (gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. In: FERNADES, E. **Surdez e bilinguismo**. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação,2010. p. 81-86.

PETEAN, E.B.; BORGES, C.D. Deficiência auditiva: escolarização e aprendizagem de língua de sinais na opinião das mães. **Paidéia***, v*. 12, n. 24, p. 195-204, 2003.

RESEGUI- COPPI, M.M. **Desenvolvendo as habilidades auditivas em crianças usuárias deimplante coclear***: estratégias terapêuticas*. 2008. 183 f. Dissertação (mestrado)- Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2008.

SANTOS, et al. Descrição das expectativas e dos sentimentos das famílias de crianças deficentes auditivas usuárias de implante coclear. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 307-315, 2011.

SCARANELLO, C.A. Reabilitação auditiva pós implante coclear*.* **Medicina** (Ribeirão Preto), v. 38, n. 3/4, p. 273-278, 2005.

SCHEMBERG, S.; GUARINELLO, A.C.; MASSI, G. O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 18, n. 1, p. 172-32, 2012.

SILVA. I.R. Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora isso a gente não entende nada: o contexto multilíngüe da surdez e o (re) conhecimento das línguas no seu entorno. **Trab.Ling. Aplic.,** Campinas, v. 47 n.2, p.393- 407, 2008.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio- histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: _____. **Educação e exclusão**: abordagens sócio- antropológicas em educação especial. Porto Alegre: mediação, 1997.

VALADAO, M. N. et. al. Língua brasileira de sinais e implante coclear: relato de um caso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria v. 25, n. 42, p. 89-100, 2012.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÕES DE EDOUARD SÉGUIN (1812-1880)

Kaciana Nascimento da Silveira Rosa[1]
Mitsuko Aparecida Makino Antunes[2]

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado "Toda criança é capaz de aprender: As contribuições de Edouard Séguin (1812-1880) para a educação da criança com deficiência intelectual" desenvolvida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP. A pesquisa constitui-se de um estudo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo educador e médico Edouard Séguin (1812 - 1880) no processo de ensino de pessoas com deficiência intelectual durante o século XIX (ROSA, 2012).

Diante disso, acredita-se que o legado deixado por Edouard Séguin para a escolarização de pessoas com deficiência intelectual pode contribuir para a compreensão do processo de constituição da própria educação especial a partir do século XIX, além de contribuir também para a compreensão das bases de várias propostas pedagógicas. Seu estudo pode, além disso, aprofundar a compreensão das recentes alterações que envolvem a ação pedagógica junto a alunos com deficiência.

Considerado por Pessotti (1984) como o primeiro especialista em deficiência intelectual na história, Edouard Séguin que, através de sua obra mestra publicada em 1846 e a descrição do seu método de ensino publicado em 1866, conseguiu aliar o conhecimento médico ao enfoque pedagógico, considerando que dar oportunidades de escolarização às pessoas com deficiência intelectual seria um dos passos em direção a uma sociedade mais perfeita.

Depois de anos de trabalho, Séguin criticou uma medicina e uma educação incapazes de considerarem a realidade dos alunos e, a partir disso, desenvolveu sua proposta de ensino e suas ações junto a crianças e jovens com deficiência intelectual. Evidenciava que todas essas pessoas, conforme as suas possibilidades, poderiam aprender.

---

[1]Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutoranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. e-mail : kaciana_rosa@hotmail.com
[2] Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Titular do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Pesquisa financiada pelo CNPq.

Assim, o Método Fisiológico de Educação, criado por Edouard Séguin no século XIX, consistiu em um marco na história da educação das pessoas com deficiência intelectual.

Diante disso, ao realizar um estudo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo educador e médico Edouard Séguin (1812 - 1880) no processo de ensino de pessoas com deficiência intelectual, esperamos, a partir deste recorte: oferecer subsídios aos professores da Educação Básica para que possam ampliar sua compreensão sobre as possibilidades de ensino e aprendizagem da criança com deficiência intelectual; favorecer um trabalho docente mais produtivo a partir da revisão e reflexão de suas práticas pedagógicas junto ao aluno com deficiência; compreender as bases da educação das crianças com deficiência; contribuir para o conhecimento histórico e a reflexão sobre as ideias e práticas que ilustram as possibilidades de educação da criança com deficiência.

METODOLOGIA

Para compreender a significação histórica do material teórico e prático deixado por Edouard Séguin, foi necessário conhecer as ideias contidas em suas obras e o movimento existente entre a medicina e a educação, que delinearam os fundamentos da educação especial.

Assim, por se tratar de uma pesquisa histórica, empregou-se a análise documental como técnica de pesquisa.

A revisão bibliográfica considerou a produção teórica na área da educação especial, contemplando a leitura e a análise de materiais (livros, artigos, teses e dissertações) sobre a vida, os estudos e as experiências desenvolvidas por Edouard Séguin, tendo como fonte primária os textos de sua própria autoria.

Dessa forma, a primeira busca por informações sobre Séguin e seu trabalho com as crianças com deficiência intelectual ocorreu pela internet, na Biblioteca Virtual de Saúde – Psicologia (BVS-Psi). Foram encontrados apenas 6 artigos: The moral government of idiots: moral treatment in the work of Seguin (SIMPSON, 1999); Trisomy 21: from chromosomes to mental retardation (ROUBERTOUX; KERDELHUÉ, 2006); Adoption of thermometry into clinical practice in the United States (DOMINGUEZ, BAR-SELA; MUSHER, 1987); Edouard Seguin and the social power of thermometry (MUSHER, DOMINGUEZ; BAR-SELA, 1987); Edouard Seguin (TALBOT, 1967); e Edouard Seguin and the social power of thermometry (HOUSTON, 1987).

Também pela internet foram adquiridos três livros: *Idiocy and its Treatment by the Physiological Method*[3]; *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*[4]; e *Un pionnier de la psychiatrie de l'enfant: Edouard Seguin, 1812-1880*[5]. Os dois primeiros, de autoria do próprio Séguin, levaram em torno de 45 dias para chegar em nossas mãos; o último, de Yves Pelicier, foi extraviado.

Em pesquisa no banco de teses da CAPES foi encontrada apenas a tese intitulada Educação especial e ação docente: da medicina à educação, de Mauren Lúcia Tezzari.

Durante essa pesquisa bibliográfica descobrimos que, em muitos casos, Edouard Séguin era denominado Edward Séguin. O problema é que Edward Séguin existiu. Ele é filho de Edouard Séguin, também médico e militou na mesma área de interesse de seu pai (a educação de pessoas com deficiência intelectual). O livro*Idiocy and its Treatment by the Physiological Method*, contou com suacolaboração.

Feito esse levantamento bibliográfico, iniciamos a análise de todo o material, com o intuito de investigar as contribuições de Edouard Séguin, através da sua trajetória profissional, para a compreensão e ampliação de possibilidades de ensino e aprendizagem da criança com deficiência intelectual na atualidade.

DISCUSSÃO

Ao analisar as duas grandes obras de Edouard Séguin, Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés (1846) e Idiocy and its Treatment by the Physiological *Method* (1866), foi possível perceber a influência dos princípios filosóficos de Locke[6] e Condillac[7], além do trabalho de Jean Marc Gaspard

---

[3] Idiotice e seu tratamento pelo Método Fisiológico.
[4] Tratamento moral, higiene e educação dos idiotas e de outras crianças atrasadas.
[5] Um pioneiro da psiquiatria infantil: Edouard Séguin, 1812-1880.
[6] John Locke (1632-1704) teve uma vida voltada para o pensamento político e desenvolvimento intelectual. Em sua obra "Essay Concerning Human Understanding", publicada em 1690, formula, com sólida base filosófica e crítica, a visão naturalista da atividade intelectual com suas inevitáveis implicações éticas, pedagógicas e doutrinárias no campo da deficiência intelectual. O maior impacto dessa obra se observa não só na filosofia do século XVIII como em toda a cultura desse século; Essay transforma a questão da deficiência intelectual, antes marcada pelo inatismo das ideias e das operações mentais, em história pessoal de experiência sensorial e reflexiva (PESSOTTI, 1984).
[7] Étienne Bonnot de Condillac (1715-1780) filósofo francês que tinha o interesse em retraçar a gênese do espírito humano, utilizando a obra de Locke como base, apesar de diferenciar-se deste em alguns pontos. Com o "Essai sur l'origine des connaissences humaines", publicado em 1746, e o "Traité des sensations", em 1749, Condillac conseguiu atribuir à teoria de Locke sobre o conhecimento uma formulação praticamente psicológica, chegando, em alguns pontos, a delinear algo que poderia ser reconhecido como uma teoria da aprendizagem, de evidente significado pedagógico (PESSOTTI, 1984). Utilizando como exemplo uma estátua, Condillac afirmou que todas as operações de nossa mente derivam das sensações (CORDEIRO, 2006).

Itard[8], considerado, pelo próprio Séguin, seu grande mestre. Em seu *Traitement Moral*[9], Séguin fez muitas críticas aos médicos[10] que já haviam publicado trabalhos a respeito da compreensão e conceituação da "idiotia[11]". Essa obra foi fruto de dez anos de estudo, observações e intervenções com pessoas com deficiência intelectual. Os exemplos contidos em seus escritos mostra a dedicação de Séguin ao atendimento educacional às suas crianças

Nas obras analisadas, encontramos muitos aspectos relevantes, dignos de análise e reflexão. Séguin aponta alguns problemas na educação das crianças em geral (com ou sem deficiência) que, se considerarmos a educação oferecida para as crianças nos dias de hoje, veremos que alguns dos problemas mostrados por Séguin há quase 200 anos, ainda não foram superados.

Uma das primeiras considerações feitas por Séguin no início do seu *Traitement Moral* é que o mesmo não deve ser lido como um romance. Séguin (1846) informa que apesar de tentar ser breve e claro, compromete-se em não omitir todas as maneiras, encontradas por ele, de se trabalhar com pessoas com deficiência intelectual. Séguin promete que, em poucas palavras, mostrará como "corrigir" quase tudo.

A educação proposta por Séguin, independente do sujeito, deve proporcionar o desenvolvimento das funções do cérebro; das funções musculares; das funções sensoriais; dos órgãos do movimento; do pensamento; das sensações; das funções psicológicas[12]; da força de trabalho; e da inteligência e moralidade.

Para as crianças sem deficiência, Séguin (1846) mostra que, em termos mais simples, a educação irá regularizar a utilização de órgãos saudáveis e ampliar o campo em que suas funções são realizadas livremente, voluntariamente e quase sempre prontamente. Já para a pessoa com deficiência intelectual, a possibilidade do surgimento de problemas inesperados como a esquiva do aluno e a dificuldade de avaliar os sintomas externos, pode deixar uma considerável incerteza sobre os

---

[8]Médico francês, nascido em 1774 e falecido em 1838, que dirigiu a Instituição Imperial dos Surdos-Mudos. Foi um médico reconhecido, pioneiro da educação especial entendida como intervenção pedagógica. Itard desafiou a visão estática e irreversível existente na época a respeito da deficiência intelectual, por meio de sua experiência educativa com Victor, o "selvagem de Aveyron", defendendo a tese de que o menino não era acometido por deficiência intelectual orgânica, mas que suas dificuldades e defasagens eram consequência do isolamento em que vivera. Séguin foi discípulo de Itard.

[9]Assim como Pessotti (1984), optei por denominar a obra *"Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés"* apenas *"Traitement moral"*.

[10] As críticas, presentes no livro, são dirigidas a Philippe Pinel (1745-1826), Jacques-Étienne Belhomme (1800-1880) e Jean-Étienne Dominique Esquirol (1772 - 1840); foram baseadas em demoradas reflexões, muitos estudos, incontáveis tentativas experimentais e atentas observações.

[11] Termo criado por Jean-Étiene Esquirol no início do século XIX e que, de maneira geral, definia as pessoas que hoje são identificadas com deficiência intelectual. Neste caso, foi mantido o emprego deste termo considerando o período histórico abordado no texto.

[12] De acordo com os conhecimentos existentes nessa área na época.

resultados finais da utilização do método, independentemente do sucesso inicial. Para Séguin, o surgimento desses problemas dependerá da condição do sistema nervoso da pessoa com deficiência intelectual, entretanto, isso não pode ser uma razão para se recusar a ensinar. O sucesso da educação dependerá do método, da paciência e do respeito que o professor deve ter com seu aluno.

Para educar uma criança com deficiência intelectual, de acordo com Séguin (1866/1907), deve-se começar com a preparação das vias nervosas e musculares, com a escolha correta dos instrumentos e exercícios que serão utilizados, além de um diagnóstico diferencial dos diversos comprometimentos orgânicos e funcionais do aluno. Segundo Pessotti (1984), esse diagnóstico diferencial é a semente do método de Séguin.

Séguin denominou de “método médico-pedagógico” sua proposta pedagógica de intervenção junto às suas crianças com deficiência intelectual. Seu sistema educativo consistia em uma proposta educativa que considerava o conhecimento que cada criança possuía e, a partir disso, planejava atividades que partiam do conhecido para o desconhecido; do simples para o complexo. Mais do que isso, Séguin considerava as potencialidades da criança como ponto de partida para o planejamento de suas atividades de ensino, considerando seu repertório, para ampliá-lo com a aprendizagem de elementos que gradativamente dirigiam-se a uma maior complexidade.

Acreditar na possibilidade de aprendizagem de seus alunos era uma das principais credenciais de Séguin. Sua proposta de educação considerava a pessoa integralmente (os aspectos físicos, as suas funções, os aspectos psicológicos, a vontade, os sentimentos, a atividade física e a experiência). Séguin também acreditava que a criança necessitava do apoio de alguém, mas não uma interferência que lhe impedisse de realizar ações por conta própria. Ele estabeleceu de maneira muito clara a diferença entre o apoio muitas vezes necessário e as posturas que geravam dependência (TEZZARI, 2009).

Nesse ponto, Séguin também antecipa os princípios da Defectologia de Vigotski por considerar que a criança com deficiência não poderia ser vista a partir de suas limitações, mas, ao contrário, a intervenção deveria partir daquilo que ela já tinha, em outras palavras, de seu repertório.

Séguin inovou ao considerar aspectos que não eram enfatizados na época, como o sexo, o temperamento, as etapas de desenvolvimento, os hábitos, a hereditariedade, a alimentação, a vestimenta, os antecedentes, os agentes atmosféricos etc., indicando

atividades para o desenvolvimento da vontade e da autonomia. Assim, Séguin olhou cada um dos seus alunos em sua individualidade e com suas características específicas.

Para Séguin a educação envolve três princípios fundamentais, que são a atividade, a inteligência e a vontade. Esses três aspectos correspondem respectivamente ao sentimento, à mente e à moral. De acordo com o estudioso, a atividade era o sentimento traduzido em ação; a inteligência era a função da mente; a vontade era a espontaneidade moralizada. Assim, a educação deveria desenvolvê-las nessa ordem apresentada. A educação da atividade deveria preceder a da inteligência e a educação do intelecto deveria preceder a da vontade; porque o homem se move e sente antes de saber e ele sabe muito tempo antes de ter consciência da moralidade de seus atos e de suas ideias (SÉGUIN, 1846).

Em relação ao papel do professor, Séguin, através de muitos exemplos de sua prática, indicou que a atividade docente, mediada pela investigação do aluno, do grupo e do próprio cotidiano destes, deveria buscar a reflexão constante sobre sua prática pedagógica como ponto fundamental para as atividades de intervenção junto aos alunos.

Segundo Tezzari (2009), Séguin foi um dos precursores do que foi posteriormente denominado como “métodos ativos”, por preconizar boas condições materiais, nutrição e vestimenta sempre adaptados a cada criança, assim como a recomendação de atividades físicas para a tomada de consciência do próprio corpo. Séguin criticava a falta de atividade, chegando a caracterizar, algumas vezes, a criança com deficiência intelectual como sendo preguiçosa; contudo observou que essa inatividade era resultado da falta de estímulos, de um método especial de ensino e de um professor paciente e dedicado.

Assim como Itard, Séguin indicou o trabalho com os sentidos como uma parte fundamental do seu método de ensino. No entanto, de acordo com Tezzari (2009), diferente de Itard, ele afirmou que não era a acumulação de noções que resultava na inteligência e no pensamento, mas sua combinação e correlação.

Para Séguin, a criança deveria aprender através de materiais concretos, jogos, leitura, escrita etc. O estudioso defendia que, além de atividades individuais, o trabalho coletivo deveria existir para o estabelecimento de relações sociais.

Outro aspecto verificado em seus escritos foi o cuidado destinado para a elaboração dos materiais pedagógicos. Séguin fez questão de projetar e fabricar cuidadosamente seus materiais; através de suas observações, o educador Séguin planejava suas atividades, considerando o que havia de único em cada um dos seus

alunos. Nos dias de hoje, educadores como Séguin estão fazendo falta dentro de nossas escolas.

Canevaro e Gaudreau (1989 apud TEZZARI, 2009), ao realizar análise dos princípios educativos presentes na obra de Séguin, destacam: o uso da repetição e da preparação sistemática; a importância em considerar o interesse da criança, partindo de sua atenção; a consolidação da aprendizagem através da manipulação concreta da realidade; a formação de "noções" na criança, permitindo-lhe perceber as semelhanças e as diferenças perceptuais de base (atividades visuais, táteis e sinestésicas); o controle dos movimentos por meio da educação muscular e o uso de materiais concretos e jogos para a aprendizagem.

Em relação ao uso da repetição e da preparação sistemática, Canevaro e Gaudreau (1989 apud TEZZARI, 2009) esclarece que não se tratava, para Séguin, de uma repetição sem sentido de atividade, com o objetivo de automatizar ações. Tratava-se da realização de diversificadas atividades e ações preparadoras para a aprendizagem.

Para Pessotti (1984), Itard foi, sem dúvida, o precursor, mas Séguin foi o criador da teoria psicogenética[13]. Itard queria mais confirmar uma teoria e redimir uma criatura infeliz; enquanto Séguin elaborou um método aplicável não só a pessoas com deficiência intelectual, mas a qualquer outra deficiência (PESSOTTI, 1984).

A análise das propostas pedagógicas de Séguin também demonstra que muitas de suas interpretações e propostas de intervenção muito se aproximam do que, no século XX, veio a se configurar como campo da psicomotricidade.

O sistema de ensino para crianças com deficiência intelectual elaborado por Edouard Séguin mostra a necessidade de adaptar estratégias de ensino às peculiaridades de cada criança, com ou sem deficiência. A análise dessas peculiaridades e de suas transformações é a base para uma metodologia de ensino especial para pessoas com deficiência intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O legado deixado por Edouard Séguin para a escolarização de pessoas com deficiência intelectual pode contribuir para a compreensão do processo de constituição da própria educação especial a partir do século XIX, além de contribuir também para a

[13]Pessotti (1984) atribui a Séguin a criação da teoria psicogenética por acreditar que esse é o sentido que têm para o estudioso as expressões "educação fisiológica" e "método fisiológico".

compreensão e reflexão das recentes alterações que envolvem a ação pedagógica junto a alunos com deficiência.

O “método médico-pedagógico” de Séguin consistia em uma proposta educativa que considerava o conhecimento que cada criança possuía e, a partir disso, planejava atividades que partiam do conhecido para o desconhecido; do simples para o complexo. Sua proposta de educação considerava a pessoa integralmente (os aspectos físicos, as suas funções, os aspectos psicológicos, a vontade, os sentimentos, a atividade física e a experiência).

Séguin, através de muitos exemplos de sua prática, evidenciou que a ação docente, mediada pela investigação do aluno, do grupo e do próprio cotidiano destes, deveria buscar a reflexão constante sobre sua prática pedagógica como ponto fundamental para as atividades de intervenção junto aos alunos. Ao descrever suas atividades pedagógicas, Séguin mostrou que estava à frente da sua época (e por que não dizer à frente da nossa?). Infelizmente muitos professores ainda têm dificuldades em planejar atividades lúdicas ou práticas que facilitem o aprendizado dos alunos e que façam relação com sua vida cotidiana.

Séguin criticou uma medicina e uma educação incapazes de considerarem a realidade dos alunos e que ficavam presas a estereótipos. A partir disso, Séguin desenvolveu suas propostas e suas ações junto a crianças e jovens com deficiência intelectual. Sua obra foi inaugural ao evidenciar que todas as crianças, conforme as suas possibilidades, poderiam aprender; no entanto, apesar de seu pioneirismo e mesmo da atualidade de suas ideias, sua obra encontra-se esquecida.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, A. F. M. **Relações entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano**: as contribuições de Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838). 2006.Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental:** da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

ROSA, K. N. S. **Toda criança é capaz de aprender:** as contribuições de Edouard Séguin (1812-1880) para a educação da criança com deficiência intelectual**.**2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SÉGUIN, Edouard. **Traitement Moral, hygiene et education des idiots et des autres enfants arriérés.** Paris: Chez J. B. Baillière, 1866.

_____. **Idiocy:** and its treatment by the physiological method**.** Paris: Chez J. B. Baillière, 1866. New York: Teachers College, Columbia University, 1907.

TEZZARI, M. L. **Educação especial e ação docente:** da medicina à educação. 2009.Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA DE PRÉ-ESCOLARES INCLUÍDOS: OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE O QUE É ESSA RELAÇÃO E ESTRATÉGIAS PARA FOMENTÁ-LA

Ana Elisa Millan[1]
Fabiana Cia

INTRODUÇÃO

Ao discutirmos a inclusão do aluno com NEE (necessidades educacionais especiais), pode-se afirmar que se há o auxílio de profissionais e da família, o aluno pode adquirir uma maior competência profissional e pessoal. É preciso que a família tenha consciência que ela faz parte de um contexto social, e que influencia a criança com NEE, preparando-o para a comunidade escolar. É preciso também a conscientização dos educadores de que estes não devem só saber trabalhar com o aluno, mas devem também promover o desenvolvimento familiar, para que a família seja um participante ativo no processo de inclusão. Por outro lado, é importante que a família esteja consciente e mobilizada para trabalhar em conjunto com a escola, apoiar e participar do processo de inclusão da criança com deficiência (LOPES; MARQUEZAN, 2000).

Quando há a parceria e a colaboração entre a escola e a família as crianças são muito beneficiadas, principalmente na promoção do seu desenvolvimento e aproveitamento escolar. Quando os pais se interessam pela escolaridade dos filhos, estes se sentem motivados e são mais positivos em relação à aprendizagem. Isso também ocorre com os alunos com NEE. As vantagens do envolvimento dos pais e da escola são amplas. Para os pais, a participação também aponta ganhos na autoestima, ampliação da rede social quando têm contatos com outros pais em situação semelhante, proporcionando trocas de experiências e apoio, aumento de informação e acesso a matérias de apoio. Aos professores, também há ganhos, pois têm o apoio dos pais e acesso a informações, os pais podem dar sugestões e informações importantes, além de continuar ações desenvolvidas pelo professor. Por fim, os pais e os professores também podem estabelecer relações que ajudem a lidarem com sentimentos negativos em relação à criança com deficiência como impotência e culpa. A escola, enquanto instituição pode atingir padrões educativos de melhor qualidade e a comunidade com um todo pode desenvolver valores de igualdade evitando a segregação (SOUSA, 1998).

---

[1]ana.elisa.millan@hotmail.com. Departamento de Psicologia, Licenciatura em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, São Paulo.
Financiamento: CNPq, PIBIC/CNPq.

A participação da família do filho com NEE é indispensável para que o mesmo seja participante da sociedade. E a escola, juntamente com a família, deve criar estratégias de ensino para que o aluno se beneficie e permaneça na escola (LOPES; MARQUEZAN, 2000).

Independente de a família ter ou não um filho com NEE, sabe-se que a relação familiar influencia o processo educativo; um vínculo afetivo saudável entre pais e filhos pode desencadear padrões interacionais positivos, maior repertório para enfrentar situações cotidianas e um maior ajustamento do indivíduo nos diferentes ambientes que ele frequenta. A percepção dos professores sobre os pais também reflete na relação entre as partes. Se os professores consideram os pais parceiros possibilita uma melhor interação entre os pais e o professor, e um acompanhamento e auxílio sistemático ao filho. E a escola, mesmo tendo um bom programa curricular, a aprendizagem do aluno só é evidenciada quando tem atenção da família e da comunidade (POLONIA; DESSEN, 2005).

Para Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007), a colaboração entre o lar e a escola é essencial e necessária, ela deve ter início antes de os alunos ingressarem na escola e deve continuar em todo o período educacional. A natureza da colaboração está relacionada às necessidades de cada aluno. Sendo que, as relações com os pais e educadores são carregadas de envolvimento emocionais e expectativas mútuas.

Há um questionamento sobre a quem caberia à responsabilidade de construir essa relação. Muitos professores afirmam que, mesmo a escola abrindo as portas à participação dos pais, a maioria das famílias deposita na escola a responsabilidade da educação dos filhos e é desinteressada. Também há os professores que defendem que é função deles mesmos construir essa relação, pois são eles que possuem formação específica no processo de aprendizagem e os pais não são especialistas em educação (OLIVEIRA; MARINHO-ARAUJO, 2010).

Para estabelecer a relação família-escola é necessário mais tempo, o que pode sobrecarregar, tanto os professores como os pais, também é preciso preparação dos professores para alcançarem e se comunicarem com alguns tipos de famílias; disponibilidade de horários para receber os pais; não utilização de vocabulário complexo por parte dos professores quando vão conversar com os pais; formação dos professores sobre como usar estratégias que fomentem a participação dos pais. Além disso, é preciso que os pais conheçam seus direitos e deveres. No entanto, muitas vezes alguns professores ficam receosos com a participação dos pais, pois temem que esse envolvimento prejudique a sua autonomia e poder (SOUSA, 1998).

Quando fala-se de relação família e escola tem-se que considerar os contextos diversos das variações familiares, estilos educativo e cultural. As famílias também diferem no seu funcionamento interno, na sua maneira de educar e isso deve ser considerado para que os educadores não julguem qual é o melhor estilo. É preciso reconhecer os aspectos positivos da família para se trabalhar com ela e não enfocar nos aspectos negativos (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Para que haja colaboração é preciso uma relação de igualdade, sem a escola se colocar em posição de especialista. As famílias devem transmitir como são os seus filhos em casa, quais são as práticas educativas, e os profissionais devem mostrar o seu ponto de vista, mas sem imposição. Muitas vezes, os profissionais esperam que a confiança dos pais se torne imediata. No entanto, deve-se considerar que a confiança se constrói com o tempo, com a observação das atitudes dos profissionais em relação à criança e a família, e por meio das relações com a família (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Cada escola precisa encontrar formas, em conjunto com os pais para que esse relacionamento seja compatível com a realidade de todos os envolvidos nessa relação, pais, professores, alunos, direção, para que essa relação seja fator de crescimento e envolvimento de todos. É necessário que a comunidade escolar desenvolva habilidades e ações que explorem os diferentes níveis de experiência e conhecimento dos pais; adaptar diferentes estratégias e formas de implementar essa relação considerando os valores e as peculiaridades sociais são indispensáveis para o sucesso do envolvimento entre família e escola (POLONIA, DESSEN, 2005).

Para estabelecer uma relação com os pais é importante uma linha comum e consenso sobre como vão se dar essas relações e as possibilidades de intervenção dos pais, o que requer reflexão e consenso dos profissionais, além dos professores esclarecerem aos pais a complementaridade dessa relação e os papéis de professores e pais para evitar mal entendidos (FONTAO, 2000).

Uma boa comunicação e troca de informações são a base para uma boa relação entre família-escola. O contato diário favorece a troca de informações sobre acontecimentos atuais que ajudam o educador a compreender certas atitudes e comportamento das crianças. Também são importantes sessões de informações como as reuniões, pois mantém os pais informados dos conteúdos e práticas possíveis de colaboração, além de transmitir informações de caráter geral, dar sugestões de atividades e alertar os pais sobre a importância do cumprimento de horários; os pais também podem sanar suas dúvidas sobre aspectos gerais. A entrevista com os pais no

início também é um instrumento que permite que o professor se aproxime da família e obtenha dados específicos e úteis sobre a criança, podendo orientar o estabelecimento de objetivos educativos. Os questionários são complementares as entrevistas. Trocas de informações escritas também são importantes, essas informações são obtidas por meio de cartas, folhetos, notas, bilhetes e possibilita a transmissão rápida de mensagens gerais ou particulares, é uma boa forma de comunicação, especialmente quando os pais não têm muito contato com a instituição. Relatórios individuais sobre a evolução das crianças também é um método preciso para transmitir informações para os pais (FONTAO, 2000).

Apesar de a literatura apontar várias estratégias e a importância de estabelecer uma relação família e escola na educação infantil inclusiva, muitos pais e professores carecem de informações sobre as estratégias de aproximação dessas duas esferas (BORGES, 2013; GUALDA, 2013).

Considerando, portanto, a importância da relação família e escola para crianças pré-escolares incluídas e o papel do professor para fomentar essa relação, esta pesquisa tem por objetivos analisar a opinião dos professores sobre: (a) o que é a relação família e escola; (b) estratégias na escola que são realizadas para fomentar a relação família e escola; (c) estratégias que a escola poderia fazer para aproximar os pais nas atividades escolares do filho, em casa e na escola.

METODOLOGIA

- **Participantes**

Participaram do estudo 30 professores de crianças pré-escolares, que lecionam ou já lecionaram para crianças com necessidades educacionais especiais (foi considerado crianças com NEE as que possuírem deficiência sensorial, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação), na rede municipal de ensino. A média de idade dos professores era de 31 anos e a maioria possuía especialização.

- **Aspectos éticos**

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCar (CAAE: 02893012.2.0000.5504). Os professores receberam juntamente com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para sua participação, informações acerca dos objetivos da pesquisa.

- **Local de coleta de dados**

A pesquisa foi realizada nas dependências de uma universidade pública, localizada no interior do estado de São Paulo. A coleta de dados ocorreu durante um curso de formação para professores.

Medidas avaliativas dos professores

- **Dados de identificação.** Trata-se de um questionário que aborda os dados de identificação, a formação do professor, assim como se lecionou ou leciona para crianças com NEE.
- **Roteiro de entrevista do grupo focal.** Trata-se de um roteiro composto por três questões, sendo elas: "O que é a relação família e escola?"; "Quais as estratégias na escola que são realizadas para fomentar a relação família e escola?"; "Quais as estratégias que a escola poderia fazer para aproximar os pais nas atividades escolares do filho, em casa e na escola?". Todas as questões foram respondidas com base na criança pré-escolar incluída. Para elaboração do roteiro participaram três juízes.

Procedimento de coleta de dados

Inicialmente, entrou-se em contato com a Secretaria de Educação do Município para explicar os objetivos da pesquisa. Após o consentimento da secretaria, foi realizado um contato com os diretores das pré-escolas, a fim de explicar os objetivos da pesquisa. Essa pesquisa foi realizada no decorrer de um curso de formação de professores, que abordou a temática da relação família e escola no contexto da inclusão.

Para investigar a opinião dos professores sobre a relação família e escola e as estratégias para promover tal relação foi utilizado o grupo focal. As temáticas discutidas no grupo focal eram anteriores a exposição da literatura sobre o tema. Em um dia foi discutido com os professores as questões *"O que é a relação família e escola?"; "Quais as estratégias na escola que são realizadas para fomentar a relação família e escola?"; "Quais as estratégias que a escola poderia fazer para aproximar os pais nas atividades escolares do filho, em casa e na escola?".* As questões sempre focavam na inclusão de crianças com NEE.

Quanto à composição dos grupos focais, os professores eram divididos em grupos, com seis ou sete professores por grupo. Essa quantidade permite que os participantes exponham suas ideias e que possa discutir os temas com profundidade (GATTI, 2005). Todas as discussões realizadas nos grupos foram gravadas, assim como foram utilizados diário de campo. Cada encontro de discussão foi realizado em aproximadamente 45 minutos.

Além dos professores que compuseram cada grupo focal, participaram de cada grupo um mediador e um relator. Cabe ao mediador apresentar a equipe, a proposta do

trabalho e apresentar as questões chaves. O mediador apresentava cada questão, após ter encerrado a discussão anterior e intervinha se acaso a discussão focasse em outro tema, para permitir que os participantes expusessem a sua opinião e para controlar o tempo (NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002). Quanto ao papel do relator, o mesmo anotava em um diário de campo, as principais informações obtidas na discussão.

- **Procedimento de análise de dados**

A análise dos dados obtidos por meio dos grupos focais foi feita a partir de operações de desmembramento em unidades de conteúdo e categorização das unidades (SAMPIERI *et al*., 2006). Para obtenção dos relatos dos professores, as gravações foram transcritas e também foram utilizados os dados provenientes dos diários de campo. Participaram da análise dos dados dois juízes.

DISCUSSÃO

- **Opinião dos professores sobre o que é a relação família e escola**

Por meio das discussões dos grupos focais surgiram as seguintes categorias em relação à opinião dos professores sobre o que é a relação família e escola: (a) uma troca de informações entre família e escola; (b) professor poder transmitir para a família os comportamentos do aluno em sala de aula; (c) manutenção das agendas do filho; (d) conhecimento da escola, de quem são os pais dos alunos e como é a região onde moram; (e) presença constante das famílias na escola; (f) é um trabalho em conjunto; (g) é o contato que os pais têm com os professores para analisar a aprendizagem da criança; (h) é o relacionamento, a interação do professor com os pais; (i) é uma relação desigual; (j) é uma relação difícil; (k) a família estar dentro da escola não só quando é solicitada em reuniões.

A relação família e escola está pautada na comunicação entre as partes, a troca de informações que favorecem o desenvolvimento do aluno. Os professores também citaram a necessidade de um comprometimento da família para com a escola, por exemplo, na manutenção das agendas dos filhos, participação em reuniões.

A troca de informações é benéfica para a escola e para as famílias, principalmente as famílias de crianças com NEE, que necessitam de maior suporte, orientação, acolhimento, informação e cuidado; pois além de terem que cumprir, como todas as outras famílias, as tarefas normativas, estas tarefas requerem estratégias especiais para lidarem com as características das crianças (DESSEN; CERQUEIRA-SILVA, 2008). E a escola tem ganhos como o apoio dos pais e acesso a informações, e sugestões importantes, e a possibilidade de os pais darem continuidade ao trabalho do professor em casa (SOUSA, 1998).

Os professores citaram que é uma relação desigual; para Paniagua e Palácios (2007) para haver colaboração é preciso uma relação de igualdade, sem a escola se colocar em posição de especialista. As famílias devem transmitir como são os seus filhos em casa, quais são as práticas educativas, e os profissionais devem mostrar o seu ponto de vista, mas sem imposição.

- **Opinião dos professores sobre estratégias na escola que são realizadas para fomentar a ralação família e escola**

Os professores apontaram as seguintes estratégias que a escola utilizava para fomentar a relação família e escola: (a) festas e eventos; (b) reunião de pais; (c) trabalhar com os professores que todos os pais devem ser bem tratados; (d) proporcionar tempo para os professores conversarem com os pais; (e) telefonar para os pais quando necessário; (f) mostrar aos pais que o filho é capaz de aprender; (g) a direção dar abertura aos pais para exporem suas opiniões nas reuniões de pais; (h) promover a participação dos pais nos conselhos escolares; (i) realizar palestras abertas aos pais; (j) desenvolvimento de um projeto do livro; *"A criança leva um livro no final de semana para casa, para que os pais leiam e façam ilustrações junto com as crianças"*; (k) interagir com os pais na entrada e na saída das crianças da escola; (l) a escola se adequar aos horários dos pais para marcar reuniões, conversas.

Percebe-se que os professores utilizavam algumas estratégias que impulsionam a relação família e escola; além das estratégias convencionais como as festas e reuniões de pais, algumas escolas se preocupavam em adequar os horários das reuniões e conversas com os horários dos pais. Outra estratégia utilizada era o convite aos pais para participarem de eventos importantes na escola, como os conselhos escolares. Desta forma, é possível reflexão e consenso das partes sobre como vão se dar essas relações e as possibilidades de intervenção dos pais (FONTAO, 2000).

A interação cotidiana com os pais nos momentos de entrada e saída dos alunos também foi citado como estratégia, no entanto, essas trocas de informações não devem se limitar a alimentação ou ao sono, mas deve incluir o estado de ânimo da criança e a verdadeira jornada do filho (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

- **Opinião dos professores sobre as estratégias que a escola poderia fazer para aproximar os pais nas atividades escolares do filho, em casa e na escola**

Os professores destacaram as seguintes estratégias que a escola poderia fazer para aproximar os pais da escola: (a) promover atividades que pais e filhos precisam realizar juntos; (b) realizar um projeto sobre os pais lerem livros para os seus filhos; (c) mostrar aos pais as atividades que são realizadas pelo filho; (d) permitir que os pais dêem devolutiva sobre as tarefas que os filhos fazem em casa; (e) permitir que os pais

se sintam a vontade para conversar com os professores; (f) buscar diferentes estratégias de acolhimento aos pais; (g) mostrar aos pais a proposta pedagógica da escola, para que eles sintam mais confiantes na escola; (h) promover cursos de formação para os professores sobre a temática; (i) chamar os pais para participarem de conselhos escolares; (j) considerar os melhores horários para que os pais possam comparecer na escola; (k) a escola entregar a pauta das reuniões aos pais, com antecedência; (l) fazer o ensino colaborativo, porque os pais não têm tempo de levar os filhos no contraturno para o atendimento educacional especializado; (m) não focar os problemas apenas na criança incluída, pois falta, por exemplo, formação profissional do professor; (n) convidar os pais para participarem da construção do Plano Político Pedagógico da escola; (o) convidar os pais para irem até a escola contar sobre a profissão que exerce; (p) a escola deve respeitar o momento da família, até esta ter confiança na escola.

Quando se fala de atividades que pais e filhos realizem juntos, ou os pais participarem da organização de alguma atividade, a família se envolve mais diretamente dentro da escola, mas, é importante que essa presença seja pensada e planejada previamente, para que os objetivos da atividade sejam alcançados. É importante salientar que quando os pais sabem previamente os temas a serem abordados nas reuniões, o professor precisa assegurar que ninguém se sinta desconfortável, e os pais devem ter espaços para falarem com o professor sobre o filho (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Os professores também indicaram como estratégia mostrar aos pais a proposta pedagógica da escola, para que eles sintam mais confiantes na escola. No entanto, deve-se considerar que a confiança se constrói com o tempo, com a observação das atitudes dos profissionais em relação à criança e a família, e por meio das relações com a família (PANIAGUA; PALACIOS, 2007). É importante salientar que a confiança no trabalho desenvolvido pelos profissionais, envolve dialogar de maneira adequada, averiguar fatos para não acusar os profissionais injustamente; considerar o trabalho realizado pelo profissional importante para o filho, pedir sugestões sobre maneiras de agir com o filho, garantir a frequência do filho na escola (SILVA; MENDES, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre a concepção dos professores do que é uma relação família e escola, de modo geral, os mesmos citaram que essa relação é uma troca de informações, uma

interação entre os pais e a escola, com possibilidade de diálogo sobre os comportamentos dos filhos, características da família e características das práticas escolares. Além disso, todos esses aspectos apontados pelos professores como estratégias para fomentar a relação família e escola podem resultar em uma boa relação entre ambas, o que traz benefícios para a criança, principalmente com NEE.

Este estudo trouxe uma gama de informações sobre como fomentar a relação família e escola de crianças pré-escolares incluídas, o que auxilia na promoção de intervenções sobre essa temática, tanto com os professores quanto com os pais.

REFERÊNCIAS

BORGES, L. **Relação família e escola na perspectiva da inclusão**: Avaliação de professores pré-escolares. 2013. f. 69. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2013.

DESSEN, M. A.; CERQUEIRA-SILVA, S. Famílias e crianças com deficiência: em busca de estratégias para a promoção do desenvolvimento familiar. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ATENÇÃO E ESTIMULAÇÃO PRECOCE, 2008, Curitiba. **Anais ...** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2008. v. 1. p. 39-57.

FONTAO, M, P, G. Modalidades de trabalho com os pais na pré-escola. In: CORREIA, L, M.; SERRANO, A, M. **Envolvimento parental em intervenção precoce**: práticas centradas nas crianças as práticas centradas na família. Porto Editora, 2000. p. 164 – 190.

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa em Educação) v. 10.

GUALDA, D.S. **Relação família-escola e identificação das necessidades e dos recursos dos pais de pré-escolares incluídos**. 2013. f. 94. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2013.

LOPES, R, P, V; MARQUEZAN, R.O Envolvimento da Família no Processo de Integração/ Inclusão do Aluno com Necessidades Especiais. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria - RS, n.15, p. 43-50, 2000.

NETO, O.C.; MOREIRA, M.R.; SUCENA, L.F.M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: O debate orientado como técnica de investigação. In ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 2002. **Anais ...** Ouro Preto, p. 1-26.

OLIVEIRA, C. B. E. ; MARINHO-ARAUJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia** (PUCCAMP. Impresso), v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010.

PACHECO, J; EGGERTSDÓTTIR, R; MARINÓSSON, G, L. Colaboração lar-escola. In: _____ **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p 56-59.

PANIAGUA, P.; PALACIOS, J. **Educação Infantil – resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 256.

POLONIA, A.C.; DESSEN, M.A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303 – 312, 2005.

SAMPIERI**,** R.H.; COLLADO, C.H.; LUCIO, P.B. **Metodologia de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006. p. 583.

SILVA, A.M.; MENDES, E.G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial,**Marília, v. 14, n. 2, p. 217-234, 2008.

SOUSA, L. A relação professor-pais-aluno com necessidades educativas especiais. In: _____. **Criança (con)fundidas entre a escola e a família**. Porto Editora. 1998. p.133- 177.

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO: DESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA PROFESSORES

Ana Elisa Millan[1]
Fabiana Cia

INTRODUÇÃO

A família tem um importante papel na proteção e desenvolvimento da criança, não somente no funcionamento biológico, mas também na transmissão de valores, tradições e significados culturais; essa transmissão se dá pela linguagem, símbolos e comportamentos familiares. Um ambiente considerado apropriado para o desenvolvimento da criança está baseado na qualidade das relações estabelecidas entre os membros da família (DESSEN; BRAZ, 2005).

Ter uma criança com necessidades educacionais especiais (NEE) pode afetar o desenvolvimento dos membros do sistema familiar, isso porque a família pode ser avaliada pelos outros e isto se relaciona com os significados que a família atribui as esses acontecimentos. O modo como a família reage depende de muitos fatores, como as características de cada elemento, a fase do ciclo familiar, as tradições familiares e as características da própria deficiência (SOUSA, 1998).

Apesar de as famílias de crianças com NEE poderem se adaptar as novas demandas, em geral, aumentam a dedicação ao filho com NEE, como mais tempo para cuidados físicos, interações, jogos e estudo compartilhado. Além da necessidade de coordenação com diversos especialistas, o que pode chegar a sobrecarregar esses pais. Muitos pais também diminuem suas possibilidades de lazer pela dedicação ao filho. Também no aspecto econômico, as famílias têm gastos com campos médicos, educativos; sendo que em muitos casos, um dos pais deixa de trabalhar para atender a criança, podendo afetar mais o orçamento familiar. Soma-se o fato que, os gastos financeiros perduram por mais tempo, pois os pais estendem seus cuidados aos filhos até a idade adulta (PANIAGUA, 2004).

Dessa forma, é preciso que a família tenha uma rede social de apoio para conseguir criar esses padrões de relações que possibilitem e favoreçam o desenvolvimento das crianças com deficiência. A família precisa de recursos que ajudem a superar as adversidades da trajetória de desenvolvimento do filho com NEE.

---

[1]ana.elisa.millan@hotmail.com. Departamento de Psicologia, Licenciatura em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, São Paulo.
Financiamento: CNPq, PIBIC/CNPq.

Elas necessitam de suportes que desenvolvam a autoconfiança, capacidade crítica, autonomia para fazerem escolhas em relação ao filho com deficiência. As famílias também devem ser orientadas para reconhecer os avanços e o ritmo de desenvolvimento de seu filho, para isso é necessário que os pais acompanhem e se envolvam nos programas de estimulação e intervenção; e quando possível, participem como co-terapeutas no processo de desenvolvimento do seu filho ou mesmo que os pais acompanhem o processo de escolarização dos seus filhos (DESSEN; CERQUEIRA-SILVA, 2008).

É essencial que a família reconheça a influência que exerce sobre o indivíduo, principalmente no contexto social, incluindo o mundo escolar do filho. E os educadores também devem se preocupar em criar formas, por meio de parcerias, para promover o desenvolvimento familiar, no sentido de torná-la um agente ativo no processo de inclusão dos alunos com NEE (LOPES; MARQUEZAN, 2000).

A percepção da família como parceira no processo educacional também ganhou maior destaque em documentos legais. A educação, conforme a LDB 9394/96, não é responsabilidade somente da família, nem somente do Estado, mas de um processo conjunto entre União, Estado, Municípios e famílias. A família e a escola são sistemas sociais que completam o processo educacional e são importantes na construção de uma sociedade inclusiva (BUJES, 2007). Deve-se ressaltar que a dinâmica das relações entre a família e a escola é mais transacional do que fixa e precisa ser constantemente repensada e elaborada. Há discussões sobre o papel da família de uma pessoa com NEE, no entanto, sabe-se que a família deve ser parceira no atendimento e desenvolvimento da pessoa deficiente. E também a família necessita de suportes nos aspectos emocionais e sociais (CHACON, 2008).

De fato, segundo Sousa (1998), os alunos cujos pais possuem uma imagem positiva da escola têm expectativas boas em relação à escola e se sentem seguros nesse ambiente; já alunos que os pais possuem uma imagem negativa da escola, apresentam sentimentos de estranheza e rejeição, pois a criança tende a aprender e assimilar o que lhe é transferido por pessoas próximas.

A participação dos pais na educação dos filhos tem sido apontada como o problema e a solução para elevar o aproveitamento acadêmico, em especial, dos grupos em desvantagem social. A parceria escola e família foi apresentada como solução para várias necessidades, em que cabe aos pais um papel específico no desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos filhos, e essa parceria não deveria acontecer

somente na educação infantil, mas na educação de adolescentes como estratégias de prevenção de indisciplina e delinquência (CARVALHO, 2000).

Independente de a família ter ou não um filho com NEE, sabe-se que a relação familiar influencia o processo educativo; um vínculo afetivo saudável entre pais e filhos podem desencadear padrões interacionais positivos, maior repertório para enfrentar situações cotidianas e um maior ajustamento do indivíduo nos diferentes ambientes que ele frequenta (POLONIA; DESSEN, 2005).

Uma boa comunicação e troca de informações são a base para uma boa relação entre família-escola (FONTAO, 2000). É importante que os pais estabeleçam uma relação frequente e de confiança com a escola, pois podem passar informações importantes para os professores sobre os comportamentos da criança, condições de saúde ou advindas de outros profissionais que atendem ou trabalham com a criança.

Para Paniagua e Palácios (2007), as escolas precisam ampliar as vias de participação dos pais, para que todas as famílias possam colaborar de alguma maneira. Assim, torna-se importante a realização de programas de intervenção com professores para fomentar a relação família e escola, de crianças pré-escolares incluídas.

Os objetivos do estudo foi o de descrever e avaliar um programa de intervenção para professores pré-escolares sobre a relação família e escola no contexto da inclusão.

METODOLOGIA

- **Participantes**

Participaram do estudo 30 professores de crianças pré-escolares, que lecionam ou já lecionaram para crianças com necessidades educacionais especiais (foi considerado crianças com NEE as que possuírem deficiência sensorial, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação), na rede municipal de ensino. A média de idade dos professores era de 31 anos e a maioria possuía especialização. Esses professores foram divididos em dois programas de intervenção. No primeiro participaram 21 professores e no segundo participaram nove professores.

- **Aspectos éticos**

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCar (CAAE: 02893012.2.0000.5504). Os professores receberam juntamente com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para sua participação, informações acerca dos objetivos da pesquisa.

- **Local de coleta de dados**

A pesquisa foi realizada nas dependências de uma universidade pública, localizada no interior do estado de São Paulo. A coleta de dados ocorreu durante o curso de formação para professores.

Medidas avaliativas dos professores

- **Dados de identificação.** Trata-se de um questionário que aborda os dados de identificação, a formação do professor, assim como se lecionou ou leciona para crianças com NEE.
- **Avaliação do curso na perspectiva dos professores.** Para avaliar a validade social do curso de formação, os professores preencheram uma ficha contendo duas questões abertas (aponte os aspectos positivos e negativos do curso; o curso ajudou na sua prática como docente?) e três questões fechadas (de uma nota de zero a dez, considerando 20 aspectos metodológicos e de conteúdo; você indicaria esse curso para algum colega? Houve dificuldades em acompanhar o curso?). Este questionário foi construído com base em instrumentos já existentes (ARAÚJO, 2011; WILLIAMS, 2011) e três juízes avaliaram o mesmo.

Procedimento de coleta de dados

Inicialmente, entrou-se em contato com a Secretaria de Educação do Município para explicar os objetivos da pesquisa. Após o consentimento da secretaria, foi realizado um contato com os diretores das pré-escolas, a fim de explicar os objetivos da pesquisa e de convidar os professores para participar do programa de intervenção. Os professores interessados entraram em contato com a coordenadora do programa de intervenção para realizar a sua inscrição.

DISCUSSÃO

Descrição do programa de intervenção para professores sobre relação família e escola

O programa de intervenção para professores foi coordenado pela orientadora do presente projeto e também contou com a colaboração de seis alunos de graduação. O primeiro programa de intervenção foi composto por oito encontros e o segundo programa de intervenção foi composto por nove encontros, de 2:30 horas de duração cada (totalizando 20 horas de duração no primeiro curso e 22 horas e trinta minutos de duração no segundo curso). Os encontros ocorreram em uma frequência quinzenal. O primeiro grupo de formação foi composto por 21 professores e o segundo grupo por nove professores.

Cada encontro foi dividido em três partes: (a) apresentação dos dados da literatura sobre a temática – fase informacional (Duração aproximada de 60 minutos); (b) apresentação dos dados levantados pelos professores por meio do grupo focal – fase de confrontação (realizado no encontro anterior – Duração aproximada de 30 minutos) e discussão em grupo para que os professores relatassem a opinião deles sobre o assunto a ser trabalhado no próximo encontro – fase de descrição, por meio do grupo focal (Duração aproximada de 60 minutos).

Nos encontros foram trabalhadas as seguintes temáticas: (a) família; (b) importância da família para o desenvolvimento infantil; (c) família de crianças com NEE; (d) relação família e escola e (e) estratégias para promover a relação família e escola. Além das temáticas trabalhadas, os professores tiveram que planejar e desenvolver uma atividade na escola onde lecionavam, que abordasse a relação família e escola e a inclusão.

Para o primeiro programa de intervenção, os 7º e 8º encontros foram destinados para apresentação das atividades práticas que os professores fizeram sobre a relação família e escola no contexto da inclusão, nas dependências da unidade onde lecionam e os professores responderam ao questionário "Avaliação do curso na perspectiva dos professores". Para o segundo programa de intervenção, no 9º encontro, realizou-se a apresentação das atividades práticas e os professores responderam ao questionário "Avaliação do curso na perspectiva dos professores". No quadro 1, apresenta-se a descrição dos encontros.

Quadro 1- Descrição dos encontros programa de intervenção para professores "Relação família e escola no contexto da inclusão"

Encontros	Estratégias/Coleta de dados	Referências
1- Apresentação do curso e dos participantes	- Apresentação dos participantes. - Aplicação do questionário sobre os dados de identificação dos participantes. - Grupo focal: Discussão das questões sobre família – Fase descritiva.	
2- Conceituação de família	- Apresentação da literatura sobre família – Fase informacional. - Apresentação da discussão desenvolvida no encontro anterior – Fase de confrontação. - Grupo focal: Discussão das questões sobre a importância da família para o desenvolvimento infantil – Fase descritiva. - Entrega do folder explicativo (Anexo 1).	Bee (2008), Dessen e Silva (2008); Dessen e Braz (2005); Gomide (2004); Gottman e DeClaire (2001); Monbourque (2001); Szymanski (2011); Tiba (2002, 2006).
3- Importância da família para o desenvolvimento infantil	- Apresentação da literatura sobre a importância da família para o desenvolvimento infantil - Fase informacional - Apresentação da discussão desenvolvida no encontro anterior – Fase de confrontação. - Grupo focal: Discussão das questões sobre as famílias de crianças com NEE – Fase descritiva. - Entrega do folder explicativo (Anexo 2).	Capelari (2002), Cia et al. (2004), Cervera e Alcázar (2002), Gomide (2004), Tiba (2002, 2006).

4- Famílias de crianças com necessidades educacionais especiais	- Apresentação da literatura sobre famílias de crianças com NEE - Fase informacional. - Apresentação da discussão desenvolvida no encontro anterior – Fase de confrontação. - Grupo focal: Discussão das questões sobre conceituação da relação família e escola – Fase descritiva. - Entrega do folder explicativo (Anexo 3).	Dessen e Cerqueira-Silva (2008), Dysson (1997); Floyd e Philipe (1993), Paniagua (2004).
5- Conceituação da relação família e escola	- Apresentação da literatura sobre conceituação da relação família e escola - Fase informacional. - Apresentação da discussão desenvolvida no encontro anterior – Fase de confrontação. - Grupo focal: Discussão das questões sobre estratégias para estreitar a relação família e escola – Fase descritiva. - Entrega do folder explicativo (Anexo 4).	Araújo e Oliveira (2010); Bee (2008); Chacon (2008); Paniagua (2004), Polônia e Dessen (2002, 2005).
6- Estratégias para estreitar a relação família e escola	- Apresentação da literatura sobre estratégias para estreitar a relação família e escola - Fase informacional. - Apresentação da discussão desenvolvida no encontro anterior – Fase de confrontação. - Entrega do folder explicativo (Anexo 5).	Paniagua e Palácios (2007); Silva (2006); Szymanski (2011).
Primeiro curso de formação		
7- Apresentação de seminários – Relatos de experiência e apresentação		
8- Apresentação de seminários – Relatos de experiência e apresentação - Aplicação do questionário: Avaliação do curso na perspectiva dos professores.		
Segundo curso de formação		
7- Realização de estudo de caso		
8- Realização de uma atividade sobre a opinião do que pais e escola esperam da relação		
9- Apresentação de seminários – Relatos de experiência e apresentação - Aplicação do questionário: Avaliação do curso na perspectiva dos professores.		

Avaliação de um programa de intervenção para professores pré-escolares sobre a relação família e escola no contexto da inclusão

A Tabela 1 mostra a avaliação dos professores sobre os aspectos positivos e negativos do programa de intervenção.

Tabela 1- Aspectos positivos e negativos do curso de formação

Aspectos positivos	Porcentagem
Discussões	36,6%
Temáticas abordadas	30,0%
Troca de experiências	20,0%
Interação com outros professores	20,0%
Aulas dinâmicas	16,6%
Organização/estratégias das aulas	16,6%
Grupos focais	13,3%
Local	13,3%
Literatura da área	13,3%
Horário	10,0%
O aprendizado sobre a temática	10,0%
Participação	10,0%
Encontros quinzenais	06,6%
Trabalho em grupo/atividade prática	06,6%
Folders	03,3%
Sugestões de estratégias para aproximar as famílias da escola	03,3%
Apresentação de pesquisas	03,3%

Não responderam	03,3%
Aspectos negativos	
Nenhum	36,6%
Duração do curso	10,0%
Local/Infraestrutura	06,6%
Horário	03,3%
Não responderam	36,6%

De acordo com a Tabela 1, os principais aspectos positivos em relação ao programa de intervenção, apontados pelos professores foram às discussões (36,6), os temas abordados (30,0%) e a troca de experiências (20,0%). Os principais aspectos negativos apontados pelos professores foram à duração do curso (10,0%), o local/infraestrutura (06,6%); e 36,6% dos professores não apontaram nenhum aspecto negativo. A Tabela 2 mostra a opinião dos professores sobre a ajuda que o programa de intervenção trouxe para a prática deles.

Tabela 2- Ajuda do programa de intervenção na prática dos professores

Categorias	**Porcentagem**
Afirmaram que o curso ajudou na prática como professores	96,6%
Maior reflexão sobre como aproximar os pais da escola	20,0%
Mudança de visão sobre relação família-escola	20,0%
Melhor relação com os pais	16,6%
Compreensão da importância da relação com a família	13,3%
Maior proximidade com os pais	13,3%
Visão mais ampla sobre famílias	03,3%
Transmissão de conhecimento para outros professores	03,3%
Maneiras de lidar com os pais	03,3%
Não responderam	03,3%

Segundo a Tabela 2, 96,6% dos professores afirmaram que o programa de intervenção ajudou na prática como professores; 20,0% dos professores também apontaram que o programa de intervenção ajudou para uma maior reflexão de como aproximar os pais da escola; outros 20,0% dos professores apontaram que o programa de intervenção proporcionou uma mudança de visão sobre a relação família-escola; e 16,6% apontaram que houve uma melhora na relação com os pais.

Na Tabela 3 constam informações sobre a avaliação de conteúdo e metodológica que os professores fizeram do programa de intervenção.

Tabela 3- Medidas de tendência central sobre a avaliação de conteúdo e metodológica do programa de intervenção

Categorias	Média
1- Assuntos abordados	9,96
2- O curso pode proporcionar ao participante estabelecer a relação entre os conceitos trabalhados e o cotidiano profissional	9,96
3- O curso ofereceu oportunidade para trocar experiências e conhecimentos	9,93
4- Seminários	9,92
5- Atividades realizadas fora da aula	9,92
6- Sua expectativa em relação ao curso foi satisfeita	9,90
7- As avaliações foram adequadas aos objetivos do curso	9,90
8- As estratégias de ensino utilizadas foram adequadas aos objetivos propostos	9,86
9- Houve sequência no desenvolvimento do assunto, facilitando o entendimento	9,86
10- Os conceitos trabalhados foram suficientes, claros, atualizados e relevantes	9,86
11- Adequação do tempo das atividades	9,83
12- Importância das ideias expostas pelos outros professores	9,83
13- Atividades realizadas nos encontros – Grupo focal	9,76
14- Textos indicados	9,46
Média total	**9,85**

De acordo com os dados da Tabela 3, os assuntos abordados no programa de intervenção foram os que obtiveram melhores avaliações dos professores, com nota média de 9,96; a possibilidade de estabelecimento de relação entre os conceitos trabalhados no curso e o cotidiano profissional também obteve note média igual a 9,96, segundo os professores. E a oportunidade para troca de experiências e conhecimento que o curso ofereceu também foi uma das categorias melhor avaliadas e obteve nota média de 9,93. Nota-se que a avaliação geral do programa de intervenção também obteve uma média alta. Todos os professores apontaram que indicariam o curso para outros colegas e que não tiveram dificuldades em participar do programa de intervenção.

A avaliação positiva dos professores em relação ao programa de intervenção vem a demonstrar a importância da realização de atividades práticas em cursos de formação e de trazer os professores para a realidade vivenciada nas universidades públicas (VITALIANO; MANZINI, 2010). A troca de experiências entre os professores e os alunos que fizeram parte do programa de intervenção enriqueceu a experiência e a formação de ambas as partes.

Como afirma Nóvoa (1997), os professores possuem um conhecimento prático, que são capazes de vivenciar em diferentes situações, mas que dificilmente é socializado. Cabe a nós, formadores de professores, possibilitar momentos de socialização desse conhecimento, adquirido somente através da vivencia nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, os professores apontaram que o programa de intervenção ajudou para uma maior reflexão de como aproximar os pais da escola; proporcionou uma mudança de visão sobre a relação família-escola; além de indicarem que houve uma melhora na relação com os pais. A possibilidade de estabelecimento de relação entre os conceitos trabalhados no curso e o cotidiano profissional; oportunidade para troca de experiências e conhecimento que o curso ofereceu, foram citados pelos professores.

É possível concluir que o programa de intervenção teve impactos positivos para os professores, pois possibilitou aos mesmos um maior conhecimento sobre a importância da relação família-escola de crianças com NEE e foi possível uma reflexão sobre como aproximar os pais da escola por meio das discussões dos temas abordados, trocas de experiências e atividades práticas desenvolvidas no curso.

As atividades práticas realizadas pelos professores foram importantes, pois houve uma aproximação entre a família e a escola, e possibilitou a toda comunidade escolar reflexões sobre a importância da participação da família, assim como os benefícios da inclusão.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M.M.C.; OLIVEIRA, E.B.C. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010.

ARAÚJO, R.M. **Empoderando pais para a luta pelos direitos de seus filhos com deficiência.** 2011. f. 188. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento.** 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 612.

BUJES, M.I.E. Escola infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G.E. **Educação infantil:** Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-26.

CAPELARI, A. Modelagem do comportamento de estudar. In: DELITTI, M. (Org.), **Sobre comportamento e cognição**. Santo André: Esetec, 2002. p. 30-33.

CARVALHO, M. E. P. de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**: Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 110, n. 110, p. 143-155, 2000.

CERVERA, J. M.; ALCÁZAR, J. A. **As relações pais-colégios**. São Paulo: Quadrante, 2002.

CHACON, M.C.M. Família e escola: Uma parceria possível em prol da inclusão. In: MARTINS, L.A.R.; PIRESM J.; PIRES, G.N.L. (Orgs.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: Edufrn, 2008. p. 309- 322.

CIA, F.;D'AFFONSECA, S.M.; BARHAM, E.J. A relação entre o envolvimento paterno e desempenho o acadêmico dos filhos. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 29, p. 277-286, 2004.

DESSEN, M. A.; CERQUEIRA-SILVA, S. Famílias e crianças com deficiência: em busca de estratégias para a promoção do desenvolvimento familiar. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ATENÇÃO E ESTIMULAÇÃO PRECOCE, 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2008. v. 1. p. 39-57.

DESSEN, M.A.; BRAZ, M.P. As relações maritais e sua influência nas relações parentais: implicações para o desenvolvimento da criança. In: DESSEN M.A.; COSTA JUNIOR, A.L. (Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano:** tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 132-151.

DYSSON, L.L. Fathers and mothers of school-age children with developmental disabilities: Parental stress, family functioning, and social support. **American Journal on Mental Retardation***,* v. 102, n. 3, p. 267-279, 1997.

FLOYD, F. J.; PHILIPPE, K. A. Parental interactions with children and without mental retardation, behavior management, coerciveness and positive exchange. **American Journal on Mental Retardation**, v. 97, n. 6, p. 678-688, 1993.

FONTAO, M, P, G. Modalidades de trabalho com os pais na pré-escola. In: CORREIA, L, M,; SERRANO, A, M. **Envolvimento parental em intervenção precoce**: práticas centradas na crianças as práticas centradas na família. Porto Editora, 2000. p. 164 – 190.

GOMIDE, P. I. C. **Pais presentes pais ausentes:** Regras e limites. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 86.

GOTTMAN, J.; DE CLAIRE, J. **Inteligência emocional e a arte de educar nossos filhos.** Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001. p. 232.

LOPES, R, P, V; MARQUEZAN, R.O Envolvimento da Família no Processo de Integração/Inclusão do Aluno com Necessidades Especiais. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria - RS, n. 15, p. 43-50, 2000.

MONBOURQUE, H.J. **ABC da comunicação familiar***.* 2.ed. São Paulo: Paulus, 2001. p. 79.

NOVÓA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: CATANI, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, Sp: Papirus, 1997, p. 29-41.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação – transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**, Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 330-346. V.3.

PANIAGUA, P.; PALACIOS, J. **Educação Infantil – resposta educativa à diversidade***.* Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 256.

POLONIA, A.C.; DESSEN, M.A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303 – 312, 2005.

SILVA, A.M. **Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre família de crianças com necessidades especiais e profissionais***.* 2006. f. 122. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2006.

SOUSA, L. A relação professor-pais-aluno com necessidades educativas especiais. In: _____. **Criança (con)fundidas entre a escola e a família**. Porto Editora, 1998. p. 133- 177.

SZYMANZKI, H. **A relação família/escola:** desafios e perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2011.

TIBA, I. **Disciplina na medida certa:**novos paradigmas.São Paulo: Integrare, 2006. p. 224.

TIBA, I. **Quem ama, educa!** São Paulo: Editora Gente, 2002. p. 320.

VITALIANO, C.R.; MANZINI, E.J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C.R. (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: Eduel, 2010.

WILLIAMS, L.C.A. Material utilizado no curso de extensão “Escola que Protege”, 2011.

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS, LÓCUS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS QUESTÕES

Suzana Sirlene da Silva[1]
Leandro Osni Zaniolo[2]
Cristiane Tomaz[3]

INTRODUÇÃO

O atual cenário no qual estão inseridas as políticas públicas no Brasil nos remete a várias discussões, reflexões e estudos acerca do tema das políticas educativas, sendo que as mesmas geram as bases e rumos da Educação Brasileira. A intervenção de organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial (B.M.), junto com a subordinação do governo brasileiro à economia mundial, repercutem de maneira veemente sobre as decisões a serem tomadas no setor da educação.

No Brasil a "cooperação técnica e financeira" do Banco ao setor educacional não é nova, data da primeira metade dos anos 70. (WARDE e HADDAD, 2009, p. 9). Nos anos 80, o Banco Mundial não só passou a intervir diretamente na formulação da política econômica interna, como a influenciar crescentemente a própria legislação brasileira. A política educacional então, passa a partir de 1988, a ser considerada uma política pública de caráter universal, gerando mudanças no sistema de ensino.

Dentro desse sistema de ensino, a Educação Especial sempre foi influenciada por modelos de outros países. Segundo Mazzota (2005, p. 190) da "Europa veio a influencia do modelo de internatos ou de escolas especiais e dos Estados Unidos, as alternativas de classes especiais na escola comum". Atualmente a Educação Especial passa por uma ampliação e redefinição do seu conceito, caracterizando-se pela mudança de sua trajetória de integração, caminhando em direção à "inclusão". A Educação Inclusiva começou a fazer parte da maioria dos discursos e debates internacionais, principalmente após a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jontiem, em 1990 e da Declaração de Salamanca na Espanha em 1994, ambas organizadas pela Unesco e pelo Banco Mundial.

A partir dessas duas conferências, segundo Kassar (2011, p.26) a Educação Especial no Brasil, ganhou contorno de política pública constituída por embates entre

[1]Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – UNESP- Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara – bolsista Cnpq - e-mail:suzana.sirlene@yahoo.com.br
[2]Professor Doutor – Departamento de Psicologia da Educação – UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara – e-mail: zaniolo@fclar.unesp.br
[3]Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – UNESP- Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara – e-mail: cristiane.tomaz@foar.unesp.br

diversos setores da sociedade e das instâncias governamentais, afetada por determinações originariamente externas ao país.

Garcia (2004, p.8) relata que agências multilaterais têm interpelado os governos nacionais a assumir e implantar propostas educacionais inclusivas, sendo então interessante pensar porque, justamente num momento histórico em que a sociedade produz tamanha desigualdade social, o conceito inclusão ganha a cena no discurso de agências multilaterais e de governos em diferentes países, já que "mesmo quando tenta integrar (incluir) a sociedade capitalista exclui" (OLIVEIRA, 1999, p. 55).

A escola está sendo aperfeiçoada ao novo cenário globalizado, a manutenção da economia capitalista é a fonte decisória das políticas educacionais e, as mesmas, principalmente as políticas da área de educação especial, estão agindo de acordo com o que é esperado pelas lógicas e mecanismos de mercado na educação.

Barreto e Leher (apud BARRETO, 2004, p. 1.188) afirmam que:

> [...] organismos internacionais e governos fazem ecoar uma mesma proposição: é preciso reformar de alto a baixo a educação, tornando- a mais flexível e capaz de aumentar a competitividade das nações, únicos meios de obter o passaporte para o seleto grupo de países capazes de uma integração competitiva no mundo globalizado (BARRETO; LEHER, 2003, p.39).

De acordo com Kassar (2011, p.53) desde 2003, documentos legais oriundos do Governo Federal Brasileiro passaram a anunciar a implantação do que se tem denominado de sistemas educacionais inclusivos,lançando diferentes programas para a organização desse sistema.

Dentre os documentos legais pode-se destacar segundo Bürke (2010, p.31) a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEE-EI /2008), pois a mesma como política federal, trouxe uma inovação central para o Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.): a proposta de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (S.R.Ms.) como espaços para esse atendimento.

Esse programa que propõe as Salas de Recursos Multifuncionais é o que tem sido considerado central pela política brasileira para a Educação Especial, uma vez que estas "têm sido destacadas como espaço prioritário para ação do professor especializado em Educação Especial" e também como espaço prioritário para o Atendimento Educacional Especializado, permitindo assim que o aluno com deficiência frequente a sala de aula regular. (BAPTISTA, 2011, p. 70).

Ainda segundo Baptista (2011) os sentidos dessa centralidade podem ser identificados quando analisamos as políticas de Educação Especial no Brasil ao longo

da última década. Sendo que as mesmas demonstram uma diretriz da política para os serviços especializados, se pautando em orientações exteriores ao país.

Considerando o exposto até o momento pode-se concluir que se faz necessário alçar questionamentos sobre as propostas estabelecidas no programa de Salas de Recursos Multifuncionais, para se verificar se as mesmas trazem condições de se efetivarem no contexto brasileiro como forma de Inclusão Escolar para os alunos público alvo da Educação Especial. É preciso ponderar as orientações políticas, pois conforme Ball (1997) nenhuma política é neutra, pois se insere em um campo de representações codificadas e decodificadas, engendradas, em determinado contexto histórico e espaço geográfico, de uma forma complexa e multifacetada, por meio de conflitos, lutas e correlações de forças.

Estetrabalho tem por objetivo alçar questionamentos sobre o programa federal Salas de Recursos Multifuncionais(S.R.M.) e o Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.), considerado como *locus* da Educação Especial. É preciso verificar se o que é proposto nos documentos legais pode ser efetivado no contexto educacional brasileiro, buscando contribuir para o debate sobre os caminhos da Educação Inclusiva no Brasil, destinada aos alunos publico alvo da Educação Especial.

METODOLOGIA

A abordagem se caracteriza como estudo exploratório, viabilizado por coleta documental e análise qualitativa. Enquanto método de compreensão e produção do conhecimento científico, o uso de documentos em pesquisa, segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2),

> [...] deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Para o entendimento do que é um documento é recorrido a Sá-Silva et all (2009, p. 4556) que define o documento “como produto de uma sociedade, manifestando o jogo de força dos que detêm o poder. Não são, portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço”.

Desse modo para a coleta dos dados foram analisados os documentos legais propostos pelo governo federal sobre as Salas de Recursos Multifuncionais (S.R.Ms.) e o Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.).

Os principais documentos analisados buscando se verificar as propostas que são oferecidas na implementação das S.R.Ms. e do A.E.E. enquanto *lócus* da Educação Especial, foram: a cartilha- Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado (2006); Edital nº 01 do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2007), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI -2008), o Decreto 7611/11, Resolução CNE CNB nº 04/2009, Nota Técnica nº 09/10 e Nota Técnica 11/10.

DISCUSSÃO

Os resultados apresentados a seguir enfocam os diferentes aspectos analisados nos documentos legais referentes às propostas de implantação do Programa de Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado.

Segundo a LDB nº 9394/96 – Cap. V / artigo 58, a Educação Especial é uma modalidade transversal aos diferentes níveis da Educação Escolar, não sendo mais paralela à educação geral e sim com caráter de complementação e suplementação a educação regular, oferecida em contra-turno, sendo que "quando necessário será fornecido serviços de apoio especializado, na escola regular para atender as peculiaridades da clientela de educação especial"

Tentando atender as peculiaridades do público alvo da Educação Especial, segundo Alves (2006, p.12) "a iniciativa da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas públicas de ensino, responde aos objetivos de uma prática educacional inclusiva que organiza serviços para o A.E.E., disponibiliza recursos e promove atividades para desenvolver o potencial de todos os alunos, a sua participação e aprendizagem".

Dessa forma temos que as Salas de Recursos Multifuncionais (S.R.M.) são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta prioritária do Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.), que é um atendimento que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades especificas.

Conforme a PNEE-EI (2008, p.16) o Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.), "disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva dentre outros". Scartassini e Schaf (2012, p. 3) informam que o A.E.E. é a parte

diversificada do currículo dos alunos, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns.

Deve-se ter em conta que apesar de esses recursos serem necessários para a presença dos alunos com deficiência nas salas de aulas comuns, há que se esclarecer que outras ações e múltiplas interferências devem ser pensadas e implementadas para se tentar garantir a efetivação da inclusão escolar para esses alunos e, não só se criar um espaço dotado de tecnologias e materiais didáticos e pedagógicos.

Barreto citando Zuin (2004, p.36) nos faz pensar sobre o fenômeno do fetiche tecnológico que se baliza na supremacia da comunicação secundária sobre a primária, de tal modo que há hoje o sério risco de revitalização do conhecido e malfadado tecnicismo pedagógico.

O fetiche tecnológico está intrinsecamente ligado ao fetiche da mercadoria que para teoria marxista, é um elemento fundamental para a manutenção do modo de produção capitalista. O governo federal ao instituir o programa das Salas de Recursos Multifuncionais como prioridade na oferta de serviços especializados, além de estar seguindo os ditames dos organismos internacionais, parece estar sendo influenciado por algum tipo de fetichismo, pois está depositando todas as perspectivas inclusivistas em um único modelo para a educação especial, investindo milhões de reais na implantação desses espaços de atendimento, sendo que até o ano de 2010, foram implantadas em todo o país, 24.301 mil S.R.M., conforme informa Corrêa (2011, p. 8).

Mendes (apud MILANESI, 2012, p. 24) considera que a

> [...] opção política de se priorizar a Sala de Recurso Multifuncional, como uma espécie de 'serviço tamanho único', quando ela deveria ser apenas mais um dos vários serviços de sistema do contínuo dos serviços, representa uma simplificação dos serviços de apoio, o que não encontra sustentação na literatura da área de Educação, em termos de efetividade, para atender às necessidades tão diversificadas deste alunado. (MENDES, 2009)

Uma outra questão importante a se pensar é sobre o profissional que desenvolve atividades práticas nessas salas. É proposto que esse profissional tenha formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial, sendo suas funções: elaborar, executar e avaliar o plano de A.E.E. do aluno; programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola; produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola; orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos

pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação; desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos (BRASIL, 2010, p. 5).

Diante da amplitude e da multifuncionalidade que esse profissional tem que ter, surge a questão: como fazer com que os professores especialistas, geralmente formados em cursos categoriais (por tipos de deficiência), possua o conhecimento pedagógico que é exigido atualmente no trabalho de dominar as várias deficiências (visual, auditiva, intelectual etc) e os desafios da ação pedagógica no ensino comum e nesse espaço de atendimento? Ou ainda, como garantir que esses professores, muitas vezes formados em cursos á distância, destituídos de saber prático, consigam instituir uma pluralidade de ações que variam desde o acompanhamento de processos que ocorrem nas salas de aula comum e vão até o contato com familiares e outros profissionais que tem trabalhado com o aluno com deficiência?

Quanto aos alunos que deve ser atendidos nessas Salas de Recursos Multifuncionais, temos que o público alvo do Atendimento Educacional Especializado refere-se a alunos com deficiência (física, intelectual e sensorial), transtornos globais de desenvolvimento (autismo, síndromes do espectro do autismo, psicose infantil e transtornos invasivos) e alta habilidades/superdotação. Os alunos com Transtornos funcionais Específicos (Transtornos do défict de Atenção/Hiperatividade – TDAH, dislexia, Discalculia, Disortografia, Disgrafia, Dislalia, Transtorno de Conduta e Distúrbio do Processamento Auditivo Central, não são público alvo do A.E.E., mas devem ser atendidos em articulação entre a Educação Especial e a escola comum. Mas na maioria das vezes para esses alunos sobra à opção da patologização e a medicalização (Souza, 2010, p.64). Dando seqüência ao pensamento de Souza, temos que há

> [...] um retrocesso visível no campo educacional ao transformarmos em patologia algo que é produto das dificuldades vividas por um sistema escolar que não consegue dar conta de suas finalidades. Sistema este fruto de políticas que durante décadas depauperaram a escola pública e dificultaram que desempenhasse seus papéis sociais e políticos (2010, p. 65).

Apesar das mudanças que as políticas públicas em educação especial estão trazendo e, de todas as propostas feitas para proporcionar educação inclusiva, é necessário ressaltar que a simples elaboração de leis e programas não garante aos alunos com deficiência uma inclusão escolar efetiva, onde todas as suas necessidades sejam atendidas, ainda mais em um sistema excludente como o brasileiro.

Há autores que trazem ressalvas sobre alguns aspectos da proposta de Inclusão escolar, por meio do *locus* das Salas de Recursos Multifuncionais e do Atendimento Educacional Especializado.

Segundo Fontes (2009, p. 42), é preciso ter esclarecimento de que

> [...] não há dúvidas de que as legislação e as políticas públicas educacionais pró-inclusivas no Brasil, quando analisadas nos últimos quinze anos, apresentam avanços. Todavia, ainda persiste a distância entre o que pregam os dispositivos legais e o que acontece nas práticas cotidianas das salas de aula".

Conforme Glat (2011, p.7), há evidências que no Brasil concorrem muitas dificuldades para a implementação das propostas da política federal (Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado), porque as transformações ocorridas centram-se na esfera das políticas enquanto leis e diretrizes e não nas políticas enquanto ações efetivas.

Oliveira (2004, p. 119) refletindo sobre a legislação vigente e a realidade vista na escola, constata que a inadequação do espaço físico para o funcionamento das salas de recursos, a falta de professores especializados e/ou capacitados dentre outros problemas, só traz pontos negativos para a inclusão escolar dos alunos com deficiências.

Já para Capellini (2002, p. 7)

> [...] a sala de recursos como modalidade de complementação e suplementação para se evitar a exclusão da classe comum, não parece favorecer necessariamente o acesso ao conhecimento, ou no mínimo, não é um serviço que beneficie indiscriminadamente todo tipo de alunado da educação especial.

Burkle (2010) comenta que há dificuldades na organização das salas de recursos, no trabalho pedagógico e no estabelecimento de parcerias com a educação regular, bem como inadequação do espaço físico, mas que a falta de professores especializados para atuar nesses espaços é um dos mais graves problemas diagnosticados.

Desse modo, e mediante os resultados obtidos, não se pode deixar de considerar que apesar de essas propostas trazerem mudanças significativas, é preciso se pensar sobre a efetividade do que é proposto como política educativa e sobre o que pode ocorrer na prática cotidiana desses serviços, para assegurar apoio qualificado aos processos de inclusão escolar de alunos incluídos em escolas regulares.

CONCLUSÕES

Finalizando, é possível declarar que o Banco Mundial nos últimos anos passou a intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar a própria legislação dos países ditos em desenvolvimento. Assim, muitas políticas públicas de Educação acabaram sendo implementadas nos países periféricos, buscando atender as agendas internacionais, garantindo à manutenção da economia capitalista, sendo esta a fonte decisória das políticas educacionais.

Desse modo essas políticas necessitam se tornar um objeto de contestação, como algo a ser discutido e analisado. Faz-se necessário verificar se as políticas que vem sendo implementadas no Brasil, são capazes de contribuir efetivamente ao que se propõem e quais estão sendo suas conseqüências.

Assim tem-se que a Educação Especial no país sempre se pautou em modelos internacionais e atualmente como modalidade transversal da Educação Escolar vem orientando-se no paradigma da Inclusão, sendo que a Educação Inclusiva começou a fazer parte dos discursos, a partir de eventos organizados por agencias internacionais.

Com a difusão da Inclusão Escolar, na ultima década no Brasil, vários documentos foram promulgados e alguns programas implementados, sendo que o governo federal vem apostando na implementação das Salas de Recursos Multifuncionais e no Atendimento Educacional Especializado para atender aos alunos incluídos nas escolas regulares. O que pode ser visto como uma minimização dos serviços de apoio, pois é muito incipiente garantir a inclusão escolar a alunos dando ênfase em um serviço de modelo único para todo o país.

Esse trabalho assinala que é necessário desenvolver pesquisas que se proponham a explorar o contexto da Inclusão Escolar que vem ocorrendo no país, a fim de se verificar a efetividade do que é proposto na política de educação especial, já que muitas vezes a política educacional serve somente para alinhar a escola aos interesses dos organismos internacionais, ao status quo.

Concluindo, é possível apontar que houve mudanças nas tendências e nas características da Educação Especial no Brasil, especialmente com a priorização da Sala de Recursos Multifuncionais como espaço de trabalho do professor especialista e do Atendimento Educacional Especializado, mas pode-se ver que ainda há um longo caminho a ser percorrido em busca de um modelo que consiga que os alunos público-alvo da Educação Especial sejam atendidos em suas necessidades educacionais de maneira efetiva, afim de que possam desenvolver-se academicamente e, prepararem-se para o exercício da cidadania e de sua autonomia.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. O. **Sala de Recursos Multifuncionais:** espaços para o atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação – SEESP, 2006.

BALL, S. **Education Reform**. Londres: Open University Press, 1997.

BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v.17, p.41-58, 2011.

BRASIL, Secretaria da Educação Especial. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providencias. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 15 jan. 2012.

BRASIL. **LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/ L9394.htm>. Acesso em: 28 nov.2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial**. Nota Técnica Nº 09/2010,** de 09 de abril de 2010a.Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12699&Itemid=862>. Acesso em: 23 jun. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial.**Nota Técnica Nº 11/2010,** de 07 de maio de 2010b.Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12699&Itemid=862>. Acesso em: 14 fev. 2011.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 04** de 2 deoutubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializadona Educação Básica*,* modalidadeEducação Especial. Brasília, DF.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar***, 2008.* Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/política.pdf>. Acesso em: 05 abril 2011.

BRASIL. **Edital Nº 01, de 26 de abril de 2007.**Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Secretaria de Educação Especial**.** Disponível em:<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2011.

BARRETO, R. G. **Tecnologia e Educação:** trabalho e formação docente**.** 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22617.pdf. Acesso em: 02 ago.2012.

BÜRKLE, T. S. **A sala de recurso como suporte à educação inclusiva no Município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana.** Disponível: www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/teses/teses.asp.Acesso em: 18 maio 2011.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Classes Comuns:** avaliação do Rendimento Acadêmico. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com-ontend&view=article&id=35:alunos-com-necessidades-educacionais-especiais-em-classes-comuns-avaliacao-do-rendimento-academico7catid=5:educacao-GT15.especial&Itemid=16 . Acesso em: 04 Maio 2011.

CORREA, N. M. **A Educação Especial e o Plano de Ações Articuladas (PAR):** em foco o programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em:

http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0422.pdf. Acesso em: 04 jan. 2013.

FONTES, R. S. **Ensino colaborativo:** uma proposta de educação inclusiva. Araraquara,SP: Junqueira & Marin, 2009.

GARCIA**,** R. M. C. **Discurso Políticos sobre Inclusão:** questões para as Políticas Públicas de Educação Especial no Brasil**.** 2004. Disponível: www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t1510.pdf. Acesso: 26 jul. 2012.

GLAT, R. **A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva:** uma análise do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no sistema público do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/projetos/pdf/Glatl1.pdfAcesso em: 11 nov. 2011.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial Inclusiva**.Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v.17, p.41-58, 2011

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** histórias e Políticas Públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. A formação do professor e a política nacional de Educação Especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO, 5, 2009**,** São Paulo: **Anais**... 2009.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista.** São Carlos: UFSCar, 2012.

OLIVEIRA, F. de. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política:o totalitarismo neoliberal**.** In: OLIVEIRA, F. de; PAOLI, M.C. (Orgs.). **Os sentidos da democracia**: políticas de dissenso e hegemonia global. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 55-81, 1999.

OLIVEIRA, F. M. G. S. **As salas de recursos como apoio pedagógico especializado à educação escolar do deficiente mental**. Disponível em: www.uniapae.apaebrasiil.org.br/arquivo.html?a=15486. Acesso em: 07 jun. 2012.

SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D., GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**.Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. v.1, n.1, p.1-15, 2009.

SCARTASSINI, L. B.; SCHAF, F. M. **Sala de Recursos**: utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação como Metodologia Educativa, 2012,p.3. Disponível em**:** www.ufsm.br/educom/anais/usos/SCARTASSINI.pdf. Acesso em: 16 fev. 2013.

SOUZA, M. P. R. Retornando a patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo**.** In: ANGELUCCHI, C. B., SOUZA, B. P. **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças dos indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. P. 57-67.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FORMAÇÃO EM SERVIÇO PARA PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA/SP

Maria Júlia Canazza Dall'Acqua[1]
Relma Urel Carbone Carneiro[2]
Leandro Osni Zaniolo[3]

INTRODUÇÃO

O atendimento a alunos com deficiências, no Brasil, tradicionalmente ocorreu em escolas e classes especiais que ofereciam um serviço substitutivo ao ensino comum de forma segregada, ou seja, agrupando alunos com as mesmas características de manifestações de deficiências e oferecendo um atendimento mais clínico do que pedagógico. Essa proposta de modelo tem sido gradualmente substituída em razão de uma mudança de paradigma segundo a qual a concepção de inclusão escolar, que prevê uma escola de qualidade para todos, respeitando e valorizando as diferenças, passa a ser considerada por políticas públicas implementadas para que tal meta seja alcançada.

A partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDBEN Nº 9.394/96 – (BRASIL, 1996), foram reforçados os pressupostos da escola inclusiva. No que tange às crianças e jovens com necessidades educacionais especiais – NEEs, passa a ser garantida, legalmente, a matrícula nas escolas públicas regulares, o que poderá permitir a ampliação das oportunidades educacionais e universalizar o acesso à educação para esse contingente da população. Entretanto, a garantia de permanência, o direito à educação e ao sucesso escolar somente serão possíveis se a escola comum conseguir responder às necessidades educacionais especiais desses alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Nº 9.394/96), ao tratar do processo de escolarização de pessoas com NEEs sinaliza, em seu Artigo. 58, que a Educação Especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, e que tanto a União, quanto Estados e Municípios, passam a adotar políticas públicas que garantam o direito à educação também para alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, exigindo uma

[1] Docente Aposentada do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, *Campus* de Araraquara/SP. Email: juliacandal@gmail.com
[2] Docente do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, *Campus* de Araraquara/SP. Email: relma@fclar.unesp.br
[3] Docente do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, *Campus* de Araraquara/SP. Email: zaniolo@fclar.unesp.br

reorganização dos sistemas de ensino com vistas a assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, organizações específicas, profissionais especialistas e professores capacitados para garantir o desenvolvimento educacional desses alunos.

Por sua vez, o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” – PNEE-EI – do MEC (BRASIL, 2008) recomenda a implementação de políticas públicas para que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham garantido o acesso, a participação e o aprendizado nas escolas comuns. Esse documento, além de definir os estudantes elegíveis para a Educação Especial, também reforça os princípios e fundamentos das escolas inclusivas.

O Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008) dispõe sobre o atendimento educacional especializado - AEE definindo este sistema de apoio para a escolarização de alunos com NEEs como sendo: “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL,2008).

Ao definir a função do AEE o documento da PNEE-EI estabelece como sendo a de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2007, p.10).

Em relação aos níveis de ensino, a PNEE-EI prevê que o AEE seja ofertado:

a) Na educação infantil, incluindo os serviços de estimulação precoce;

b) Na etapa da escolaridade obrigatória, no ensino fundamental, com a ressalva de que deve “ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (BRASIL, 2007, p. 1);

c) Na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional;

d) Na educação indígena, do campo e quilombola;

e) Na educação superior.

Adicionalmente, o Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008) especifica que o AEE poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições especializadas e define as SRMs como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

Como é possível observar, a legislação educacional prescreve que o AEE deva organizar-se, preferencialmente, pela oferta de SRMs, para que alunos com NEEs não

interrompam seus percursos escolares na classe comum, mas que ao mesmo tempo possam ter supridas suas demandas de escolarização.

A Secretaria de Educação Especial/MEC[4] lançou no ano de 2005 o programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais para apoiar os sistemas de ensino a criarem SRMs com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do AEE, complementar ou suplementar à escolarização. De acordo com dados disponibilizados pelo MEC, entre os anos de 2005 e 2012, foram oferecidas 52.801 salas de recursos multifuncionais a 5.021 municípios brasileiros, distribuídas em todos os Estados e no Distrito Federal (BRASIL, 2013). Com base nas demandas apresentadas no Programa de Ações Articuladas – PAR, esse quantitativo atenderia índices acima de 80% das necessidades de salas de recursos multifuncionais no país.

O programa é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação, em que os alunos com NEEs estão registrados no Censo Escolar MEC/INEP. No entanto, nem sempre os dispositivos legais conseguem ser implementados na prática, visto a realidade complexa e dinâmica que envolve os sistemas escolares.

Estudos sobre políticas de inclusão escolar realizados em várias cidades do Estado do Espírito Santo (JESUS *et al.*, 2009a; JESUS *et al.*, 2009b; GONÇALVES, 2010) têm indicado que embora pertencentes a um mesmo Estado e submetidos a uma mesma política nacional e estadual, os municípios têm apresentado diferentes modelos de organização de serviços de apoio à escolarização de alunos com NEEs. Foram encontrados modelos baseados em salas de apoio/reforço, na colaboração entre professores especializados e professores do ensino comum, no auxílio de estagiários contratados e, apenas mais recentemente, os modelos de apoio em SRMs conforme a recomendação do MEC.

A pesquisa que dá origem ao presente artigo é parte de um projeto maior realizado pelo Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP[5] – que tem como objetivo específico neste momento: avaliar os limites e as possibilidades das salas de recursos multifuncionais como sistema de apoio à escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação); e identificar aspectos que possam potencializar o AEE oferecido em SRMs.

Para tanto decidiu-se realizar um levantamento para conhecimento da história e da realidade das salas de recursos multifuncionais do município de Araraquara por

---

[4] Atualmente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)

[5] Projeto em rede nacional coordenado pela professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar), no qual estão integrados 25 pesquisadores provenientes de 16 estados brasileiros, representantes de 16 programas de pós-graduação de 22 universidades.

meio de uma entrevista semi-estruturada com a gerente de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e, num segundo momento aplicar um questionário e realizar um curso de extensão com dez encontros com as professoras das SRMs e a gerente de educação especial da cidade.

METODOLOGIA

Propusemo-nos a desenvolver um projeto com uma metodologia de pesquisa colaborativa por meio da técnica de grupo focal. A metodologia de pesquisa colaborativa envolve "[...] proporcionar condições para que os docentes reflitam sobre sua atividade e criem situações que propiciam o questionamento de aspectos da prática profissional que preocupam os professores" (IBIAPINA, 2008, p. 20). Além da formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores tem como objetivo também a co-produção de saberes. Para realização dos encontros com as professoras utilizamos a técnica de grupo focal que, segundo Powel e Single, (*apud* GATTI 2005), constitui-se num conjunto de pessoas selecionadas e reunidas para discutir e comentar um tema, a partir de sua experiência profissional, sendo este o objeto da pesquisa.

Para efeito de coleta de dados decidiu-se pela realização de encontros em dois turnos, matutino e vespertino, com a prévia autorização de todas as participantes para filmagem e gravação em áudio dos encontros, com objetivo de caracterizar os professores, as SRMs, suas dinâmicas de funcionamento e buscar as respostas educacionais para os desafios da escolarização dos alunos com NEE, em termos dos seguintes aspectos: perfil dos professores, processo de avaliação dos alunos, perfil dos alunos, organização do trabalho pedagógico, funcionamento das salas, demandas para os professores especializados, e outros temas de interesse que surgissem durante o projeto, cujos temas encontram-se a seguir:

- Apresentação do projeto do ONEESP – Observatório Nacional de Educação Especial e Política de implantação da sala de recursos multifuncional;
- A visão dos professores sobre o assunto;
- Aspectos legais da proposta política sobre o tema;
- Confrontação entre a política e a realidade das unidades escolares dos professores participantes;
- Avaliação para o diagnóstico do alunado das SRMs;
- Avaliação para o planejamento do ensino dos alunos das SRMs;
- Avaliação da aprendizagem escolar dos alunos da SRMs;

- O AEE: possibilidades da sala de recursos multifuncional;
- O AEE: limites da sala de recursos multifuncional;
- O AEE e o papel da sala de recursos multifuncional na perspectiva da educação inclusiva.

Em continuidade, outros dados foram coletados por meio de entrevista semi-estruturada com a gerente de educação especial para levantar dados da história do serviço de educação especial do município, bem como, sua atual configuração, cujos resultados passarão a ser apresentados.

A Educação Especial no Município de Araraquara iniciou-se em 1965, com objetivo de integrar crianças portadoras de deficiência mental no convívio das crianças tidas como “normais”. A característica principal deste serviço era a de atender os alunos mais comprometidos, que não eram elegíveis pedagogicamente para frequentar as classes especiais da rede estadual que, na época, atendiam os alunos com deficiência mental diagnosticados como “educáveis”. A experiência pioneira de Araraquara foi se expandindo e, depois de três anos de funcionamento da referida classe, foram criadas outras duas e a partir desta data este atendimento foi crescendo.

Nos anos entre 1970 e 1980 foram criadas classes que atenderam a demanda. Em 1990 realizou-se o primeiro concurso para professores com habilitação em educação especial em nível de terceiro grau e, com a chegada do novo grupo de professores, evidenciou-se a necessidade de reformulação da organização das classes e elaboração de um currículo especifico, pois, até aquela data, a educação especial utilizava-se de currículo adaptado da pré escola. O novo currículo e a reorganização das classes propiciou a expansão e diversificação do atendimento que até então priorizava a área da deficiência mental, também para Deficiência Auditiva, Múltiplas Deficiências, Deficiência Física e Condutas Típicas.

Em 1993 a educação especial passa a ter uma coordenadora para cuidar especificamente das questões pertinentes à área. Deu-se inicio a um trabalho de capacitação dos docentes, firmou-se convênio de cooperação técnico-científica entre a Prefeitura e a UNESP/FCL e através do convênio a Educação Especial contou com a assessoria. Foram realizados também investimentos de reformas de salas de aula e compras de equipamentos específicos.

Em 1996 uma nova proposta curricular veio revisar a anterior de modo a atender as necessidades da educação especial frente aos novos paradigmas, iniciando também nesse período o serviço do professor itinerante que se caracterizava como uma alternativa de atendimento para os alunos impossibilitados de freqüentar escolas, ou

alunos com dificuldades de adaptação escolar encaminhados para classes de ensino regular. Em 1998, com a municipalização do Ensino o programa que até então só atendia na educação infantil, expandiu seu atendimento com uma classe especial no ensino fundamental. Com a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei 9.394, de 1996 a educação especial passa a ser definida como modalidade da educação escolar, que perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Esse marco na história da educação especial gradativamente vai redefinindo a área que vai ocupando um espaço significativo, agora respaldado por legislações, documentos, que passam a subsidiar os sistemas de ensino para atender seu alunado especial de forma cada vez mais a se aproximar dos pressupostos e da prática da educação inclusiva.

Em 2009 a Secretaria da Educação, reorganiza seu organograma e institui uma gerência de Educação Especial, o que representa um avanço na implantação e garantia das novas diretrizes da educação especial fundamentada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Objetivando atender aos pressupostos da nova política de inclusão em 2010 é inaugurado um Centro de Atendimento Educacional Especializado, que consolida a instalação das salas de recursos multifuncionais para educação infantil, redefinindo a atuação dos profissionais da educação especial, que passam a atender a clientela público alvo da educação especial em salas equipadas para responder a todas as deficiências e os transtornos invasivos, nos pressupostos da atual legislação. Neste mesmo espaço a sala para surdos, agora também equipada, passa a atender esta clientela numa proposta de educação bilíngüe. São também instaladas salas de recursos multifuncionais com equipamentos próprios em todas as Escolas Municipais de Ensino Fundamental, e em dois Centros de Educação e Recreação que, além dos recursos multifuncionais, estão equipados para atender as especificidades de alunos cegos.

A educação especial do município conta com uma equipe de profissionais da área de fonoaudiologia (2), psicologia (1) e pedagogia (2 professores de educação especial) que atuam na triagem dos casos encaminhados para o serviço.

O serviço de Educação Especial conta com parcerias da própria prefeitura como Secretaria de Transportes, Saúde, e Secretaria de Inclusão e Desenvolvimento Social, bem como um convênio com a Associação para Apoio e Integração do Deficiente Visual – PARA-DV, entidade fundada no ano de 1993, por meio do qual a mesma acompanha atendimento de alunos cegos ou com baixa visão matriculados na rede municipal, bem como realiza avaliações oftalmológicas e orientações na área de ortóptica.

O município não tem leis ou diretrizes próprias para Educação Especial, segue os documentos do governo federal. A equipe montou um documento intitulado Programa de Educação Especial que contém todas as legislações, diretrizes, políticas, do governo (uma espécie de compilação dos documentos oficiais), além de orientações para as escolas sobre encaminhamento de alunos para educação especial, matricula, avaliação, papel do atendimento educacional especializado etc. No momento de realização da entrevista este documento estava em fase de impressão, para posterior entrega para toda rede de ensino.

A seguir serão apresentados os resultados relativos aos encontros com as professoras, por meio do curso de extensão.

No primeiro encontro com as professoras foi aplicado um questionário para caracterização das professoras e das SRMs. A tabulação dos dados dos questionários mostrou que a faixa etária das participantes variava de 28 a 50 anos, com média de 38,47 anos de idade. Do total de 22 respondentes, metade tinha a formação de Magistério a nível de segundo grau (nomenclatura da época em que realizaram tal formação), todas possuíam nível superior, sendo que 21 possuíam habilitação em deficiência intelectual e 01 em deficiência múltipla, 11 possuíam especialização em áreas diversas (deficiência intelectual, deficiência física, psicopedagogia, atendimento educacional especializado, estimulação precoce, paralisia cerebral e educação especial), 03 realizaram cursos de extensão em deficiência auditiva, autismo e comunicação alternativa, 04 haviam realizado aprimoramento em psicopedagogia, 01 tinha mestrado em educação especial e doutorado em educação escolar e todas participaram de cursos diversos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, a saber: sobre Libras, Braille, neurociências, orientação e mobilidade para deficiência visual, altas habilidades, inteligências múltiplas, método verbo tonal, formação de professores, terapia ocupacional, transtorno global do desenvolvimento e autismo, atendimento educacional especializado e esporte adaptado. A experiência como professora de educação especial variou de 02 a 31 anos. Em relação ao nível de escolarização em que atuavam, 07 eram do ensino infantil, 12 do ensino fundamental, 01 atendia um aluno do ensino médio e 12 do ensino especial (algumas professoras atuavam em dois níveis). Os locais de atuação variaram entre Centro de Educação e Recreação CER, Escolas Municipais de Ensino Fundamental EMEF, Centro de Atendimento Educacional Especializado CAEE e Instituições Especiais. Os alunos atendidos possuíam deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência visual, deficiência múltipla, transtorno global do desenvolvimento e autismo.

A forma de atendimento variava de individual, duplas até pequenos grupos, sendo que em média as professoras atendiam 11 alunos por semana. Quando perguntado se sua sala de recursos multifuncional ocupava um lugar adequado na escola, 19 responderam que sim e 03 que não. Em relação à participação em atividades gerais da escola, 11 responderam que participavam de conselhos de classe, 18 participavam de reuniões administrativas, 19 participavam de reuniões de pais, 11 participavam do horário de trabalho pedagógico coletivo HTPC e 09 responderam que participavam de atividades sociais e culturais. Foi perguntado também se a sala era equipada com recursos necessários para realização do trabalho, 17 professoras responderam que sim, 04 responderam que não e 01 não respondeu. Os recursos disponíveis citados foram materiais pedagógicos e adaptados, livros de histórias e livros e cadernos adaptados, brinquedos e jogos pedagógicos e/ou adaptados, recursos adaptados (lápis jumbo, lupa, mobiliário, relógio e mapas em Libras) e informática acessível (adaptações, *software*, *internet*, telas, conjuntos especiais de teclado e *mouse*, computadores, *notebooks* etc.). Os recursos considerados necessários foram materiais pedagógicos e adaptados e brinquedos e jogos pedagógicos e/ou adaptados. Todas as respondentes relataram que recebem apoio da equipe escolar e participam de formação em serviço através de palestras, cursos, reuniões, discussão de casos e HTPC que versam sobre temas diversos mas relacionados às especificidades das deficiências.

O curso foi estruturado em três eixos temáticos, a saber, formação de professores, avaliação e atendimento educacional especializado. Para cada eixo foi elaborado pela equipe do Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP um roteiro de perguntas disparadoras. Esse roteiro foi adaptado pela equipe local do ONEESP e utilizado para iniciar as reflexões sobre cada eixo. Após um encontro em que todas as professoras se manifestavam sobre os assuntos daquele eixo temático, a equipe de pesquisadores apresentava aspectos teóricos e legais sobre os mesmos, de forma dialogada. Na sequência havia a confrontação e o levantamento de proposições sobre aqueles temas.

Em termos dos questionamentos levantados pelas professoras, a questão do conceito de sala multifuncional em contraposição à sala categorial foi bastante evidenciada. Na fala delas é inviável que um professor tenha conhecimentos sobre todas as deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (clientela alvo dos serviços das SRMs), por isso opinam que pela formação inicial, aptidão e interesse, as salas deveriam ser categoriais, ou seja,

para atendimento de alunos com características similares, o que conflita com a atual política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva vigente no país.

DISCUSSÃO

Durante todo o curso surgiram questionamentos diversos sobre as SRMs, sua estrutura, seu funcionamento, seus objetivos, enfim, questões que ao serem expostas, debatidas e estudadas, propiciaram momentos de reflexão e consequente formação, objetivos específicos do projeto em questão.

Um fator que merece ser destacado é que por meio do compartilhamento das percepções dos participantes e dos pesquisadores durante os encontros, o próprio contexto educativo presente na realidade do município parece ter ficado mais evidente para todos. O exercício de distanciarem-se em certa medida de sua prática docente mas ao mesmo tempo, poderem direcionar a ela um olhar analítico, parece ter fomentado, de uma maneira geral, ponderações acerca dos seguintes aspectos: identificarem similaridades e diferenciais ocorrentes entre as diversas rotinas cotidianas, presentes nas várias unidades escolares; verificarem por vezes, as dificuldades com que se deparam no dia a dia e que ainda estão por serem devidamente equacionadas e vencidas; tomarem conhecimento pelo relato dos colegas, de ações bem sucedidas, o que pode ter sido motivado pelo fato de que o grupo reuniu profissionais com diferentes tempos de experiência e em campos de atuação diversificados; a compreensão e mesmo o aprofundamento de suas percepções sobre os temas que puderam ser tratados à luz dos princípios e normas que constam na legislação documental pertinente; a identificação de que a socialização do denominado “contra relatório” (documento que apresenta o resultado da triagem e avaliação feitas pela equipe multiprofissional dos alunos encaminhados ao AEE) não ocorre de maneira uniforme ou padronizada nas várias unidades de ensino, estando portanto, facilitadas em algumas mas pouco acessíveis em outras; e, por fim, a adesão espontânea e majoritária do grupo de docentes ao projeto, bem como a avaliação final que apresentam sobre a experiência, que se revelou no dizer dos participantes como bastante satisfatória.

Por outro lado, ficou evidente que ocorrem questões que permeiam as ações de todos os docentes, independentemente das suas respectivas atribuições, especialmente em relação a: Identificação dos alunos pelo professor do ensino regular; interação com famílias, dificuldades de encaminhamento por parte de alguns profissionais que não estariam devidamente capacitados para tanto; necessidade de ampliação de equipe multiprofissional e da inclusão do professor especializado no

processo de avaliação do alunado; a necessidade de se investir na capacitação de educadores para identificação de talentos, altas habilidades e sobredotação, queixas de número excessivo de alunos no AEE, com o qual os professores não conseguem lidar da maneira que reconhecem seria mais adequada; o fato de que algumas rotinas administrativas interferem e eventualmente prejudicam os encaminhamentos pedagógicos; a constatação de falta de tempo hábil e de estrutura operacional que possibilite a promoção da inclusão escolar com eficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados, embora iniciais, permitem ainda assim indicar tendências importantes nas falas tanto das professoras como da gerente da educação especial no município, ao situarem suas reflexões de forma crítica acerca da política e da estrutura vigente no contexto das salas de recursos multifuncionais. Em consonância com as diretrizes do Observatório Nacional da Educação Especial, num primeiro momento permitiu identificar a estrutura na qual as referidas salas estão inseridas, o que evidencia que a realidade local é fator importante mesmo considerando o impacto de políticas nacionais. Visando produzir evidências científicas que possibilitem analisar as referidas políticas educacionaise sobre as quais possa se exercer uma reflexão, verifica-se que a participação do professor especializado no processo de avaliação para identificação dos alunos do AEE ainda é pouco claro e suscita inquietação por parte das envolvidas. A colaboração com professores de salas regulares também se mostra um procedimento que demandaria o desenvolvimento de uma prática mais colaborativa, mas que, atualmente, embora desejável, ainda não encontra na experiência docente um lastro mais duradouro e efetivo, indicando uma lacuna importante que precisaria ser enfrentada, tanto na formação inicial como na continuada ou em serviço.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição **Constituição da República Federativa do Brasil.** 10 Ed. Brasília: Senado, 1988.

_____. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 mar. 2013.

_____.Painel de controle do MEC.**Salas de Recursos Multifuncionais.** 2012**.** Disponível em: http://painel.mec.gov.br/painel.php?modulo=principal/detalhamentoIndicador&acao=A&detalhes=pais&indid=268. Acesso em: 19 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial.**Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva,** 2007. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 24mar. 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2008.

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. Série Pesquisa em Educação,v. 10.

GONÇALVES, A. F. S. G. Formação continuada em contexto: possibilidades de instituir novas práticas educacionais inclusivas e políticas educacionais no estado do Espírito Santo. **Relatório de estágio de Pós-Doutorado**. Universidade Federal de São Carlos, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. 2010.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos.Brasília: Líber Livro, 2008.

JESUS, D. M. *et al*. Cartografando políticas públicas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar: de que dispositivos de atendimentos dispomos no estado do espírito santo? **Cadernos ANPAE**, v. 08, p. 1-12, 2009a.

JESUS, D. M. *et al*. A política de parceria para inclusão escolar nos municípios do estado do espírito santo. **Cadernos ANPAE**, v. 08, p. 1-12, 2009b.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE LÍNGUA INGLESA E ADEQUAÇÕES: COMPARAÇÃO DAS MODALIDADES ESCRITAS

Fábio Junio da Silva Santos[1]

INTRODUÇÃO

Ante o propósito de comparar as expectativas de aprendizagem e suas adequações nos instrumentos escolhidos para a pesquisa – Orientações curriculares de Língua Inglesa (OC) e o Referencial de avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual – ciclo II do Ensino Fundamental – (RAADI II), faz-se necessário entender que o conceito de modalidades escritas aborda a compreensão, produção, análise e reflexão da escrita e seus elementos linguístico-discursivos. Assim estabelece-se que leitura, reflexão e a escrita são partes constitutivas das modalidades escritas (SÃO PAULO, 2007).

A análise das modalidades escritas passa necessariamente pela ponderação de elementos que não estão formalmente expressos no texto – a intenção, a função social - ou que simplesmente fornecem pistas textuais, visuais, semânticas que são apreensíveis no contexto do texto lido. A essa perspectiva Souza (1995, p. 101) dá o nome de "elementos metalinguísticos" e acrescenta:

> [...]. A especificidade das relações dialógicas precisa de uma abordagem que considere os aspectos metalinguísticos que constituem qualquer enunciado, e que não são redutíveis às relações lógicas. Embora as relações lógicas na língua sejam evidentes e necessárias, elas não esgotam toda a complexidade presente nas relações dialógicas.

Santos (2012) aponta o uso dos livros didáticos de língua inglesa como manual que prevê atividades pautadas na repetição de modelos e na extensiva reprodução de modelos por não considerar os elementos metalinguísticos. Como consequência, há a limitação ao desenvolvimento do aluno, visto que o seu processo de ensino-aprendizado é formatado dentro daquilo que é exigido pelo exercício, não dando oportunidade para a problematização da função social do objeto de conhecimento.

Perante essa ótica, as adequações curriculares feitas para os alunos com deficiência intelectual (DI) tornam-se também repetitivas, muitas limitadas à associação de nomes e objetos ou no desenvolvimento de lista de palavras descontextualizadas do

[1]Especialista em Deficiência Intelectual pela UNESP/Marília. Professor de língua inglesa e de sala de apoio e acompanhamento à inclusão –SAAI– Prefeitura de São Paulo. Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social – GEPIS- UNESP, Marília. SANTOS, F. J. S. fabiojuniosilvasantos@gmail.com

objetivo geral da atividade. São práticas que revelam o uso das modalidades escritas como atividades mecânicas.

A filiação das modalidades escritas como práticas pedagógicas querem mitigar metodologias fundamentadas na repetição cujo funcionamento é alimentado pela perpetuação de atitudes primárias, a esse respeito De Carlo (2001, p. 75) enfatiza:

> As diferentes formas de intervenção na área da Educação Especial costumam dedicar-se à manutenção ou aperfeiçoamento dos processos elementares da pessoa com deficiência mental; não se procura ensiná-la a pensar, pois se acredita que a esfera das funções psicológicas superiores lhe é inacessível.

Fontes et al (2007, p.79) retomam o constructo social que impõe limites às atividades de alunos com DI, uma vez que "ainda é presente no imaginário social a falsa noção de que sujeitos com deficiência mental têm poucas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem formal". Para reafirmar seus argumentos, os pesquisadores trazem as considerações do pioneiro na pesquisa sobre ensino aprendizagem de alunos com DI, Murray Sindman, que afirma que em "[...] termos empíricos não existe até hoje método de avaliação que possa dizer com precisão se uma criança ou adulto com deficiência mental alcançou o máximo de seu potencial de aprendizagem" (FONTES et al, 2007, p. 81).

Vygotsky (2001, p. 82) problematiza a questão do ensino-aprendizado ao insistir que o:

> [...] conceito se forma não através do jogo mútuo das associações, mas através de uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam numa combinação específica. Esta operação é orientada pela utilização das palavras como meios para centrar ativamente a atenção, para abstrair certos traços, sintetizá-los e representá-los por meio de símbolos.

Os parâmetros curriculares nacionais para a língua inglesa preveem essa necessidade de sair dos níveis elementares ao proporem atividades marcadas pela função social. Eles discutem que:

> O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. [...]. É nesse sentido que a construção do significado é social. (BRASIL, 1998, p. 27)

Sobre o uso de elementos que antecipam ou apoiam o assunto, como os não verbais, há orientações que traçam preocupação em utilizá-los como aporte para que se chegue ao conteúdo verbal, indicando que o recurso elementar deve levar o aluno a

entender a relação que tem dentro do contexto mais amplo, isso se revela em uma atividade mais complexa (BRASIL, 1998; SÃO PAULO, 2007; SÃO PAULO, 2006).

Essa ideia está bem marcada em OC quando refuta uma concepção linear do conhecimento que gera tarefas mecânicas (SÃO PAULO, 2007), assim orienta-se para aprendizagem significativa que rompe com a perspectiva tradicional baseada em estágios de conhecimento e entende a aquisição de língua inglesa como "rede de significados em permanente transformação" (SÃO PAULO, 2007, p. 21). É enfático ainda ao mencionar:[...] que a aprendizagem não ocorre da mesma forma e no mesmo momento para todos; interferem nesse processo as diferenças individuais, o perfil de cada um, as diversas maneiras que as pessoas têm para aprender. (SÃO PAULO, 2007, p. 21).

Considerando os apontamentos, OC institui que alunos precisam ser compreendidos dentro da capacidade e tempos individuais que cada um tem maneiras diferentes de aprender, dessa forma é indispensável um currículo que considere tais especificidades.

Entendimento similar é encontrado no RAADI II quando sugere estratégias metodológicas diferenciadas:

> [...]. Independentemente da deficiência intelectual, mas também sem desconsiderá-la, precisamos construir novos espaços educacionais, abertos, dinâmicos, coletivos, dialógicos e comprometidos com a aprendizagem de todos os estudantes, sejam eles deficientes ou não e, além disto, ampliar nosso conceito do aprender, descontruindo a ideia de padrão e de homogeneização tão presentes no cotidiano escolar. (SÃO PAULO, 2012, p. 20)

Para o trabalho com as modalidades escritas, os instrumentos priorizam o estudo de gêneros como estratégia para a inserção das expectativas de aprendizagem, dessa forma, a maneira como trabalham o conceito de gênero precisa ser evidenciada. Nesse a contribuição de Reinaldo (2002, p. 02) esclarece:

> Essa variação de critérios leva à sobreposição, e às vezes, à diferenciação entre os conceitos de tipo/gênero textuais, de (o) discurso. De modo geral, denominam-se gêneros textuais os textos particulares, que apresentam organização textual, funções sociais, produtor e destinatário definidos; e gêneros discursivos, aqueles que se caracterizam segundo critérios como fator de economia cognitiva, rotina, atividade social, finalidade reconhecida, interlocutores legítimos, lugar e tempo legítimos, suporte material e organização textual.

Desse modo, esse estudo tem como objetivo comparar as expectativas de aprendizagem de língua inglesa com as adequações delas feitas no RAADI II nas modalidades escritas, ainda problematizar as concepções de adequação curricular e como contribuem para a prática da leitura, escrita e reflexão do texto.

METODOLOGIA

A pesquisa será bibliográfica com vistas a balizar a comparação entre as expectativas de aprendizagem das Orientações Curriculares de língua inglesa e o RAADI II considerando dois quadros de expectativas da modalidade escrita referentes ao primeiro ano do ciclo II do ensino fundamental:

a)Orientações curriculares: expectativas 1º ano do ciclo II: Modalidade escrita

Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento		**Expectativas de aprendizagem**
Modalidade escrita	**Conto de fadas/maravilhosos**	**Compreensão escrita** **LI94** Conhecer aspectos da tradição cultural literária na língua estrangeira a partir da leitura de contos de fada/ maravilhosos. **LI95** Fazer inferências sobre o sentido do texto com base no conhecimento do estudante sobre contos **LI96** Apreciar texto literário escrito em língua estrangeira. **LI97** Determinar título, autor, ilustrador, e editora do livro por meio da leitura da capa e quarta capa. **LI98** Fazer previsões sobre o assunto a ser lido através da leitura da capa. **LI99** Identificar ideia principal do texto. **LI100** Diferenciar personagens, reconhecendo sua função na narrativa. **LI101** Reconhecer a sequência temporal dos episódios narrados. **LI102** Reconhecer o conflito gerador. **LI103**Estabelecer relações entre o texto escrito e ilustrações.

b) RAADI II: expectativas 1º ano do ciclo II: Modalidade escrita

Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento de acordo com as expectativas de aprendizagem de Língua Inglesa	Expectativas de aprendizagem de Língua Inglesa para avaliação da aprendizagem na área da Deficiência Intelectual
Gênero: contos de fadas / maravilhosos	LI94* Conhecer aspectos da tradição cultural literária na língua estrangeira a partir da leitura de imagens de contos de fada/ maravilhosos.
	LI95 Fazer interferências sobre o sentido do texto com base no conhecimento do estudante sobre contos.
	LI96* Apreciar o conto de fadas/maravilhoso através da imagem.
	LI97* Apontar o título e o nome do autor por meio da capa
	LI98 Fazer previsões sobre o assunto a ser lido através da leitura da capa
	LI99* Perceber a ideia principal do texto
	LI100 Diferenciar personagens, reconhecendo sua função na narrativa.
	LI101 Reconhecer a sequência temporal dos episódios narrados através de imagens.
	LI103* Estabelecer relações entre as imagens
	LI Ler hipoteticamente para os colegas, a partir do sentido das ilustrações.

Análise de Dados

Primeiramente analisar-se-ão as expectativas das modalidades escritas de OC dentro da dinâmica do documento, e, então, a partir da teoria histórico-cultural, confrontar-se-ão as expectativas propostas para as modalidades.

O mesmo procedimento será adotado para avaliar como se compreendeu o acesso às modalidades escritas do RAADI II, então, serão cotejadas as percepções de OC em contraponto às de RAADI II.

Estabelecidas as linhas de pensamento que estruturaram as concepções de acesso às modalidades escritas nos materiais em estudo, far-se-á discussão a respeito da manutenção ou não das expectativas de OC em RAADI II, se nessa última foi de fato garantido acesso ao conhecimento historicamente acumulado.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

OC apresenta LI94 como sintetizadora da ação de conhecimento da tradição cultural literária, mas como suporte para entendimento dos contos de fadas. Então não é propriamente uma questão de conhecimento dos aspectos sócio-históricos e sim para conhecimento de frases que marcam o gênero conto de fadas - “Once upon a time..”, o famoso “Era uma vez...”. Isso não capacita o aluno a entender a função social dos contos de fadas na perpetuação de monarquias, como a britânica, cujo povo tem apreço pela figura de reis, princesas etc.

LI99, LI100, LI101 e LI102 poderiam funcionar como suportes metalinguísticos caso a primeira expectativa abordasse a função social do conto de fadas na ideologia britânica ou o sul-africana, uma vez que nessas são reais as figuras da realeza.

LI95 poderia ser mais bem aproveitada caso o aluno pudesse conhecer outros pontos de vista culturais, pois o conhecimento prévio que tem sobre contos de fadas está intrinsicamente ligado à prática textual, não empírica.

Fora desse contexto dialógico, as expectativas LI99 a LI102 são baseadas no texto como atividade de decodificação de conteúdo, quais sejam: ideia central, personagens, sequência temporal, conflito e imagens. LI103 é um estimulador para a relação entre texto e imagem, como apoio ao texto escrito.

As expectativas giram em torno da imanência do texto, não se estabelecendo conexões com elementos extrínsecos, como intencionalidade, elementos culturais específicos das culturas de língua inglesa cujos objetivos são pautados no estudo do gênero conto a partir do que se conhece como conto de fadas/maravilhoso em língua materna. Funcionando assim como domesticação dos dados culturais de língua inglesa.

Ressalva feita à LI94 que discorre sobre conhecimento cultural literário, mas na imanência do texto.

Essas são etapas preparatórias para a leitura do texto como representação da língua, visto que não é considerado o aspecto cultural da língua-alvo, a inglesa. LI 101 é de cunho gramatical, mas na forma como está prevista, serve de apoio para a localização de conectivos temporais, isso dá ao gênero trabalhado um caráter instrumental ao não trazer as dimensões linguística e semântica.

Em RAADI II, LI94* está articulada com a mesma intenção que em OC para que o aluno com deficiência intelectual possa estabelecer significado cultural pela leitura de imagens, que muitas vezes são uniformizadas seria preciso contextualizar e demonstrar como a tradição de língua inglesa representa o conto de fadas.

LI95 é uma adequação que, dentro do que foi proposto, não se diferencia da anterior, e nem fornece contexto no qual o aluno poderá entender que a imagem de princesa, rei são iguais em qualquer lugar, de acordo com seu conhecimento prévio sobre o gênero, formado a partir da leitura em língua materna.

LI96* é a atividade principal das adequações, tendo em vista que o suporte de imagens é a linguagem escolhida para o aluno com DI.

Essa opção é manifesta pela adoção das expectativas LI96**, LI97*, LI98, LI99, LI100, LI101, LI103* e LI, todas se ancoram na linguagem pictográfica, exigindo do aluno respostas orais, negando-lhe o entendimento das regularidades linguísticas que fazem parte do gênero. Há confusão metodológica na abordagem do gênero, uma vez que o conto de fadas exige que o leitor saiba qual é o clímax da história, por exemplo. As adequações estão apontando apenas para uma ideia de texto, como sugerida por LI99*.

A fragilidade metodológica de LI descola o gênero de sua função, pois o suporte textual trabalhado não é representado na prática, dado que o aluno com DI só necessita “ler hipoteticamente a partir de imagens”. O trabalho com gênero textual na exige etapas processuais de intervenção com produção inicial e produção final que forneçam "uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos" (SCHNEUWLY, 2004, p. 27).

E, na perspectiva bakhtiniana, é necessário considerar que:

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 1979, p. 262).

As expectativas de aprendizagem adequadas de OC, pois, embora tenham tratamentos ligados à estrutura do texto, oportunizam o conhecimento da estrutura do conto de fadas, para que seja percebida a regularidade do gênero e, assim, ajudar os alunos a avançar e encontrar tais elementos em outros suportes textuais.

Em OC há preparação do sujeito para a imanência do texto, pois as expectativas consideram os aspectos estruturais como caminho para o entendimento dele. O texto é visto dentro de sua significação, ou seja, ele é trabalhado como ferramenta para entender a estrutura do conto, mesmo não fazendo movimentos externos e nem atrelando sua manifestação ao conjunto de objetos culturais que estão na base do gênero escolhido. De toda a forma o sujeito é compelido a entender, a resgatar, localizar informações textuais, como propõe Santos (2012, p.6):

> Ressignificar sincronicamente o objeto é extremamente positivo para o aluno com DI entender que sua limitação de memória pode ser compensada quando se capta a função social, nesse exercício, a atenção do aluno é ativada mediante índices que revelam o modo de pensar e utilizar tal objeto.

Já em RA o aluno com deficiência é impelido a utilizar os aspectos mais elementares do texto, o uso de estratégia com imagens cerceia o desenvolvimento da escrita, leitura e reflexão, justifica o uso delas como substitutivas do texto em si. Pressupõe, portanto, um sujeito contemplativo que concebe o texto pelos aspectos observáveis, não há preparação para a leitura, as expectativas que estabelecem estritamente a escrita e não constituem uma sequência lógica, estão a serviço da imagem.

Vygotsky (2001, p. 61) vai problematizar:

> A tarefa cultura, por si só, porém, não explica o mecanismo de desenvolvimento que tem por resultado a formação do conceito. O investigador deve intentar compreender as relações intrínsecas entre as tarefas externas e a dinâmica do desenvolvimento e considerar a gênese dos conceitos como função do crescimento cultural e social global da criança, que não afeta apenas o conteúdo, mas também o seu modo de pensar.

Consequentemente, o cotejamento entre os instrumentos OC e RAADI II revela que as modalidades escritas não garantem acesso ao conhecimento historicamente acumulado ao aluno com DI. A este são reservadas adequações que sinalizam a manutenção de práticas elementares distanciadas daquilo que OLIVEIRA (2007, p. 70) vai chamar de“processo de constituição humana, através da apropriação dos bens culturais e simbólicos historicamente acumulados, não se dá de forma natural, mas, ao contrário, é um processo carregado de intencionalidade”.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979, p. 277-326.

BAKHTIN, M. **Marxismoefilosofiadalinguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

DE CARLO, M. R. P. **Se essa casa fosse nossa**: instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Plexus, 2001.

FONTES, R. S. et al. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

OLIVEIRA, A.A.S. **Um diálogo esquecido**: a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.

REINALDO, M. A. G. Que concepções teóricas de gênero textual estão subjacentes às questões discursivas do ENEM? XIX **Jornada de Estudos Linguísticos**, 2002.

SANTOS, F.J.S. Ensino de língua inglesa para alunos com deficiência intelectual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, V, 2012, São Carlos. **Anais...**São Carlos, 2012.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual**: Ciclo II do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos. São Paulo: SME/DOT, 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental:** ciclo II: língua inglesa. São Paulo: SME/DOT, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento dacompetência leitora e escritora no ciclo II:** caderno de orientaçãodidática de Inglês. São Paulo: SME/DOT, 2006.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____.; _____. et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

SOUZA, S. J**. Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA EDUCANDOS COM DUPLICIDADE DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: BREVES CONTEXUALIZAÇÕES E REFLEXÕES

Rosemeire de Araújo Rangni[1]
Maria da Piedade Resende da Costa[2]

INTRODUÇÃO

A temática sobre a duplicidade de necessidades educacionais especiais (DNEE) encontra-se carente de referências e estudos. Desta forma, hipotetizar como seria a inclusão dos educandos na dupla condição – talento e perdas auditivas - converge em um grande desafio.

É possível encontrar literatura suficiente sobre o talento para embasar hipóteses e possibilidades da educação inclusiva para os educandos talentosos e literatura mais consistente direcionada aos educandos com perdas auditivas.

No tocante aos dispositivos legais brasileiros, possivelmente, não expressam bases científicas produzindo, contudo, incoerências e conflitos. É evidente que os dispositivos legais ancoram ações nos sistemas escolares construindo fazeres e práticas; nem sempre tão inclusivos.

Este artigo foi construído com o objetivo de contextualizar e refletir sobre a inclusão dos educandos talentosos e com perdas auditivas. As metodologias adotadas foram as bibliográfica e documental.

CONTEXTUALIZANDO E REFLETINDO SOBRE A INCLUSÃO

Sobre a temática da Inclusão, percebe-se que cada autor tem suas concepções, ideais, críticas e podem, com isso, expressar “verdades” concebidas, aceitas e, com isso, causar conseqüências nas ações no meio educacional. Nesta ótica, filio-me a Carvalho (2005, p.64) quando assinala:

> A compreensão do significado da educação inclusiva é da maior importância, pois, como sabemos, qualquer mensagem contém aspectos denotativos e conotativos. Aqueles estão ligados ao significado (acepção) das palavras e estes às intenções (pontos de vista) subjetivas, que lhes são atribuídas. Por essa razão, o que o receptor da mensagem entende a seu respeito, nem sempre corresponde ao aspecto denotativo que o emissor lhe imprimiu. Podem surgir, assim, interpretações inadequadas e que se cristalizam como verdades, caso não sejam objetos de diálogos calcados na reflexão crítica.

---

[1] Bacharel em Direito, Pedagoga, Especialista em dotados e talentosos, Mestre em Educação, Doutora em Educação Especial e Docente do Departamento de Psicologia da UFSCar.
[2] Psicóloga, Fonoaudióloga e Docente do Programa de Pós–Graduação em Educação Especial da UFSCar.

Os conceitos de inclusão podem diferir, segundo, a concepção de quem as concebe e de quem as interpreta.

É importante assinalar as concepções sobre inclusão de autores como; Carvalho (2005, 2008); Freitas (2006); Rodrigues (2006, 2007); Denari (2006, 2008). Essas concepções são destacadas, tendo em vista, o viés da realidade educacional dos educandos em situação de inclusão, como também, as orientações para formação de professores, segundo cada um dos autores.

Carvalho (2005) pontua que a escola inclusiva não pretende estar no patamar de apenas oferecimento de espaço físico e sem as indispensáveis trocas simbólicas e afetivas entre as pessoas. Com isso, implicaria gerar situação de integração que assimile os excluídos, pessoas com deficiências ou não[3].

Para Carvalho (2005), o modelo organizacional construído, sob os princípios da integração, os educandos com NEE deveriam adaptar-se às escolas e, não o contrário e que a inclusão baseia-se na adaptação da escola às NEE dos educandos. No entanto, a citada autora alega que sente falta, entre [4]os autores, de citações que versem que a integração não implicava em rejeição ao que o termo denota e conota – a integração entre as pessoas.

Sobre os sentidos conotativos expressos, Carvalho (2005, p.68) adverte que:

> Forma-se, no imaginário coletivo, uma representação social equivocada e prejudicial, pois parece que o fato de qualquer aluno com necessidades especiais constar da turma, estar inserido, figurar dentre os outros...é suficiente, dispensando-se as ajudas e apoios necessários para sua integração (interação) com os colegas e com os objetos do conhecimento e da cultura.

Sob esse olhar, Carvalho (2005, p. 69) menciona que os excluídos, teoricamente em sua concepção, são aqueles “que não conseguem ingressar nas escolas e, também, aqueles que, mesmo matriculados, não exercitam seus direitos de cidadania de apropriação e construção de conhecimentos”.

Quanto à formação e atuação de professores, Carvalho (2005, 2008) sugere algumas considerações:

1.Formação continuada irrestritas aos cursos, mas com encontros de estudos e de discussão sobre o fazer pedagógico com envolvimento da comunidade escolar; 2.Valorização de espaços de discussão dentro da escola e atividades sistemáticas

---

[3]Carvalho foi Secretária Nacional de Educação Especial no Ministério da Educação e do Desporto de 1992 a 1994, período este, que se desenvolveu e implantou a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) que esteve vigente por quinze anos. Esta Política tinha como premissa a integração de educandos com necessidades educacionais especiais (NEE)

previstas no projeto político-pedagógico; 3.Escutar o que dizem os educandos; 4.Desenvolver conteúdos curriculares a partir das falas dos alunos; 5.Que o professor seja um professor-pesquisador, aquele que registra sua prática, colhe dados, analisa e dialoga com a realidade; 6.Valorização do professor-pesquisador que trabalha em equipe; 7.Resolução de conflitos em relações dialógicas.

O olhar de Rodrigues (2006) para a Educação Inclusiva revela preocupação com a banalização do termo 'inclusão' que tem sido usado de maneira indiscriminada nos discursos. Nessa perspectiva Rodrigues (idem, p.301) explicita:

> Não se sabe bem o que todos esses discursos querem dizer com inclusão, e é legítimo pensar que muitos significados se ocultam por trás de uma palavra que todos usam e se tornou aparentemente tão óbvia que parece não admitir qualquer polissemia. No discurso dos *media* e do cotidiano, o conceito de inclusão está relacionado, antes de mais nada, com não ser excluído – isto é, com a capacidade de pertencer ou de se relacionar com uma comunidade.

Alheio às banalizações e discursos com muitos significados, Rodrigues (idem, p. 301), conceitua que a "inclusão implica, antes de mais nada, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno".

Uma educação inclusiva pressupõe, segundo o citado autor, uma participação plena que os valores e práticas levam em conta todas as características, interesses objetivos e direitos dos participantes do ato educativo.

Quanto à exclusão, Rodrigues (2006, p.300) aventa que "quanto mais a exclusão social efetivamente *cresce*, mais se *fala* em inclusão" (grifo do referido autor).

A formação dos professores está diretamente relacionada à estrutura que se quer e deseja para uma escola inclusiva. Sem profissionais preparados para atender a diversidade (que sempre houve na escola), o movimento inclusivo cresce, portanto, faz-se necessário repensar e reformular uma formação que dê conta dessa demanda.

Nessa perspectiva, Rodrigues (2007) sintetiza algumas sugestões a respeito da formação dos professores:

1. Disciplina de NEE ou análoga na organização curricular; 2. Conteúdos e formação realçando os aspectos psico-pedagógicos e não clínicos; 3. Formação específica para lidar com dificuldades escolares não associadas às deficiências; 4. Sólida formação em modelos inclusivos (incluindo práticas supervisionadas); 5. Manter as diferenças ativas e não impermeabilizadas; 6. Professores formados com técnicas pedagógicas; 7. Enfatizar a ligação da teoria e prática; 8. Contemplar, igualmente, o

domínio dos saberes, das competências e das atitudes; 9. Formação através de resolução de problemas concretos; 10. Prática supervisionada nos locais onde os graduandos atuarão; 11. Atitude de supervisão e desenvolvimento profissional nos docentes; 12. Parcerias de formação entre grupos de escolas e centros de formação.

Na ótica de Denari (2008, p.24), a escola tem servido a determinado projeto de sociedade e que está arraigada ao processo histórico e do discurso do poder instituído "recheados de verdades absolutas, domina, oprime e exclui os outros, fazendo com que seja assumido como identidade, o que representa o poder".

A mesma autora, ao se posicionar sobre uma escola menos excludente assinala que uma forma mais coerente de ação pedagógica é a busca de uma prática/política da diferença, diferenças que rejeitam a mera tolerância.

Para uma prática escolar que perpassa diferentes pontos de vista sob a perspectiva da diferença, Denari (2008, p. 29) recomenda que 'o reconhecimento da diferença é reconhecer as potencialidades dos educandos, que esse pode vir realmente a incluir'. Incluir, inferi Denari, é criar condições para o enriquecimento humano, por meio da aproximação de culturas e formas de pensamento diferentes.

Sobre questões de políticas de inclusão (Denari, 2006) ressalta que é necessário o conhecimento da legislação para se entender os meandros da construção histórica e os modelos de atendimento no Brasil.

O trabalho de Denari, acima citado, expõe um ponto crucial para o processo de inclusão de educandos com NEE – a formação de professores em Educação Especial. Assim, Denari (2006, pp.39-40) destaca três garantias desejáveis para essa formação:

> 1. Ocorra em nível superior, descartando, assim, qualquer formação em nível médio e em outras alternativas mais aligeiradas;
> 2.A parte específica desta formação seja alicerçada sobre uma base comum, assegurando que, antes de tudo, o futuro profissional seja um professor;
> 3.A parte específica vise à atuação colaborativa entre o professor de educação especial e o professor do ensino comum; e que o apóio pedagógico esteja centrado, principalmente, no âmbito da classe comum .

O outro lado da inclusão enseja a exclusão, obrigatoriamente. A citada autora (2008) salienta que encaminhar os educandos para as escolas na pretensa inclusão, aponta para uma nova forma de exclusão criada dentro do sistema o qual colabora para que os educandos fiquem fora da escola e os mantenham marginalizados de oportunidades de desenvolvimento o que antes ocorria como forma de exclusão por meio da repetência e evasão.

Freitas (2006) posiciona-se sobre à Educação Inclusiva assinalando que há na educação inclusiva a introdução de outro olhar. Uma maneira nova de se ver, ver os outros e ver a educação. Para incluir todas as pessoas, a sociedade dever ser modificada com base no entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. Assim sendo, conclui que a inclusão significa a modificação da sociedade.

A mencionada autora expõe que, atualmente não contribui de maneira suficiente para que os educandos se desenvolvam como pessoas e academicamente no Brasil.

Com essa percepção, Freitas (2006) pontua considerações sobre a formação do professor que considera suficiente e necessária à Educação Inclusiva: 1. Formação pautada na articulação teoria-prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional; 2. Atuação em projetos educativos; 3. Incluir programas/conteúdos que desenvolvam competências do profissional intelectual para atuações singulares; 4. Formação para trabalhar com a diversidade e a heterogeneidade; 5. Formação para potencializar a atuação pedagógica com investigação, produção de conhecimento, diferentes materiais, tecnologias e estratégias; 6. Formação de professores comprometidos com a função social de educar para todos; 7. Formação de especialistas, mas como parte integrante da formação geral dos profissionais da educação; 8. Formação inicial e continuada com conhecimentos básicos de uma escola inclusiva.

DISCUSSÃO

No que tange a educação dos talentosos, há discussão mais intensas, em anos recentes. Averigua-se, que os debates se tornam mais contundentes quando as falas são originadas de estudiosos da temática do talento e educadores-gestores.

Há pontos nas discussões que parecem estarem alheias à educação inclusiva. Quanto a literatura especializada, encontros e eventos, os especialistas da área do talento entendem e defendem o talento como NEE nas ações inclusivas dos sistemas educacionais, por outro lado, os especialistas de outras áreas da Educação Especial remetem para a inclusão dos educandos com deficiências ou síndromes. Como se as demandas, ações e práticas inclusivas só estivessem relacionadas a esses educandos.

A Educação Inclusiva tem por princípio geral e legal de que os educandos estejam matriculados na escola regular e que aprendam juntos, no entanto, os educandos mais capazes têm um aspecto que os diferencia de outras categorias de NEE, eles já estão matriculados. Se incluir parte do passo inicial que é a matrícula,

então, os mais capazes estão excluídos mais enfaticamente, pois, estão em situação diferente de uma pessoa com deficiência ou síndrome que já tem o diagnóstico e é matriculada sob essa condição (RANGNI, COSTA, 2010, 2011)

Segundo Delou (2010) e demais estudiosos da área do talento assinalam o preconceito para com os educandos que estão acima da média como barreira para seu reconhecimento e desenvolvimento. A média que os sistemas e educadores idealizam para os educandos tem tolhido aqueles que se destacam por sua capacidade.

Desta forma, a sugestão para que o quadro se modifique é mexer com a estrutura dos sistemas escolares que perpassa em proporcionar formação aos profissionais sobre a área do talento. Nota-se, que se os educadores não quiserem mudar internamente para a queda dos preconceitos acerca dos educandos talentosos, a formação se tornará em fracasso. Isso é percebido em cursos, capacitações, workshops, palestras, eventos que abordam a área e ausência de ações que cheguem, efetivamente aos educandos.

Sinteticamente, os estudiosos da área do talento, no Brasil, propagam:

a) Os educandos talentosos estão invisíveis nas escolas, pois, ali já estão e sem reconhecimento; b) Os educandos devem ser reconhecidos e desenvolvidos em suas potencialidades; c) Os sistemas de ensino devem se adaptar curricularmente aos educandos com sua diversidade de talentos; d) Devem ser criadas condições, nos sistemas de ensino, para que os educandos talentosos recebam serviços educacionais especializados, em contraturno; e) Os sistemas de ensino devem operacionalizar os serviços aos educandos talentosos em parceria com a família e comunidade, pois, por si só a escola não dá conta de tais serviços; f) Formação de professores, inicial e continuada para reconhecer e desenvolver os talentos dos educandos talentosos; e) Que os dispositivos legais que comportam o reconhecimento dos educandos talentosos sejam garantidos.

Muitos educadores-gestores “submissos” aos seus sistemas educacionais, viabilizam explicações que conduzem, certamente, à realidade que são dissonantes aos conceitos de inclusão apresentados, brevemente, neste artigo. Pois, o censo escolar mostra que as matrículas dos educandos mais capazes são ínfimos se comparado às cifras apresentadas pela Lei de Probabilidade (3 a 5%) e de Gagné (10%).

Diante disso, pretende-se, assinalar algumas posições de quatro autores da área do talento, sobre a educação inclusiva e sugestões e orientações para professores quais sejam: Freeman; Guenther (2000), Sabatella (2005), Guenther (2006), Delou (2010), Freitas; Pérez (2010), conforme apresenta o Quadro 1.

Quadro 1 – Inclusão para educandos talentosos.

Autor	**Incluir– sugestões/orientações**
Freeman,Guenther (2000); Guenther (2006)	"Os alunos dotados e talentosos precisam ser olhados com mais cuidado no cenário de uma escola inclusiva do que nas tradicionais 'turmas homogeneizadas', para evitar que ele perca o interesse e o estímulo para produzir, e eventualmente venha a excluir a escola como referencial e fonte de crescimento" (2006). Professores**:** "Todo corpo docente, técnico e administrativo da escola deve ser envolvido em apresentar e implementar Políticas Educativas, pois, se crianças e adolescentes potencialmente capazes e talentosos passarem todo o seu tempo em companhia de professores apáticos e desinteressados, e não com aqueles que estão motivados a ajudá-los, eles, dificilmente, irão se sentir encorajados avançar com suas idéias e interesses"(FREEMAN,GUENTHER, 2000).
Sabatella (2005)	"Os superdotados talentosos deverão cursar, como os demais alunos, a escola comum, nos diversos níveis de escolaridade, em turmas não muito numerosas, a fim de facilitar o atendimento as suas diferenças individuais, bem como sua integração escolar, utilizando currículo e material didático existente" (p. 130). Professores: "alunos superdotados demandam excelência dos educadores. Acarreta a melhoria do ensino, trazendo a chance que o mesmo aconteça para os demais alunos" (p. 136).
Delou (2010)	"Diante da falta de exemplos de escolas das redes regulares de ensino que atendam aos alunos com altas habilidades/superdotação em classes comuns, em salas de recursos ou em programas de enriquecimento, aprofundamento e/ou aceleração de ensino, o que resta é alertar a comunidade docente para o fato de que, hoje, esse direito é mais que reconhecido para efeito de leis" (p. 101). Professores: "têm a possibilidade de constatar, tanto pela frequência como pela consistência, dos comportamentos manifestados em atividades individuais e/ou coletivas se o aluno apresenta este ou aquele perfil. O professor pode diferenciar competências e habilidades individuais. O professor pode avaliar graus diferenciados de aprofundamento dos conteúdos. O professor tem a possibilidade de ver o aluno em ação no contexto social. O professor pode constatar a capacidade de criação de cada aluno" (p.95).
Freitas, Pérez (2010)	"É no entrelaçamento da educação geral, da educação especial e da proposta de educação para todos, nas suas dimensões relacionadas às políticas públicas, à formação de professores e às práticas pedagógicas, que se inicia a discussão em torno dos desafios, das possibilidades e das ações para que o processo de inclusão educacional da pessoa com necessidades educacionais especiais/superdotação, seja implementado (p.5). Professores: " O professor da escola inclusiva deve avançar em direção à diversidade. Deixar de ser mero executor de currículos e programas pré-determinados, para se transformar em responsável pela escolha das atividades, conteúdos ou experiências mais adequados ao desenvolvimento das capacidades fundamentais dos seus alunos, tendo em conta o nível e as necessidades deles. Para tanto, é necessário conhecer as características individuais dos alunos com altas habilidades/superdotação e as diferentes formas de manifestação de suas singularidades por meio de observações que lhe permita identificar preferências e facilidades de cada um, assim como suas limitações"(p.5)

De um lado,escrever sobre incluir os mais capazes não é tarefa tão difícil, pois, parece um uníssono entre os especialistas da área. Por outro lado, há literatura vasta

que trata da educação dos educandos com perdas auditivas, como também, legislação abrangente que garante seus direitos à educação inclusiva. Mas, o que e como falar da DNEE aos educandos nessa condição, se isso é hipotético diante das circunstâncias de qualificação e categorização das NEE; nos sistemas educacionais brasileiros.

Nesse pilar da categorização, Omote (1994, 1996) assinala que a especificidade de deficiências ou categorização orientando serviços para essa população, bem como, formação de profissionais para atuar com tipos específicos de deficiência relegando contemplação da deficiência de um modo geral.

Dessa forma o referido autor argumenta a categorização como contribuição às diferenças [...] na medida em que pessoas que não pertencem a essa categoria são consideradas inelegíveis para tais serviços, pode-se contribuir para a exacerbação das diferenças e minimização das semelhanças existentes entre pessoas pertencentes àquela categoria e as pertencentes às demais categorias (OMOTE, 1994, p. 129).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões expostas inferem que, a categorização pode exacerbar a diferença e consequentemente a exclusão de serviços aos educandos com possuam DNEE, neste caso, talento com perdas auditivas.

Os educandos com perdas auditivas, já diagnosticados, são reconhecidos por sua dificuldade. A não ser a categoria da deficiência múltipla, que tem um conceito próprio de multiplicidade de deficiências. Não há nos dados educacionais a possibilidade da duplicidade de categorias, ora discutidas neste artigo, que pertença a qualquer censo escolar oficial.

No que concerne às matrículas dos educandos com perdas auditivas em escolas comuns, por força de Lei, sem que tenham um profissional intérprete que os acompanhe nas aulas ou um especialista que os ensine a Língua Brasileira de Sinais – Libras - pode comprometer seriamente a aprendizagem. Muitas vezes, esses educandos chegam às escolas sem esse conhecimento. É necessário o atendimento complementar, porém, que se garanta também o acesso com auxílio para transporte de suas residências para a escolas.

Desta forma, sugere-se, pensar sobre o número de educandos com perdas auditivas ‘incluídos’ e iniciar um trabalho de reconhecimento de suas potencialidades. No entanto, recai-se em alguns entraves quais sejam: 1. São vistos como deficientes; 2. Recebem, e quando recebem, serviços especializados para atender somente suas dificuldades específicas; consequência da perda de audição; 3. Professores das

disciplinas ou professores polivalentes não têm conhecimento de Libras, para abranger a demanda; 4. É comum educandos matriculados sem conhecimento de Libras; 5. As escolas dificilmente têm um intérprete em cada sala de aula; 6. Os educandos ouvintes não conhecem Libras para se comunicar com esse grupo de alunos, provavelmente, estão em pequena quantidade nas escolas, exceção de uma escola-pólo; 7. escassez de materiais técnicos e visuais para facilitar a intervenção pedagógica desses educandos.

Diante dessas barreiras observadas, qual ou quais seriam os passos para que esses educandos fossem reconhecidos? Infere-se que as características do talento de pessoas com perdas auditivas são equivalentes aos educandos sem perdas auditivas, salvo condições inerentes à própria limitação. Porém, é consenso que uma pessoa pode ter potencialidades elevadas em uma área e ter baixo desempenho em outra ou outras.

A legislação brasileira prevê, na recente Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o atendimento a três categorias de NEE quais sejam: deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (termo oficial).

Como também, o Decreto 7.611 (BRASIL, 2011) garante o atendimento especializado para essas três categorias, mas onde a legislação prevê os serviços em caso de DNEE, aqui tratada?

Em conversa informal com educadores de secretarias de educação, fica claro, que em caso da DNEE – talento e perdas auditivas, a prioridade será a deficiência, normalmente, os educandos já vêm diagnosticados. Esses educandos são matriculados e recebem a dupla matrícula para serem atendidos quanto à deficiência e o assunto se encerra.

Portanto, não há o que dizer sobre os serviços prestados aos educandos que os inclua verdadeiramente, nessa condição de DNEE, por não haver referências para subsidiar inferências. Apenas, há, neste artigo, a pretensão em assinalar algumas sugestões para os sistemas de ensino:

a) Derrubar preconceitos e mitos de que pessoas com deficiências têm limitações globais; b) Viabilizar a DNEE nas capacitações sobre as temáticas da deficiência e do talento junto aos educadores e gestores; c) Incentivar a leitura sobre a temática junto aos educadores; d) Formalizar dispositivos legais que contemple o atendimento e recursos para o caso da DNEE; e) Criar salas de recursos ou incrementar as já existentes para que sirvam de espaço ao desenvolvimento dos educandos reconhecidos

com DNEE e com profissionais especializados nas duas categorias de NEE; f) Incentivar cursos, estudos e pesquisas sobre a temática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF., 2008 a. Disponível em<www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 07 abr. 2012.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos "is".Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Escola Inclusiva**. A reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

DELOU, C. M**.** Altas habilidades/superdotação. **Revista Sinpro-Rio**, p. 91-103, 2010.

DENARI. F. E. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D**. Inclusão e educação** (Org.) São Paulo: Summus, 2006.

FREITAS, S.N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D**. Inclusão e educação**(Org.) São Paulo: Summus, 2006.

_____. PÉREZ, S.G.P.B. **Altas habilidades/superdotação:** atendimento especializado. Marília: abpee, 2010.

FREEMAN,J., GUENTHER, Z.C. **Educando os mais capazes:** ideias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e talento:** um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência:recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n.2, pp. 65-74, 1994.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 2, nº 4, p. 127-135, 1996.

RANGNI, R.A.; COSTA, M.P.R. Altas habilidades/superdotação e deficiência**:** dupla necessidade educacional especial**. Revista Iberoamericana**, v. 5. N. 2, p. 1-10, 2010.

_____.Altas habilidades/superdotação e surdez e/ou deficiência auditiva:discussão acerca da dupla necessidade educacional especial. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO da Região Sudeste, 10. 2011. **Anais ...**, 2011. Disponível em: http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/trabalhos/EDUFSCEE_UFSCAR_009.632.638-70_trabalho.doc. Acesso em: 15 maio 2012.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva**.** In: RODRIGUES, D**. Inclusão e educação** (Org.) São Paulo: Summus, 2006.

_____.Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional.In: RODRIGUES, D. (Org.) **Investigação em Educação Inclusiva.** Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 2007. v. 2

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação**: problema ou solução? Curitiba: Editora IBPEX, 2005.

UM ESTUDO SOBRE O USO DE VÍDEOS DIDÁTICOS EM UMA TURMA INCLUSIVA DE ENSINO DE FÍSICA

Sabrina Gomes Cozendey[1]
Maria da Piedade Resende da Costa[2]
Márlon Caetano Ramos Pessanha[3]

INTRODUÇÃO

A ausência da audição, um dos principais sentidos humanos, segundo Costa (2003), impede que os indivíduos conheçam os sons, e consequentemente tenham problemas de comunicação através da linguagem oral.

A deficiência auditiva ou surdez é o nome usado para indicar uma perda de audição, ou seja, uma diminuição na capacidade de escutar os sons, causada por qualquer problema que ocorra em alguma das partes da orelha. Nos relatos sobre a história da educação de surdos auditivos pode-se perceber que o grupo sempre encontrou dificuldades para ter acesso à educação formal. Até o século XV o surdo era visto como ser inferior. Os registros históricos mostram que somente no século XVI começa a aparecer uma preocupação de se ensinar as pessoas surdas (GOLDFELD, 1997).

A grande dificuldade encontrada pela pessoa com deficiência auditiva é a comunicação. O mundo utiliza a linguagem oral como uma das principais formas de transmissão de ideias e conhecimentos. Esta característica exclui aqueles que não têm domínio da linguagem oral (CARVALHO, 2007).

Um dos aspectos que caracteriza a singularidade no processo educacional dos surdos é o fato de os mesmos necessitarem de uma proposta diferenciada de trabalho, por meio da oferta de uma educação bilíngue, isto é, uma proposta que pressuponha a utilização de duas línguas em sua escolarização: a Língua de Sinais Brasileira (Libras) e a língua portuguesa.

> Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras – a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

[1] UFSCar/PPGEEs.
[2]UFSCar/Departamento de Psicologia
[3]USP/Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências

Em 2002, a Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas por meio da Lei 10.436/02. A referida lei apoia o uso e a difusão da Libras pelas instituições e assegura a inserção desta disciplina nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras.

Considerando o aspecto cultural da pessoa com surdez, que está relacionado à capacidade de ler o mundo por vias visuais, a escolarização do mesmo deve considerar essa característica única do grupo. Entendendo essa questão, não se pode dizer que os processos de ensino e de aprendizagem do aluno com surdez ocorrem da mesma forma que do aluno sem deficiência.

O processo da inclusão

Há alguns anos atrás falar em escolas inclusivas era impossível, poderia ser considerado apenas como um sonho distante. Contudo, ao analisar o cenário da educação atual, pode-se constatar que a inclusão dos alunos com deficiência no universo escolar aos poucos deixa de ser uma ideologia e começa a se tornar uma realidade.

Segundo o parecer CNE/CEB 17/2001, que dispõe as Diretrizes Nacionais para a Educação

Especial na educação básica, a inclusão pode ser compreendida como:

> […] um avanço em relação ao movimento de integração escolar, que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns, a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (BRASIL, 2001, p.18).

Na perspectiva da educação inclusiva a escola passa a ter uma nova função, que é a de incluir alunos com necessidades educacionais especiais, seja no cotidiano da escola, seja nas práticas desenvolvidas em sala de aula.

> Principio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 2009, p.5).

O fato de as escolas inclusivas passarem a existir é um grande passo na Educação Especial, contudo, apenas existir não é o suficiente, é necessário que estas escolas funcionem. E dizer que um sistema educacional inclusivo funciona é dizer que ele é capaz de oferecer oportunidades iguais a alunos com e sem deficiências em alcançar uma aprendizagem adequada a cada série.

Segundo Rodrigues (2006, p.301): "O conceito de inclusão no âmbito especifico da educação implica inicialmente em rejeitar a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar". Para isso, a escola que busca seguir uma política de educação inclusiva deve desenvolver práticas que valorizem a participação de cada aluno (RODRIGUES, 2006, p.303).

O Problema de Pesquisa

> A inclusão de alunos com deficiência auditiva na escola não se limita a inserção do aluno na sala de aula para que este possa conviver com os demais. Para que a inclusão ocorra em sua plenitude é necessária uma estratégia integradora, onde o currículo possa ser flexível, onde existam recursos diferenciados de aprendizagem e principalmente onde todos os alunos tenham acesso igualitário ao conhecimento.

Nas escolas brasileiras os alunos com deficiência auditiva que estudam em salas comuns, têm sido alvos de métodos pedagógicos que visam à linguagem oral; no entanto, nem todos os alunos conseguem se adequar a essa realidade. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB), quando isto acontece a escola tem que reorganizar sua proposta pedagógica e proporcionar aos alunos com deficiência auditiva formas de aprendizado que utilizem outras formas de linguagem (BRASIL,2001).

O decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, no capítulo IV, do uso e da difusão de Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; diz que o professor da classe deve disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva (BRASIL, 2005).

Já a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, garante que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ocorrer em classes comuns e que as escolas comuns devem garantir entres outras coisas flexibilidades e adaptações curriculares (BRASIL, 2001, p.73).

Pode-se perceber que tanto o decreto nº 5.626 como a resolução CNE/CEB Nº 2 falam sobre a necessidade de estratégias diferenciadas para garantir o sucesso do

processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas.

No desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada tais documentos legais são considerados. Entre os aspectos descritos nestes documentos, cabe destacar aquele que se refere à necessidade de recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva (BRASIL, 2005).

Assim, buscando auxiliar o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência auditiva na disciplina de Física, esse trabalho pesquisou como desenvolver adequadamente um recurso pedagógico que tenha por objetivo facilitar a aprendizagem de conceitos físicos. Além de desenvolver o recurso a pesquisa buscou avaliar o uso deste, assim como discutir a utilização e os ganhos que o recurso produzido pode oferecer ao processo de inclusão de todos na escola.

- Bases Teóricas

No desenvolvimento desta pesquisa foram utilizadas como base pedagógica as teorias de Vygotski referentes à aprendizagem de pessoas com deficiência, e a teoria de Ausubel sobre a aprendizagem significativa e os organizadores prévios. Cabe destacar que nenhum dos dois autores fala em Inclusão ou educação inclusiva, contudo alguns aspectos de suas teorias permitem pensar melhor o processo de inclusão.

- Vygotski

Segundo Vygotski, uma pessoa com necessidades educacionais especiais apresenta condições iguais a uma considerada normal, de se desenvolver e aprender, contudo, o desenvolvimento da pessoa com deficiência auditiva ocorre por caminhos diferentes (VYGOTSKI, 1983).

Considerando como um dos caminhos para a educação da pessoa com deficiência auditiva o uso da Libras, Vygotski diz que o uso da fala mímico-gestual é uma expressão cultural importante no processo de socialização dos alunos com deficiência auditiva; ele afirma que mesmo este sendo um processo psicológico diferente, cumpre a mesma função social (VYGOTSKI, 1983; p.28).

Para Vygotski com meios adequados todos os alunos com deficiência auditiva são capazes de acompanhar as aulas e aprender os conceitos esperados para cada série.

Pode-se concluir, pela teoria defendida por Vygotski, que para potencializar a aprendizagem de alunos com deficiência auditiva é importante à oferta de recursos didáticos que valorizem as diferentes formas de comunicação próprias do grupo. É

possível também destacar a importância da linguagem; e neste caso a linguagem própria do grupo é a Libras.

- Ausubel

Na década de sessenta David Ausubel propôs a sua Teoria da aprendizagem significativa, onde enfatiza a aprendizagem de significados (conceitos) como aquela mais relevante para seres humanos (AUSUBEL et al, 1980).

Segundo Moreira, “a ideia central da teoria de Ausubel é de que o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe”(MOREIRA,1982; p.7).

Ausubel defende que toda nova aprendizagem deve se pautar em conhecimentos já adquiridos pelo aluno. Ou seja, o novo conhecimento é valorizado se apresentado de forma a aproveitar os conhecimentos prévios que os alunos tinham sobre o assunto.

Esses conhecimentos prévios são descritos por Ausubel como conhecimentos subsunçores ou conceitos âncoras. Pode-se chamar de conceito âncora um conhecimento que o aluno já sabe e que pode ser ancorado ao novo conhecimento tornando-o significativo para o aluno.

A aprendizagem significativa requer um esforço do aluno em conectar de maneira não arbitrária e não literal o novo conhecimento com a estrutura cognitiva existente. Por exemplo, um aluno que tenha conhecimentos prévios sobre condutores térmicos, usará esses atributos quando se deparar com novas informações sobre Física Térmica. Esses conhecimentos prévios auxiliarão o aluno a entender as aplicações da Física Térmica, e servirão como âncora na aquisição do novo conhecimento.

Para Ausubel quando a aprendizagem parte de conceitos âncoras já aprendidos esta pode ser mais eficaz. Contudo, nem sempre os conceitos âncoras estão disponíveis no momento da nova aprendizagem, para situações como esta, Ausubel sugere o uso de organizadores prévios. Os organizadores prévios podem ser considerados como materiais introdutórios que preferencialmente são apresentados antes do material ou conceito a ser aprendido.

Os organizadores prévios, como o nome já diz, organizam previamente a estrutura cognitiva do aluno dando condições para que ele possa compreender o conceito novo, estes são importantes quando conseguem fazer uma ponte entre o que o aluno já sabe e o que ele precisa aprender.

Ausubel procura deixar claro que para os organizadores prévios facilitarem a aprendizagem estes devem ser potencialmente significativos. Para Ausubel a

aprendizagem significativa só ocorre quando é apresentado ao aluno um material potencialmente significativo e quando o aluno está motivado para a aprendizagem.

O objetivo principal da pesquisa é avaliar o desenvolvimento e uso de um recurso educacional que auxilie o processo de inclusão de alunos com deficiência auditiva nas aulas de Física. Busca-se desenvolver uma proposta de ensino que possa dar iguais condições de aprendizagem a alunos com e sem deficiência auditiva.

O presente trabalho foi realizado com apoio do PROESP/ CAPES, entidade do Governo Brasileiro voltada para a formação de recursos humanos.

METODOLOGIA

Tendo este trabalho como um de seus objetivos desenvolver um recurso educacional que possa auxiliar o ensino e a compreensão de conceitos físicos, torna-se importante definir qual a ferramenta didática apresenta características que viabilizem a obtenção do objetivo antes descrito.

Promover um ensino contextualizado, significativo e atrativo é uma necessidade em uma proposta inclusiva. Baseando-se nas leis que garantem a educação inclusiva pode-se dizer que para que esta de fato ocorra, a escola deve propiciar aos alunos: oportunidade de aprender, interagir, criar, pensar e ter acesso a todas as tecnologias que o auxiliem a superar barreiras e valorize suas potencialidades (BRASIL, 2001).

A ferramenta didática desenvolvida e analisada neste trabalho consiste em um conjunto de vídeos didáticos. Estes vídeos abordam alguns dos conceitos físicos envolvidos nas leis de Newton.

Por oferecer recursos vantajosos para o trabalho pedagógico, como a motivação e a possibilidade de visualização de fenômenos, pode se considerar o vídeo como um importante instrumento de ensino. “Vídeos têm a capacidade de mostrar fatos que falam por si mesmos, mas necessitam do professor para dinamizar a leitura do que se vê” (MANDARINO, 2002).

Existem várias formas de vídeos educativos, os que são analisados neste trabalho são digitais, ou seja, foram desenvolvidos com o uso do computador e alocados em DVD. Os vídeos desenvolvidos nesta pesquisa possuem imagens gravadas e animações representando situações do cotidiano que envolvem os conceitos abordados. Outra característica importante do objeto de estudo desta pesquisa, é que ele utilizou tanto a Libras, como a língua portuguesa falada. Assim é possível dar iguais possibilidades de compressão aos conceitos analisados nos vídeos, alunos com deficiência auditiva e sem deficiência podem compreender o conteúdo do recurso.

Esta estratégia de apresentação dos conceitos básicos de Física possibilita aos alunos com deficiência auditiva condições iguais de aprendizado, se estes forem usuários de Libras.

- **Conceitos analisados nos vídeos**

Na sequência definida para o ensino das leis de Newton considerou-se que previamente a estas, outros conceitos basilares deveriam ser estudados: velocidade, aceleração e força resultante. Na sequência definida, após discutidos os conceitos base, a introdução ao estudo das leis de Newton ocorre pela 2ª Lei, para em seguida tratar da 1ª e 3ª leis de Newton.

A escolha do estudo dos conceitos obedecendo esta sequência se pauta na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, os conceitos de velocidade, aceleração e força resultante podem ser considerados como conceitos âncoras para a aprendizagem das leis de Newton. A apresentação destes conceitos constitui-se como organizadores prévios, para que os alunos possam ter claros os conceitos âncoras, os quais podem garantir a aprendizagem significativa do novo conceito.

Optou-se por trabalhar a Segunda lei antes da Primeira, pois para nós, esta se aproxima mais dos conceitos base que nos servem de organizadores prévios. A Segunda lei introduz na Física uma importante relação entre a variação da velocidade, a massa e a força: Só há uma força resultante atuando sobre um corpo se a velocidade deste corpo está variando. Já a 1ª lei de Newton (inércia) pode ser entendida como um caso específico abordado na 2ª lei de Newton, quando a força resultante é nula, em que não há variação da velocidade, e assim, o corpo se estiver em movimento, se move por inércia, e se estiver parado, também está neste estado por inércia.

Produção dos Vídeos

O processo de produção de cada um dos vídeos foi divido em quatro partes: Elaboração de roteiro, gravação de imagens, criação de simulações e edição final dos vídeos e gravação em formato DVD.

A primeira parte, que envolveu a elaboração dos roteiros de cada vídeo, consistiu em uma etapa de planejamento, onde se definiu como introduzir cada conceito, as falas, e as situações cotidianas que envolviam os fenômenos físicos abordados.

Em uma segunda parte de produção dos vídeos, foram feitas gravações em que os conceitos e situações são apresentadas com o uso da Libras, e narradas na língua portuguesa. As gravações foram feitas com uma filmadora digital e em um cenário adaptado. Os sinais em Libras utilizados para a representação de alguns dos conceitos físicos se baseiam nos sinais disponíveis no livro “Sinalizando a Física, volume 1: mecânica” (CARDOSO, BOTAN E FERREIRA, 2010).

A terceira parte da produção do vídeo consistiu no desenvolvimento de animações que buscavam representar o conceito físico em situações práticas e presentes no cotidiano dos alunos. As animações foram desenvolvidas utilizando o software Adobe Flash (ADOBE, 2009).

Por fim, os vídeos foram editados e gravados em mídia no formato DVD com o uso do software Power Producer (CYBERLINK CORP, 2009).

Uso dos vídeos

Com o objetivo de identificar a potencialidade desta ferramenta tecnológica e, ainda, identificar os aspectos facilitadores ao desenvolvimento de uma aprendizagem significativa em meio a um contexto inclusivo, a proposta aqui apresentada foi testada em uma turma inclusiva.

Para isto, foram considerados três instrumentos de coleta de dados principais: questionário, entrevista e diário de campo.

Com o uso dos questionários objetivava-se identificar a ocorrência de uma aprendizagem dos conceitos físicos abordados nos vídeos. Nos questionários são solicitadas explicações para fenômenos em um contexto cotidiano. Os questionários foram aplicados em dois momentos: antes e após o uso dos vídeos. Como se faz necessário, não somente identificar a ocorrência da aprendizagem, mas também caracterizá-la, foram desenvolvidas entrevistas com os alunos. Já os aspectos relevantes da situação de aprendizagem, isto é, aspectos presentes verificados no momento do uso dos vídeos, foram registrados em um diário de campo, pelo pesquisador.

Experiência na turma inclusiva

Os vídeos desenvolvidos na pesquisa foram apresentados a alunos e professores de uma escola de médio porte localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Participaram desta análise dos vídeos três professores, um aluno com deficiência auditiva e outros quinze alunos que não possuíam esta deficiência.

Antes do uso dos vídeos foi solicitado aos alunos que respondessem a um questionário, em que as perguntas envolviam os conceitos abordados nos vídeos. A apresentação dos vídeos ocorreu na sala de recursos e na sala de vídeos da escola. Professores e alunos assistiram aos vídeos e opinaram sobre o uso do recurso em turmas inclusivas. Esta discussão era proposta aos alunos logo após a apresentação dos vídeos. As discussões serviram como meio de aperfeiçoamento da aprendizagem e, também, para melhor identificá-la e caracterizá-la. Após as discussões foi solicitado aos alunos que respondessem ao segundo questionário.

DISCUSSÃO

Ao analisar os questionários anteriores ao uso dos vídeos e aqueles aplicados após as discussões propostas, pôde-se perceber que com o desenho metodológico proposto envolvendo a apresentação dos vídeos e posterior discussão dos conceitos enfatizados nestes vídeos, os estudantes compreenderam os conceitos físicos envolvidos.

Isto foi evidenciado nas respostas dadas pelos alunos aos questionários. Foi evidente a ocorrência de uma aprendizagem, ainda que não tenha sido possível defini-la como significativa ou mecânica. A ocorrência de uma aprendizagem ficou evidente, também, nas discussões propostas. Nestas, os alunos foram capazes de propor outros exemplos de situações físicas envolvendo os conceitos.

Pôde-se perceber, ainda, que o uso dos organizadores prévios foi fundamental para a compreensão dos conceitos de Leis de Newton. O processo de aprendizagem em etapas, partindo de conceitos mais amplos e básicos apresentou-se como uma estratégia eficiente à introdução de novos conceitos.

Os professores que acompanharam seus alunos durante este teste mostraram-se favoráveis ao uso do recurso tecnológico. Segundo estes, a proposta pode conseguir bons resultados no seu uso em longo prazo, e é adequada às turmas inclusivas que tenham alunos com deficiência auditiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa mostram que o recurso didático desenvolvido pode favorecer o aprendizado do aluno com deficiência auditiva incluído no ensino regular nas aulas de Física. Durante o uso do recurso pedagógico diferenciado, foi perceptível a motivação dos alunos.

Pode-se concluir que a proposta oferece uma possibilidade de prática diferenciada em turmas de Física que tenham alunos com e sem deficiência auditiva. Uma vez que o resultado da aplicação do recurso é positivo, apesar da pesquisa só analisar os conceitos relacionados às leis de Newton, poderão ser produzidos novos vídeos enfatizando outros conceitos.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

ADOBE. Flash. **Adobe Systems Incorporated**, 2009. Disponível em: <http://www.adobe.com/br/products/flashplayer/>. Acesso em: 03 jan. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001(a), 79p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <http://www.libras.org.br/leilibras.php>. Acesso em: 03 set. 2009.

BRASIL. **Decreto n°5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a lei n°10.436 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua Brasileira de Sinais- Libras, e o art. 18 da lei n°10.098, de 19 de dezembro de 2000.

CARDOSO, F. C.; BOTAN, E.; FERREIRA, M. R., **Sinalizando a Física: 1 - Vocabulário de Mecância**, Sinop: Projeto "Sinalizando a Física", 2010. Disponível em: <http://sinaisdafisica.site50.net/index.php?p=vocmec>Acesso em: 03 set. 2009.

CARVALHO, P. V. **História dos Surdos no Mundo**, editora Surd'Universo, junho de 2007.

COSTA, M. P. **Compreendendo o aluno portador de surdez e suas habilidades comunicativas**. In: Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial. Coleção Magister, 2ª ed, 2003.

CYBERLINK CORP. **Power Producer**, 2009. Disponível em: <http://www.cyberlink.com/multi/products/main_3_en_US.html>. Acesso em: 03 jan. 2009.

GOLDFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Editora Plexus, 1997.

MANDARINO, M. Organizando o Trabalho com Vídeo em Sala de Aula. Morpheus - **Revista Eletrônica em Ciências Humanas, v.** 01, n°01, 2002.

MOREIRA, M. A; MASINI, E. **Aprendizagem Significativa a Teoria de David Ausubel**. São Paulo-SP: Editora Moraes, 1982.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: David Rodrigues (org.) **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

VYGOTSKI, L. **Obras Escogidas V. Fundamentos de defectologia**. Moscú: Ed. Pedagógica, 1983.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 20 out. 2009.

DESCRIÇÃO DO NÍVEL DE EMPODERAMENTO E DE ESTRESSE DE FAMÍLIAS DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS COM DEFICIÊNCIA

Cariza de Cássia Spinazola
Tassia Lopes de Azevedo
Fabiana Cia
Enicéia Gonçalves Mendes

INTRODUÇÃO

A família é vista como uma estrutura que sofre constantes modificações ao longo da evolução social e econômica num contexto histórico de um país. Ainda hoje as famílias tradicionais predominam, mas cada vez mais esse modelo vem sendo substituído por outras estruturas familiares que envolvem diferentes relações afetivas, sexuais e padrões, aumentando cada vez mais a pluralidade. Além das mudanças na estrutura familiar, tem-se considerar mudanças nos papéis de gênero. Com o ingresso cada vez mais frequente da mulher no mercado de trabalho, os homens participam mais das tarefas domésticas e dos cuidados com os filhos (BERTOLINI, 2002; CIA, 2009).

Independente da constituição familiar e dos papéis assumidos pelos seus membros, a família constitui-se o primeiro grupo em que as crianças fazem parte e estabelecem seus contatos, por meio dela começam a compreender o mundo que a cerca. As relações e trocas familiares quase sempre são acometidas por emoção e intersubjetividade, impulsionando na construção da identidade dos filhos. Sendo assim, as famílias tornam-se o principal modelo para os filhos. (SZYMANSKI, 2011).

Para a maioria das famílias, o nascimento de um filho é um momento de alegria e comemoração, porém para outras esse momento pode tornar-se um momento de angústia. As dificuldades iniciam-se principalmente, pois a sociedade tem grande preconceito com o diferente e pelo pouco apoio social que recebem. Após essas famílias passarem por etapas de adaptação, as mesmas têm uma necessidade de se reestruturar para responder as necessidades do seu filho com deficiência (MOURA; VALÉRIO, 2003). Sendo que esse processo de reestruturação pode ser acompanhado de alguns estressores.

Normalmente, quaisquer famílias vivenciam vários eventos estressores, como perda de emprego de um dos membros da família, problemas conjugais, e para algumas famílias, o surgimento de uma criança com deficiência, pode se tornar um desses eventos, causando uma desorganização nesse sistema familiar. Além disso, existe a possibilidade de vários desses estressores estarem associados em uma única família,

causando impactos emocionais que interferem nas interações (SIGOLO, 2004).

Assim, as famílias de crianças com deficiência podem apresentar um elevado nível de estresse devido a vários fatores, por exemplo, aumento das despesas com tratamentos médicos, remédios, equipamentos, preocupação, mudanças da rotina e a falta de ajuda de outras pessoas que possam ficar com a criança (CORREIA; SERRANO, 2008).

Apesar desses eventos estressores, sabe-se que a maioria das famílias de crianças com NEE consegue se adaptar e criar relações harmoniosas entre seus membros (PANIAGUA, 2004). Segundo Glat (2004), a maneira como as famílias de crianças com deficiência interagem entre si influenciam diretamente na construção dos valores, identidade e no desenvolvimento da criança com deficiência como todo.

É essencial que as famílias estimulem as crianças com deficiência. Para isso é necessário que os programas de intervenções sejam centrados nas famílias e no papel fundamental que exercem no desenvolvimento de seus filhos, focalizando no encorajamento desses pais para que mantenham em suas mãos o empoderamento nesse processo de estimulação, desenvolvimento e mudança social, capaz de encarar os desafios que se apresentarão no decorrer de suas vidas (WILLIANS; AIELLO 2004).

O empoderamento trata-se de um conceito que retrata o processo pelo qual as pessoas ganham controle e domínio sobre as suas vidas, para conseguirem atingir seus objetivos, por meio do acesso ao conhecimento, ao recurso e ao desenvolvimento de habilidades (SINGH et al., 1995). Esse conceito se torna cada vez mais relevante quando se pensa em medidas para auxiliar os familiares a lidar com as diferentes demandas do desenvolvimento de seus filhos com deficiência (NACHSHEN; GARCIN; MINNES, 2005), como os programas de intervenção precoce.

Em se tratando de famílias de crianças com deficiência, o empoderamento caracteriza-se a partir do modo como essas famílias conseguem acesso a informações, recursos e habilidades e se as mesmas colocam em ação o conhecimento que adquirem, para que assim possam manter o controle e bem-estar de suas vidas (WILLIANS; AIELLO 2004).

Considerando a importância da família para o desenvolvimento de crianças com deficiência, torna-se relevante estudar algumas características da mesma, no intuito de embasar programas de estimulação precoce. Uma vez que um dos princípios de maior influência para o desenvolvimento das crianças com deficiência são os fatores de proteção, com destaque à família dessas crianças, que devem fazer parte dos programas de estimulação precoce de forma ativa e constante, nos quais tem a

responsabilidade de receber orientações e apoio dos profissionais capacitados, para que assim haja uma continuidade do processo no ambiente familiar (BOLSANELLO, 2008).

A presente pesquisa teve por objetivo caracterizar o nível de empoderamento e de estresse das famílias de crianças com deficiência.

METODOLOGIA

- ***Participantes***

Participaram da pesquisa 10 mães de crianças com deficiência (duas com mielomeningocele, três com síndrome de Down, uma com paralisia cerebral, uma com artrogripose, um fator de risco, uma com autismo, uma com atraso intelectual). A idade média das mães foi de 30 anos, variando entre 18 e 37 anos. Quanto aos filhos, a média de idade era de dois anos, variando entre 11 meses e três anos de idade. Das crianças, seis eram meninos e quatro meninas. O nível de escolaridade das mães foi de 50% das mães possuíam ensino médio completo, 40% ensino superior e 10% ensino fundamental incompleto.

- ***Medidas avaliativas para os pais***

Questionário de recursos e estresse na forma resumida (elaborado por FRIEDRICH; GREENBERG; CRNIC, 1983, traduzido por Aiello para o estudo de SILVA, 2007). O questionário possuí 52 itens que avaliam o impacto da criança com atraso no desenvolvimento ou cronicamente doente, sobre os demais membros da família. Trata-se de uma escala tipo Likert, composta por cinco pontos ('discordo totalmente', 'discordo', 'nem concordo e nem discordo', 'concordo' e 'concordo totalmente'). Os itens são distribuídos em quatro fatores: problemas dos pais e da família, pessimismo, características das crianças e incapacidade física.

Quanto a pontuação máxima, no Fator 1, composto por 20 itens, o respondente poderá obter o valor 100. No Fator 2, composto por 11 itens, o respondente poderá obter o valor 55. No Fator 3, composto por 15 itens, o respondente poderá obter o valor 75. No Fator 4, composto por seis itens, o respondente poderá obter o valor 30. Por fim, na escala total, o valor máximo é o de 260.

Escala de empoderamento familiar (Family Empowerment Scale – FES - elaborada por SINGH *et al.*, 1995 e validada para o contexto brasileiro por WILLIAMS; AIELLO, 2004). Esta escala avalia quatro níveis de empoderamento, sendo composta por 34 itens. Os níveis de empoderamento são: (a) sistema de militância; (b) conhecimento; (c) competência e (d) autoeficácia. Trata-se de uma escala, tipo *Likert*, com cinco pontos, variando de 1 (discordo plenamente) a 5 (concordo plenamente).

- ***Procedimento de coleta e análise de dados***

Antes de iniciar a coleta de dados, a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFSCar (CAAE: 0255.0.135.000-11, parecer número: 042/2012). Após aprovação pelo comitê de ética, a pesquisadora entrou em contato com a secretaria de educação do município e com os dirigentes de uma instituição de ensino especial e de uma Unidade Saúde Escola, para explicar os objetivos da pesquisa e os procedimentos da coleta de dados. Após o consentimento dos dirigentes foi estabelecido um contato com os pais das crianças alvos, a fim de explicar os objetivos da pesquisa e de os mesmos assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O contato inicial com os pais cujas crianças recebiam atendimento na Unidade Saúde Escola e em uma instituição de ensino especial foi realizado por meio de uma carta, em que a pesquisadora explicava os objetivos da pesquisa e verificava o interesse dos mesmos em participar. Com os pais que se interessavam em participar foi, agendado a entrevista. Com os pais que tinham crianças matriculadas na rede municipal de ensino foi realizado contato telefônico, por meio dos dados fornecidos pela secretaria de educação. As entrevistas foram realizadas nas dependências de uma universidade pública ou nas residências das participantes.

Por meio dos instrumentos Questionário de recursos e estresse na forma resumida e Escala de empoderamento familiar foram obtidos dados quantitativos, em que foram analisados usando métodos descritivos (medidas de tendência central e dispersão).

DISCUSSÃO

A Tabela 1 mostra as medidas de tendência central e dispersão dos recursos e estresse das famílias.

Tabela 1. Medidas de tendência central e dispersão do índice de recursos e estresse das famílias

Escala de recursos e estresse	**Média**	**D.P.**
Fator 1 - Problemas dos pais e das famílias		
É fácil para eu relaxar.*	3,80	1,03
Há uma quantidade de ressentimento e amargura na nossa família.	3,70	1,58
Levar a criança em um passeio ou férias estraga o prazer da família toda.	3,00	0,85
Eu raramente me sinto deprimido (a).*	3,00	1,25
A família faz muitas coisas juntas agora, como nós fazíamos antes.*	2,90	1,40
As constantes exigências para cuidar da criança limitam o crescimento e o desenvolvimento de alguma outra pessoa da família.	2,80	1,32
Outros membros da família deixam de fazer coisas por causa da criança.	2,60	1,43
Cuidar do meu (minha) filho (a) coloca uma pressão em mim.	2,60	1,35
Há muitos lugares onde nós podemos apreciar (desfrutar) de nós mesmos como uma família quando a criança vai junto.*	2,60	0,92

No futuro, a vida social da família sofrerá por causa do aumento das responsabilidades e estresse financeiro.	2,30	0,84
As constantes demandas de cuidado da criança limitam meu crescimento e desenvolvimento.	2,20	1,49
Eu me sinto triste quando eu penso no meu (minha) filho (a) quando não estou cuidando dele (a).	2,20	1,40
Eu fico sempre muito cansado (a) para me divertir.	2,10	1,32
Eu estou aflito (a) a maior parte do tempo	2,10	0,74
A criança é capaz de harmonizar-se com o grupo familiar.*	2,00	1,03
Eu fico transtornada com a forma que minha vida esta indo	2,00	0,88
Eu tenho abandonado coisas que eu gostaria de fazer para cuidar do meu (minha) filho (a).	1,80	1,35
Membros da nossa família fazem o mesmo tipo de coisas que outras famílias fazem.*	1,60	0,52
Eu posso visitar amigos sempre que eu desejo.*	1,50	1,20
Nossa família concorda em assuntos importantes.*	1,50	0,71
Total da subescala	**59,3**	**4,08**
Fator 2 – Pessimismo		
Eu me preocupo com o que acontecerá ao meu (minha) filho (a), quando eu não puder cuidar dele (a).	4,40	0,52
O tempo se arrasta para a criança, principalmente o tempo livre.	2,90	0,52
Eu me preocupo com que será feito com meu (minha) filho (a) quando ele (ela) ficar mais velho (a).	2,80	1,23
A criança é superprotegida.	2,70	1,07
Eu sei que meu (minha) filho (a) pode ter que viver sua vida em algum lugar especial (por exemplo, instituição ou grupo residencial).	2,30	1,66
A criança tem muito tempo livre.*	2,30	1,16
A criança não faz tanto quanto ele (a) capaz de fazer.	1,80	1,34
Me aborrece que a criança sempre será dessa forma.	1,70	1,42
Eu frequentemente me aborreço com o que acontece com meu (minha) filho (a).	1,70	0,67
Eu estou desapontado (a) pelo fato de que meu(minha) filho (a) não leva uma vida normal.	1,40	1,06
Meu (minha) filho (a) sempre será um problema para nós.	1,30	0,48
Total da subescala	**30,8**	**2,86**
Fator 3 - Características da criança		
A criança não presta atenção por muito tempo.	3,20	1,10
Fico limitado (a) no tipo de trabalho que realizo para ganhar a vida.	2,90	1,23
Algumas vezes eu sinto muito embaraçado (a) por causa de meu filho (a).	2,70	1,25
É fácil comunicar-se com meu (minha) filha.*	2,70	0,88
A criança é capaz de expressar seus sentimentos para os outros.*	2,60	1,17
Umas das coisas que aprecio no meu (minha) filho (a) é sua confiança.*	2,50	0,99
Algumas vezes eu evito levar meu (minha) filho (a) em público.	2,40	1,41
A criança não se comunica com pessoas da mesma idade.	2,40	1,07
Meu (minha) filho (a) não pode lembrar-se do que disse de um momento para o outro	2,30	0,97
A criança sabe seu endereço.*	2,20	1,33
A criança se aceita como pessoa.*	2,20	0,92
As pessoas não podem compreender o que a criança tenta dizer.	2,00	1,05
Eu me sinto tenso (a) sempre que levo meu (a) filho (a) em público.	2.10	1,16
A criança é consciente do que ela é.	1,90	1,10
É difícil se comunicar com a criança porque ele (a) tem dificuldade em compreender o que está sendo dito a ele (a).	1,80	1,23
Eu me sinto tenso (a) sempre que levo meu (a) filho (a) em público.	1,70	1,16
Total da subescala	**43,4**	**4,60**
Fator 4- incapacidade física		
A criança é capaz de expressar seus sentimentos para os outros.*	4,00	1,25
A criança é capaz de tomar parte de jogos ou esportes.*	3,70	1,16
A criança pode alimentar-se sozinha.*	3,40	1,34
A criança pode andar sem ajuda.*	3,10	1,52
Meu (minha) filho (a) é capaz de ir ao banheiro sozinho (a).*	2,50	1,49
Meu filho (a) pode andar de ônibus.*	1,90	1,16
Total da subescala	**14,7**	**2,98**

Total da escala	**145,2**	**9,74**

Nota: A pontuação da escala variou entre 1 'discordo totalmente' a 5 'concordo totalmente'. *Itens invertidos.

Em relação aos problemas dos pais e das famílias, nota-se que as participantes demonstraram uma dificuldade de relaxar, além de revelar que há nas famílias ressentimento e amargura. Os dados apontados são fatores que ocasionam estresse nessas famílias, essa dificuldade em relaxar pode ser devido à preocupação, mudança na rotina, adaptação e falta/pouco suporte social (CORREIA, SERRANO; 2008), que pode vir acompanhado de ressentimento e amargura diante da frustação do nascimento de um filho com deficiência, pois como qualquer pai, esses idealizaram seus filhos (PANIAGUA, 2004).

As mães também apontaram dois fatores com maior índice de estresse que foi o de *levar a criança em um passeio ou férias estraga o prazer da família toda* e *sentirem-se deprimidas.* Isso pode mostrar que essas famílias estão com dificuldades em conciliar os cuidados com a criança com deficiência e a realização de atividades de lazer com a família. Possivelmente, por conta da pouca idade das crianças, essas famílias estão ainda em fase de adaptação ou mesmo de aceitação.

O fato de as mães apontarem que estão deprimidas vem a reforçar que as mesmas necessitam de apoio social e emocional. Torna-se importante que os familiares/amigos deêm apoio para dividir tarefas, para auxiliar na resolução e promoção de competências e capacidades das famílias (CORREIA; SERRANO, 2008).

Já, na subescala de pessimismo a amostra aponta que há uma grande preocupação com: (a) o que acontecerá com os filhos quando os pais não puderem mais cuidar deles; (b) o tempo que se arrasta para a criança, principalmente o tempo livre; (c) a preocupação com que será feito com o filho quando ele ficar mais velho e (d) a criança é superprotegida.

A preocupação com o futuro dos filhos revela um intenso medo com que poderá acontecer com o futuro dos filhos, mesmo com a pouca idade que eles têm. Os pais de crianças com deficiência preocupam-se com seus filhos desde o nascimento até sua velhice (FIAMENGHI; MESSA; 2007; PANIAGUA; PALÁCIOS, 2007), por esses motivos percebe-se o alto nível de estresse que podem causar. Isso ocorre porque os pais temem quem cuidará de seus filhos, como seus filhos serão independentes quando ficarem mais velhos ou mesmo como ficarão sem os pais presentes (PANIAGUA, 2004).

Outro ponto ressaltado pelas mães foi que o pouco tempo livre que a criança tem. Isso é preocupante porque essas crianças estão na primeira infância e precisam ter tempo livre para brincadeiras e interações entre pares e adultos (BEE; BOYD, 2011; MOYLES, 2008). Muitas crianças com deficiência necessitam fazer tratamento com

vários especialistas, o que dificulta o tempo livre para a realização de atividades de lazer, para além de aumentar a sobrecarga, principalmente das mães.

As mães também salientaram a superproteção que os pais têm em relação à criança. Por tais crianças ainda serem muito novas, muitos pais passam a superprotegê-las, por temerem que sofram preconceitos, que não sejam bem cuidadas, ou mesmo porque tentam compensar a alta demanda de atividades que as mesmas precisam realizar. Essa superproteção, quando exagerada, pode levar a criança a não ser dependente, atrasando seu desenvolvimento.

No quesito características da criança, as famílias apontaram que os filhos não prestam atenção por muito tempo, e que sentem-se limitadas no tipo de trabalho que fazem para ganhar a vida. O fato de as crianças terem dificuldades em prestar atenção por muito tempo pode fazer com que os jogos e as interações entre pais e filhos sejam mais prolongados e que exijam mais tempo das mães. De fato, muitas crianças com deficiência necessitam de apoio para a aprendizagem, ou seja, necessitam de uma aprendizagem mediada pelo adulto. Esses dados são indicativos das necessidades das famílias em receberem apoio e treinamento para pais, a fim de conseguirem estimular seus filhos adequadamente em casa, além de entenderem algumas características que estão relacionadas com a deficiência da criança (BOLSANELLO, 2008). Essa necessidade é reforçada por muitas mães apontarem alto nível de estresse em relação a se sentirem embaraçadas em cuidar do filho e que não é fácil se comunicar com o filho.

Em relação ao trabalho, algumas mães permanecem mais nos domicílios cuidando dos filhos, como constatado também no estudo de Silva e Dessen (2006) e que muitas vezes realizam trabalhos que sejam feitos em casa. Em relação às incapacidades físicas, os dados demonstraram que as mães têm preocupação com aquilo que os filhos não conseguem fazer. Nessa subescala, a não expressão dos sentimentos das crianças para os outros e a não participação em jogos e esportes é apontado com o maior índice de estresse. O que reforça a necessidade de informações aos pais de como lidarem com a deficiência e os comportamentos dos filhos, além da importância da estimulação diante das incapacidades das crianças.

A Tabela 2 mostra as medidas de tendência central e dispersão do nível de empoderamento das famílias.

Tabela 2. Medidas de tendência central e dispersão do nível de empoderamento das famílias

Escala Empoderamento	Média	D.P.
Fator 1- Sistema de militância		
Sinto que meu conhecimento e experiência de pai/mãe pode ser usado para melhorar os serviços para as outras pessoas.	4,10	0,88
Sinto que posso contribuir para melhorar os serviços para crianças do meu bairro.	3,80	0,92
Os profissionais deveriam me perguntar que serviços eu quero para meu filho.	3,70	0,95
Tenho ideias e sugestões sobre o sistema ideal de serviços para as crianças.	3,60	1,43
Digo para as pessoas das instituições e da prefeitura como podem melhorar os serviços para as crianças.	3,30	0,95
Ajudo a outras famílias a obterem serviços que necessitam.	3,10	1,20
Acredito que eu posso (assim como outros pais) influenciar os serviços para as crianças.	3,10	0,32
Sei como fazer com que políticos ou administradores me ouçam.	2,60	1,07
Eu entro em contato com políticos quando leis importantes ou assuntos sobre crianças aguardam solução.	2,30	1,33
Total da subescala	**30,6**	**5,46**
Fator 2- Conhecimento		
Eu me certifico que os profissionais compreendem minha opinião sobre quais serviços meu filho necessita.	4,30	0,48
Sou capaz de obter informações que ajudam a compreender meu filho.	4,20	0,42
Tenho uma boa compreensão a respeito do sistema de serviços que meu filho recebe	3,90	0,88
Sei que serviços meu filho precisa.	3,90	0,57
Sou capaz de tomar boas decisões sobre qual tipo de serviço meu filho necessita.	3,90	0,57
Sou capaz de trabalhar com agências e com profissionais para decidir quais serviços meu filho necessita.	3,80	0,63
Sei que medidas tomar quando fico preocupada pelo fato de meu filho receber um atendimento inadequado.	3,70	1,16
Eu sei o que fazer quando surgem problemas com meu filho.	3,40	0,70
Sinto que minha vida familiar está sob controle.	3,40	0,59
Sei quais os direitos dos pais e das crianças nas leis que regulamentam a educação especial.	3,00	1,15
Compreendo como funciona e está organizado o sistema de serviços para crianças.	2,70	1,06
Total da subescala	**40,7**	**4,30**
Fator 3- Competência		
Tenho confiança em minha habilidade para ajudar meu filho a crescer e se desenvolver.	4,40	0,52
Sinto que eu sou um bom pai/ mãe.	4,30	0,67
Quando lido com meu filho, eu focalizo tanto nas coisas boas quanto nos problemas.	4,30	0,48
Eu me esforço para aprender novas formas de ajudar meu filho a crescer e se desenvolver.	4,20	0,63
Quando me deparo com um problema envolvendo meu filho, eu decido o que fazer e parto para a ação.	4,10	0,57
Eu conheço bem o diagnóstico de meu filho.	3,70	1,16
Quando meu filho tem problemas eu lido razoavelmente com eles.	3,70	0,67
Acredito que posso resolver problemas com meu filho quando eles acontecem.	3,30	0,82
Total da subescala	**32,0**	**3,65**
Fator 4- Auto eficácia		
Quando necessário, tomo a iniciativa de procurar serviços para meu filho e para minha família.	4,50	0,52
Digo o que eu penso aos profissionais sobre os serviços oferecidos ao meu filho.	4,30	1,43
Mantenho contato regular com profissionais que oferecem serviços para meu filho.	4,30	0,92
Minha opinião é tão importante quanto a opinião dos profissionais ao decidir quais serviços meu filho necessita.	4,20	0,48
Eu sinto que tenho direito a aprovar todos os serviços que meu filho recebe.	3,70	1,34
Quando preciso de ajuda para resolver problemas em minha família sou capaz de pedi-la a outras pessoas.	3,60	0,53
Total da subescala	**24,6**	**3,31**
Total da escala	**127,9**	**13,83**

Nota: a pontuação variou entre 1= discordo plenamente, 2= discordo, 3= não sei, 4= concordo, 5= concordo plenamente.

O fator 1 retrata o nível de empoderamento das famílias em relação ao sistema de militância. Percebe-se uma média mais elevada em comparação às demais perguntas dessa subescala no que tange ao fato das mães sentirem que seu conhecimento e experiência de mãe podem ser usados para melhorar os serviços para as outras pessoas. Diante de todo o conhecimento sobre serviços de que as mães vão adquirindo, nota-se que os mesmos compreendem que podem ajudar outras pessoas e de fato podem, mas para que isso ocorra é necessário que os programas de intervenção voltados a essas famílias mostrem-se favoráveis na construção do empoderamento, visando que essas famílias se tornem capacitadas a tomar decisões e realizar mudanças (WILLIANS; AIELLO 2004).

Em relação ao conhecimento, nota-se que as participantes certificam-se de que os profissionais compreendem sua opinião em relação aos serviços que seu filho recebe, o que demonstra ser um ponto muito positivo, pois dessa forma a família se torna mais atuante e participativa nos contextos referentes aos serviços, além de nos momentos difíceis a mesma saberem lidar com as situações. Para que essa relação profissional- família aconteça de maneira colaborativa é importante que os profissionais tenham habilidades de comunicação, sejam empáticos e levem em consideração a opinião dos familiares (CORREIA; SERRANO, 2008).

No quesito competência, as participantes apontaram ter confiança na habilidade para ajudar seu filho a crescer e se desenvolver, além de revelarem que acreditavam ser uma boa mãe, de focalizarem nas coisas boas e nos problemas em relação ao seu filho, e que procuravam formas de aprender a ajudar seu filho a se desenvolver.

Os resultados revelaram que nesses fatores as famílias são empoderadas, pois buscam aprender algo que favorecerá o desenvolvimento dos filhos, o que de fato é um componente importante quanto se fala em empoderamento. Pais confiantes e com grande envolvimento parental, estimulam a criação do vínculo e afetividade (BEE, 2008).

O fator 4 aponta que as mães tinham iniciativa em procurar serviços para seus filhos quando necessário e também que as mesmas expressavam suas opiniões sobre esses serviços e mantinham em contato constante com os profissionais. Quando os pais e profissionais mantem um contato e troca em relação à criança, há possivelmente uma continuidade do trabalho construído durante a estimulação precoce no ambiente familiar (BOLSANELLO, 2008). Essa continuidade deve ser feita com cautela e com prazer, pois os pais não podem esquecer que precisam se relacionar com seus filhos, como pais e não somente como uma extensão dos profissionais (PANIAGUA, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao estresse, as participantes apresentaram um nível mediano em comparação ao escore total da escala, sendo que o maior índice de estresse é ocasionado pela preocupação com o futuro dos filhos e com aquilo que os filhos não conseguem fazer de forma independente. As participantes são mães empoderadas, principalmente em se tratando de serviços que seus filhos recebem e na confiança que tem em suas habilidades. No entanto, nota-se que as mães precisam se tornam mais empoderadas em relação às leis, aos serviços que podem procurar para os filhos, entre outros aspectos.

Os dois apontamentos revelam-nos a relevância de proporem-se intervenções com essas famílias, focadas a tornarem-nas mães mais empoderadas, para que suas ações proporcionem mudanças em serviços e na comunidade através também do conhecimento das leis. Dessa forma, acredita-se que essas saberão lidar melhor com conflitos, o que acarretará diminuições no estresse familiar, favorecendo o bem-estar da criança e dos demais membros da família.

REFERÊNCIAS

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 612.

BERTOLINI, L.B.A. Funções paternas, maternas e conjugais na Sociedade Ocidental. In: BERTOLINI, A.L.B. (Org.). **Relações entre o trabalho da mulher e a dinâmica familiar.** São Paulo: Vetor, 2002. p. 27-31.

BOLSANELLO, M.A. Desafios do atendimento de estimulação precoce na realidade brasileira. In: BOLSANELLO, M.A. (Org.). **Atenção e estimulação precoce.**Paraná: Simpósio Nacional de Atenção e Estimulação Precoce, 2008.

CORREIA, L.M. **Inclusão e necessidades educativas especiais:**um guia para educadores e professores. 2. Ed. Porto editora, 2008.

FIAMENGHI, A.G; MESSA, A. Pais, filhos e deficiência: estudos das relações familiares. **Psicologia ciência e profissão**. Universidade Presbiteriana Mackenzie. V.27, n. 2, p. 236-245, 2007.

GLAT, R. Uma família presente e participativa: O papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais. In: CONGRESSO ESTADUAL DAS APAES DE MINAS GERAIS,9. 2004 **Anais...**. Belo Horizonte: Minas Gerais, 2004.

MOURA, L; VALÉRIO, N.A família da criança deficiente. **Cadernos de Pós-Graduação em distúrbios do desenvolvimento,** São Paulo, v.3, n.1, p.47-51, 2003.

NACHSHEN J.S., GARCIN, N.; MINNES, P. Problem behavior in children with intellectual disabilities: Parenting stress, empowerment and school services. **Mental Health Aspects of Developmental Desabiliteis,** v. 8, p.105-114, 2005.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação:**transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 330-346.

PANIAGUA, P.; PALACIOS, J. Relações com as famílias In: PANIAGUA, P.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Educação Infantil:**resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 211-233.

SILVA, N.L.P. DESSEN, M.A.; Famílias de crianças com síndrome de Down: sentimentos, modos de vida e estresse parental. **Interação em Psicologia**. Curitiba, v. 10, n. 2, p.183-194 Julho/Dezembro, 2006.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola:** desafios e perspectivas**.** 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2011. 136 p.

SIGOLO, S. R. Favorecendo o desenvolvimento infantil: ênfase nas trocas interativas no contexto familiar. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.;WILLIAMS,L.C.A. (Eds.), **Temas em educação especial:** avanços recentes. São Carlos: EDUFSCAR, p. 189-196, 2004.

SINGH, N.et al. Psychometric analysis of the Family Empowerment Scale. **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, v. 3, n. 2, p. 85-91, 1995.

WILLIAMS, L.; AIELLO, A.**O inventário portage operacionalizado:***i*ntervenção com famílias. São Paulo: Memnon, 2001. p. 299.

WILLIAMS, L.C.A.; AIELLO, A.L.R. O empoderamento de famílias: O que é e como medí-lo. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; WILLIAMS, L.C.A. (Orgs.). **Avanços recentes em Educação Especial.**São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 197-202.

VERSO E REVERSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Isadora González Marchesini[1]
Eliana Bolorino Canteiro Martins[2]

INTRODUÇÃO

Os direitos das pessoas com deficiência têm sido bastante discutidos, mas esse é um assunto relativamente recente, que começou a se desenvolver no século XIX e vem ganhando relevo até hoje. Até meados do século XIX a deficiência era vista de uma maneira diferente, e alguns povos chegavam até a sacrificar crianças que nascessem com algum tipo de anomalia ou deficiência, mesmo porque não se conheciam tratamentos que auxiliassem no desenvolvimento dessas crianças. Sua integração na sociedade foi se tornando possível graças aos avanços da medicina e da tecnologia.

A ciência e os avanços no campo tecnológico contribuíram para a criação e a invenção de diversos recursos, como as bengalas para os cegos, mãos e pernas mecânicas, aparelhos auditivos e cadeiras de rodas, entre vários outros. Todos eles foram criados com a intenção de devolver ou fornecer aos deficientes os movimentos perdidos ou, muitas vezes, habilidades que nem chegaram a desenvolver. Desse modo, vários estudos científicos, particularmente os da área médica, proporcionaram uma melhoria na qualidade de vida, sempre buscando o bem-estar dessas pessoas.

Foi somente em 1854 - quando D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto de Meninos Cegos, considerado o primeiro registro de ações concretas de atendimento escolar especial no Brasil - que começaram a ser reconhecidos os direitos provenientes das pessoas com deficiência. No ano de 1891, essa mesma escola/instituto passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC) em homenagem ao seu próprio ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães, como é conhecida atualmente. Além desse instituto, D. Pedro II fundou também, ainda no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, o qual também teria seu nome alterado, cem anos depois, para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Além do surgimento de instituições voltadas ao atendimento dos deficientes, outro importante marco histórico para a Educação Especial, foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), associado ao MEC, cujo objetivo era

[1] Assistente Social, formada em Serviço Social pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP, Campus de Franca/e-mail: xyzisa@hotmail.com
[2] Docente do Depto. de Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP, Campus de Franca/SP e Coordenadora do GEPESSE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na Educação.

coordenar e centralizar as ações de políticas educacionais. Sendo este, posteriormente, substituído pela Secretaria de Educação Especial do MEC (Seesp). Dessa forma, o poder público passou a dar um pouco mais de visibilidade para a Educação, enquanto política pública, e com isso, no ano de 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que permitiu aos órgãos estaduais e municipais maior autonomia no campo educacional.

Apesar dos diversos reconhecimentos feitos pela LDBEN, havia ainda aspectos educacionais a serem tratados, devido à grande abrangência docampo da Educação. Notou-se, então, a necessidade de se inserir na LDBEN a educação infantil (creches e pré-escolas), que deveria tratar da educação das crianças menores de sete anos de idade. Com isso, foi apenas em 1996, após uma reforma na educação brasileira que se instaurou, com um novo nome, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que vigora até hoje, sancionada pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, e pelo ministro da educação, Paulo Renato, em 20 de dezembro de 1996.

Na esfera internacional, dois anos antes da LDB, em 1994, foi realizada a Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca, na Espanha, a qual originou o documento denominado ‘Declaração de Salamanca’, o primeiro, com tamanha abrangência, que procurou pontuar os principais direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais. Após esse primeiro documento,em 2006, foi aprovada e reconhecida pela ONU a Convenção das Pessoas com Deficiência, que deve assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

Recentemente, em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação, o qual busca superar a oposição entre educação regular e Educação Especial. Contribui também para outros avanços no Brasil como, por exemplo, a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual visa garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade, desde a base até os níveis mais elevados de ensino. Baseado nas premissas contidas no referido documento, é possível dimensionar o quanto a Educação Especial terá de percorrer para chegar a um nível de inclusão considerável, conforme proposto pela política, ou seja, garantir uma inclusão em que qualquer tipo de aluno tenha as mesmas condições de acesso a recursos disponíveis, a educadores, enfim, a uma educação de qualidade, com os mesmos direitos.

Existem ainda divergências entre estudiosos do assunto. Enquanto alguns defendem a inclusão dos alunos especiais em escolas do ensino regular, seja ele

público ou privado, outros se perguntam se não seria melhor sua inclusão por meio das escolas especiais, as quais atualmente oferecem maior suporte.

Entidades filantrópicas como a APAE - por exemplo, no caso do município de Franca/SP - muitas vezes possuem uma escola especial em seu território que, além da escolarização, oferece também atendimentos na área da saúde e assistência. Por isso essas entidades são consideradas atualmente com maior suporte para o atendimento à pessoa com deficiência; paira, contudo, a polêmica do que é realmente o melhor para essas crianças, considerando que nessas entidades as salas de aula possuem apenas alunos especiais. Já uma escola pública da rede regular de ensino, apesar de não oferecer os mesmos tratamentos em outras áreas, possui em uma mesma sala crianças com necessidades educacionais diversas, sendo elas especiais ou não.

O direito à educação é tratado especificamente no artigo 54 do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), conforme descrevemos a seguir:

> Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
> II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
> V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
> VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
> VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Portanto, é garantido, através do Estatuto, o dever do Estado em relação à acessibilidade para todos a uma escola pública de qualidade e, no caso dos deficientes, a um atendimento educacional especializado. Assim, a escola especial, pública ou particular, deve incluir o aluno especial e oferecer um acompanhamento e recursos que estimulem o seu desenvolvimento, além de disponibilizar educadores preparados e se articular com redes de atendimento especializadas e com a família para assegurar sua permanência e seu bem-estar no ambiente escolar e no convívio com a sociedade, papel que não é exclusivo da escola, mas também da família, do Estado e de toda a sociedade.

Devem ser levadas em conta as opiniões diversas dos vários pesquisadores da área, pois, como foi dito, a Educação Especial no Brasil é um assunto relativamente novo. No entanto, é de grande relevância, sobretudo se considerarmos que, segundo o

IBGE (CENSO 2000), havia então 24,6 milhões de pessoas no país com algum tipo de deficiência ou incapacidade, correspondente a 14,5% da população brasileira – cerca de um sétimo do total – que era de 169,8 milhões de habitantes. Segundo o Censo do IBGE de 1991, cerca de 60% dos indivíduos com deficiência não foram alfabetizados, sendo que foi constatado que as deficiências intelectuais, auditivas e visuais foram as que mais contribuíram para esse índice e que o mesmo dado referente às pessoas sem deficiência foi inferior a 23%. Os índices supracitados são preocupantes, pois existe uma parcela significativa da população que possui deficiência e a taxa de analfabetismo ainda é alta. Nota-se a partir desses dados o grande valor de se investir em uma educação para todos e de qualidade.

Fica evidente, portanto, a falta de acesso das pessoas com deficiências á educação formal, na rede regular de pública de ensino, sobretudo no que diz respeito à Educação Especial, caracterizada como:

> Modalidade de processo didático voltada para portadores de necessidades especiais (visual, auditiva, física, mental, múltipla), de condutas típicas ou de altas habilidades, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. (GUIMARÃES; AROUCA, on-line).

A mesma requer maior atenção no âmbito da acessibilidade; dos recursos pedagógicos, que devem facilitar a estimulação das capacidades dos deficientes; assim como da infraestrutura e dos profissionais qualificados, os quais devem saber lidar com os diversos tipos de alunos e suas peculiaridades. Também não há como esquecer a importância do envolvimento da família e da comunidade no decorrer da vida escolar, para a garantia de maior sucesso no desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Segundo os dados expostos acima, nota-se a importância de um estudo aprofundado com relação ao tema da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Portanto, a presente pesquisa refere-se justamente a este tema tendo como objetivo analisar como se dá o processo de inclusão de crianças que estudavam na APAE e que agora estão inseridas na rede regular pública do município de Franca, além de propor uma reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre as escolas de Educação Especial e as escolas de ensino regular público.

OBJETIVOS

O estudo buscou analisar a forma como ocorre a inclusão dos alunos com deficiência intelectual que estudaram na APAE e estão inseridos na rede regular pública de ensino do município de Franca/SP, considerando os parâmetros estabelecidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Procurou ainda compreender como se efetiva o processo de inclusão, levando em conta

as condições e opiniões dos familiares e educadores envolvidos, a fim de que seja possível refletir sobre as diferenças e semelhanças da inclusão dos deficientes intelectuais na escola de educação especial e na escola regular pública.

METODOLOGIA

Para a realização do referido estudo foi utilizada a pesquisa qualitativa, sendo que esta "responde a questões muito particulares, se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivações, 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" (MINAYO, 2002, p.22). Considerando o objeto de estudo, foi necessário primeiramente realizar uma pesquisa bibliográfica, no segundo momento foi feita a pesquisa documental e, por fim, no terceiro momento foi realizada a pesquisa exploratória, na qual foram efetuados os contatos com os alunos, familiares, coordenadores pedagógicos e professores da(s) escola(s) e as respectivas entrevistas, com o intuito de "dar voz" a todos os sujeitos envolvidos no processo de inclusão escolar.

A entrevista foi o método utilizado para captação de informações e opiniões, sendo que para Minayo (2002, p. 57): "num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico".

Para o registro das entrevistas foram utilizadas, com o consentimento do(a) entrevistado(a), anotações feitas pela entrevistadora e um gravador, a fim de obter detalhes da fala de cada um. Também foi utilizado um formulário com perguntas fechadas apenas para obtenção de alguns dados, com o intuito de traçar um perfil das famílias e dos alunos. Ao final, para a interpretação de todos os dados obtidos na pesquisa foi utilizada a análise de conteúdo, como instrumento facilitador da reflexão teórico-prática, pois, para Minayo (2002, p. 74), "[...] através da análise de conteúdo podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses)".

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL: contradições e perspectivas

A pesquisa revelou o trajeto percorrido pelas famílias e pelos alunos com necessidades especiais para a inclusão na rede regular. Algumas das falas, obtidas nas entrevistas com as famílias, mostraram todo o amparo que o aluno e seus responsáveis

tinham na APAE de Franca/SP e as dificuldades sentidas no momento em que são inseridos na rede pública de ensino. Todas as mães expressaram o medo de tirar seus filhos de uma escola de Educação Especial onde os educadores já estão acostumados a lidar diariamente com as dificuldades e diversidades de seus alunos. Além disso, ali as famílias têm fácil acesso a um atendimento psicológico, psiquiátrico, pedagógico, médico-hospitalar e assistencial. Ao matriculá-los em uma instituição de ensino pública, não há o fácil acesso aos atendimentos; as mães contam apenas com professores, diretores, funcionários e pedagogos que raramente sabem lidar com as peculiaridades de uma criança com necessidades educacionais especiais.

A maioria das escolas não está preparada para receber alunos especiais, tanto estruturalmente quanto no que diz respeito à capacitação dos profissionais. Por essa razão, os familiares dos alunos demonstram medo e dificuldade no momento de matricular seus filhos em escolas da rede regular de ensino. Isso permitiu perceber que, além da melhoria das condições estruturais e de formação dos educadores, também se destacou a importância da inserção do Assistente Social nas instituições de ensino, pois, dentre as atribuições[3] dos profissionais da área de Serviço Social, está a articulação com a rede de atendimento. Dessa forma, a família teria um suporte maior ao matricular seu filho em uma escola regular, semelhante ao que tinha na APAE.

As entrevistas feitas com as professoras e coordenadoras pedagógicas das escolas estudadas revelaram os sentimentos e preocupações desses profissionais, que também são vítimas da rede de ensino. Esses pontuaram a questão da falta de preparo e de cursos de capacitação oferecidos pela rede, tanto estadual quanto municipal, o único curso citado foi o de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que é oferecido apenas para aqueles profissionais que já possuem alunos especiais e não é de caráter obrigatório. Outra questão presente nas entrevistas foi a dificuldade das professoras no processo de ensino-aprendizagem dos alunos especiais, muitas vezes relacionada à falta de recursos materiais necessários, ou mesmo com relação à atenção que deveriam dar para cada aluno, principalmente quando a sala tem mais de um aluno especial e esses não possuem um cuidador[4] ou alguém que os auxiliem dentro de sala de aula.

---

[3] Para maiores informações a respeito das atribuições dos assistentes sociais, consulte a Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, que se constitui na Lei de Regulamentação da Profissão de Assistente Social.

[4] O cuidador tem a função de auxiliar o aluno com necessidades especiais em tudo que se refere às ações do seu cotidiano, exceto no que diz respeito à área pedagógica, então ele ajuda nas questões de higienização, locomoção, alimentação ou outras que exijam auxilio constante. Para maiores informações consulte a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Portaria nº 948 de 07 de jan. de 2008)

Portanto, deve-se analisar o suporte que uma escola de Educação Especial pode oferecer para um aluno com necessidades educacionais especiais e o que as escolas da rede regular pública de ensino oferecem. Ainda há muitas alterações, já previstas em lei, que devem ser feitas para que as escolas da rede pública de ensino estejam aptas e preparadas para receber tais alunos. É preciso que as legislações sejam de fato implementadas e concretizadas no cotidiano das instituições de ensino, garantindo aos alunos com necessidades especiais condições favoráveis de aprendizagem e socialização, conforme previsto no ordenamento jurídico.

Durante todas as entrevistas foram relatadas dificuldades tanto por parte das famílias e dos alunos quanto por parte dos profissionais da escola, poucas facilidades foram citadas e algumas sugestões foram dadas com relação a um maior preparo que deveria ser oferecido pela rede estadual e municipal de ensino. Desse modo, é possível dizer que as entrevistas foram esclarecedoras e propiciaram uma maior reflexão em torno da Educação Especial e Educação Inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados obtidos através das pesquisas bibliográficas e documentais, além dos que foram coletados com as entrevistas realizadas com representantes das famílias, alunos, professores e coordenadores pedagógicos, tem-se embasamento teórico e prático suficiente para estabelecer uma reflexão acerca do tema abordado durante todo o estudo realizado.

No decorrer da pesquisa, foram apresentados dados convergentes e divergentes, representando o verso e reverso da Educação Especial. Como um exemplo, pode ser citada a questão da efetivação das legislações relativas à Educação Especial, como a garantia de acesso, de um cuidador, de um profissional especializado para trabalhar com alunos de inclusão, de recursos materiais específicos para os alunos especiais, além das salas de recursos e salas multimeios. Porém de acordo com as falas coletadas durante as entrevistas, é possível perceber a falta da garantia desses direitos que estão garantidos em leis, mas que fica somente no papel e ninguém fiscaliza para verificar como ocorre realmente a acessibilidade e a inclusão dos alunos com necessidades especiais.

Nota-se então a importância em discutir a Educação Especial e a Educação Inclusiva como uma política, como direito de todos e dever não só do Estado, mas também dos educadores, dos familiares, dos alunos e da sociedade. Para que dessa

forma todos sejam beneficiados por uma Educação Inclusiva que favoreça a diversidade e o convívio com o diferente como algo natural.

O intuito da pesquisa está em analisar o processo de inclusão em Franca/SP e também refletir sobre as diferenças e semelhanças das escolas de Educação Especial e da rede pública de ensino, portanto percebe-se facilmente que a inclusão está acontecendo no município, porém ainda há muito que mudar para que ela aconteça de forma adequada e dentro da lei. Através dos depoimentos dos entrevistados constatam-se vários apontamentos para melhorias do sistema de ensino e do processo de inclusão. Um dos pontos presentes na maioria das falas é a questão da qualificação, porque muitas vezes a rede não oferece cursos de capacitação para todos os professores, apenas para aqueles que já têm o aluno especial. Para que os educadores possam se qualificar deve haver a oferta de cursos.

As demandas presentes nas escolas são reflexos do que acontece dentro e fora da escola, por isso é fundamental o trabalho interdisciplinar. No caso da APAE, por exemplo, os profissionais estão todos reunidos em um mesmo espaço, já no caso da rede, se algum aluno precisa passar por um médico, ou um psicólogo ou mesmo um assistente social, esse aluno tem que ser encaminhado e os profissionais que irão atendê-lo não o conhecem e tampouco conhecem sua história. Por isso no que se refere à segurança para a família, as instituições com escolas especiais são mais adequadas.

Considerando as contribuições dos sujeitos dessa pesquisa e a complexidade da temática abordada, é possível ressaltar que a relação entre a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e sua efetivação, ou seja, materialização no cotidiano da vida escolar dos alunos com necessidades especiais, precisa ser aprofundado em outras pesquisas, pois ainda há vários pontos que precisam ser explorados.

Como foi abordado na pesquisa, a inclusão clama por mudanças de pensamento, de atitude diante da diversidade e também de ações concretas que materializem as propostas determinadas nas legislações vigentes no Brasil. Portanto, é um assunto que envolve toda a sociedade que precisa organizar estratégias visando fortalecer a luta para garantir que o processo de inclusão realmente ocorra para todos, considerando que a educação é um direito social. E deve-se pensar, principalmente, como preparar a família e os educadores para que se sintam seguros no momento de educar, de cuidar das crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais. E neste sentido, garantir a efetivação da Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), enquanto direito social, eis o grande desafio.

Os questionamentos são inúmeros e o pensar e refletir sobre estes são ações construtivas, quando feitas de forma crítica, com o intuito de buscar respostas que satisfaçam a maioria e que garantam de fato a Educação Especial como direito. Por isso os caminhos a serem pensados e percorridos ainda são muitos, mas é a partir de um maior conhecimento e aprofundamento sobre o tema que se adquirem as ferramentas necessárias para compreender e encontrar esse caminho. Assim a pesquisa se mostra fundamental para esse papel de analisar e refletir sobre o tema, a fim de debater cada vez mais, com um maior número de pessoas o que se espera da Educação Inclusiva. Qual o horizonte que se vê, quando se pensa sobre Educação Inclusiva?

Muitas respostas e também mais perguntas podem ser encontradas nas falas de todos os sujeitos envolvidos no processo de inclusão, eles devem ser os primeiros a serem ouvidos, principalmente porque já se encontram envolvidos com a realidade da inclusão, pois vivenciam cotidianamente os seus percalços. Então é também necessário entender qual a realidade hoje da inclusão, como transformá-la e com quem se deve e se pode contar para que ocorra de fato uma mudança significativa, mesmo que lenta e gradual, como provavelmente será, quais os recursos que se tem para buscar por esse ideal de Educação Inclusiva?

Portanto, esse estudo não pretende encerrar o tema da Educação Especial e Educação Inclusiva, mas pelo contrário, mobilizar o interesse e provocar a reflexão para que novas pesquisas sejam realizadas e se obtenham mais diálogos com os sujeitos envolvidos com essa temática, além de maior aprofundamento dos conhecimentos. Desta forma, em última instância, o intuito é de articular a união de todos interessados, para que num futuro próximo, essa educação tão sonhada e desejada por muitos, possa de fato ser alcançada.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e Documentação, Referências, Elaboração. Rio de Janeiro, 2000. 22 p.

BRASIL, DF **ECA**/Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990. São Paulo, SP, 2007. 111 p.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE -Censo Demográfico de 2010.** Disponível em: <http://www.deficientefisico.com/resultados-do-censo-2010-feito-pelo-ibge-sobre-pessoas-com-deficiencia/> Acesso em: 21 de abril de 2012.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil: subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 27 de jul. de 2012.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **Posicionamento do Movimento Apaeano em Defesa da Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiências Intelectual e Múltipla**. Brasília – DF: Dupligráfica Editora, 2007. 23 p.

GUIMARÃES, A. F.; AROUCA, M. de A. **Glossário GAP:** grupo de acadêmico pedagógico. Disponível em: <http://www.fespsp.org.br/gap.htm> Acesso em: 04 de Nov. de 2012.

MARTINS, E. B.C. **Educação e Serviço Social:** elo para a construção da cidadania. São Paulo: Unesp, 2012. 277p.

MAZZOTA, M. J. da S. **Educação Especial no Brasil:** histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005. 208 p.

_____. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1982. (Série Cadernos de Educação) Capítulos: 1, 2 e 3 (pp. 01 a 29).

MENDES, G. **Queria Brincar de Mudar Meu Destino**. Campinas: Papirus, 2009.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002. 80 p.

SÃO PAULO (Estado). Resolução nº 11, de 31 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo:** Poder Legislativo, São Paulo, 12 de fev. de 2008. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.htm> Acesso em: 04 de nov. de 2012.

SPERONI, K. S.**A Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:** considerações sobre as facetas do novo paradigma.2008. Disponível em:<www.partes.com.br/educacao/politicanacionaldeeducacao.asp>. Acesso em: 20 nov. 2011.

CONCORDÂNCIAS DOS PROFESSORES ESPECIAIS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE ALFENAS.

Cristiane dos Reis Cardoso[1]
Olivia Tresinari Camargo de Oliveira[2]
Claudia Gomes[3]

INTRODUÇÃO

O movimento mundial pela educação inclusiva abre espaço para várias discussões em diferentes segmentos: políticos, culturais, sociais e pedagógicos, desencadeados em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A legislação vigente ajuda-nos a repensar nossas práticas e possibilita a criação de espaços mais democráticosde aprendizagem no ensino regular.

No portal do Ministério da Educação dos anos 1988 a 2010, é indicado um avanço significativo nas leis que amparam a educação inclusiva a começar pelo artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que pressupõe que o Estado tem como dever proporcionar o atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Direito de acesso este reforçado anos depois pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), ao reafirmar "é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência".

Cabe ressaltar, que discussões concordantes a esta política de atendimento educacional a ser oferecida aos alunos com necessidades especiais foram também realizadas por movimentos internacionais, que com o objetivo de repensar a educação de qualidade para todos adentraram o panorama mundial. Um exemplo é a Declaração Mundial de Educação para Todos, consignada pela Organização das Nações Unidas para Educação e Ciência, em 1990 (UNESCO, 1990), que propõe como um dos seus maiores objetivos "*superar as disparidades educacionais [...] com medidas que garantam a igualdade de acesso a Educação".*

Já de acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), denominada a carta magna das discussões da educação inclusiva e do documento de maior impacto

[1]Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG (bolsista de Iniciação Científica – FAPEMIG) (email: crisreisca@hotmail.com)
[2] Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG *Agradecemos à FAPEMIG/FAPESP pelo apoio na realização deste estudo*. (email: olivia.tresinari@hotmail.com)
[3]Profa. Dra. do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG – Coordenadora do estudo. (e-mail: cg.unifal@gmail.com)

internacional, a construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para a manutenção de um Estado Democrático. Para tanto, é este princípio que o Brasil busca partilhar com a implementação de suas ações educacionais inclusivas, que tomam forma nas Novas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), reafirmada na forma de lei, pelo Decreto n. 6.571, promulgado em 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), que busca avançar nas discussões da inclusão escolar ao regulamentar a possibilidade de atendimentos educacionais especializados aos alunos em processo de inclusão decorrentes de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação.

Ainda de acordo com a legislação, a compreensão da Educação Especial nessa nova esfera, vem possibilitar a oferta do atendimento especializado aos alunos, com o oferecimento de recursos e procedimentos apropriados, facilitando a acessibilidade e a eliminação de barreiras e, assim, efetivando a promoção da formação integral dos alunos (BRASIL, 2008). A regulamentação traz alterações importantes, ao empregar a compreensão de que a Educação Especial deve ser visualizada como um outro campo do conhecimento que venha a auxiliar de forma transversal o ensino regular, em seus diferentes níveis.

Pode-se evidenciar que a aproximação dos sistemas de ensino regular e especializado como preconizado pelo Decreto 6.571 é efetivo para a construção de um novo espaço de ação, tanto do professor regular, como do professor especializado, que poderão estar alocado no mesmo espaço de trabalho, visando a construção de estratégias, parcerias de ações e intervenções efetivamente inclusivas aos alunos com NEE. No entanto, esses avanços consideráveis novamente parecem retroceder em 2011, com a promulgação do Decreto 7.611 que vem gerando uma série de controvérsias na área, já que em seu artigo 4º afirma que o poder público estimulará o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula. Sabe-se que esse dispositivo legal pode gerar novamente ações segregadas que permitam o atendimento exclusivo de pessoas com NEE em escolas especiais.

Para tanto, o que fica deflagrado nas diferentes legislações e decretos é a premissa central de que a efetivação das propostas educacionais inclusivas depende essencialmente, da consideração às especificidades dos professores e suas pré-disposições para se engajarem no processo inclusivo, dentre eles os professores denominados especialistas. De acordo com o artigo 18 da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001, parágrafo 2º e 3º, para o professor ser considerado

especializado é necessário que desenvolva competências que o possibilite identificar as NEE para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias, adaptação curricular e didáticos pedagógicos e práticas alternativas, promovendo a inclusão desses alunos.

Ainda para esta resolução, os professores especializados devem desenvolver atividades práticas pedagógicas em conjunto, de maneira que o professor capacitado quando esta atuando em sala de aula regular use dessas práticas para favorecer o processo de ensino-aprendizagem e possa contar, caso tenha alguma dúvida ou dificuldade, com o professor especializado. O trabalho colaborativo entre o professor de Educação Especial e o professor da sala regular é de grande importância para favorecer a inserção dos alunos com NEE no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, considerar que o professor deve estar apto a desenvolver atividades pedagógicas e criar condições de aprendizagem e permanência para os alunos com NEE, pois não basta apenas matriculá-los e inseri-los em classes regulares, é avançarmos também na discussão sobre o currículo, os métodos e os recursos, mas acima de tudo, crivar o debate sobre o abandono de práticas que valorizam a simples acumulação de conteúdo e nas quais os alunos ficam isolados. Para isso é importante que o professor especialista auxilie o professor regular a pensar estratégias para melhor e maior desenvolvimento de seus alunos, na perspectiva da educação inclusiva, favorecedora de uma ação educacional mais justa, igualitária e democrática a todos os alunos.

Para tanto, interessadas na discussão das propostas educacionais, focadas na perspectiva da educação inclusiva, este estudo lança como objetivo geral analisar as concordâncias dos professores especiais, assim como, investigar as concepções, práticas e atuações profissionais destes professores, na perspectiva de trabalho em questão sobre a inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares no município de Alfenas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Participantes: A pesquisa teve como participantes seis professores de Educação Especial da cidade de Alfenas que trabalham na rede municipal de ensino. Quanto a caracterização dos participantes, todas as participantes com relação ao gênero são do sexo feminino. Em relação à formação os professores, apontam possuir pós-graduação: nos seguintes cursos: educação especial duas (33,3%); Metodologia do ensino uma (16,7%); três (50%) não especificaram qual o curso de pós-graduação realizaram. Em

relação ao tempo de serviço em seus respectivos cargos uma possui (16,7%) que equivale 1-5 anos, mais uma (16,7%) que equivale 6-10 anos, uma entrevistada (16,7%) que possui de 11-15 anos de tempo de serviço e três (50%) possuem mais de 15 anos de tempo de serviço.

Instrumentos: Para a coleta dos dados foi utilizado um questionário composto por questões abertas e fechadas, visando caracterizar: formação; atuação profissional; conhecimento da temática inclusiva; preparação continuada e concordância com o processo de inclusão escolar. Os questionários foram entregues individualmente aos professores participantes do estudo e recolhidos após o prazo de uma semana. Ressalta-se que juntamente com os questionários foram entregues os termos de consentimentos livres e esclarecidos, que firmaram o compromisso ético do estudo.

Análise dos dados: Os dados obtidos foram analisados quantitativamente por meio de provas estatísticas descritivas. Já a análise qualitativa proporcionou entendimento mais aprofundado das questões e possibilitou a identificação de expressões representativas, que ao longo da discussão serão apresentadas na integra com a indicação dos respectivos códigos de referência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A compreensão assumida pelas atuais resoluções que amparam a inclusão escolar, como ação política, cultural, social e pedagógica, que visa pela defesa do direito à escolarização de todos os alunos indistintamente, lança como desafio central de análise: a discussão da formação e atuação docente.

Para tanto, dentre os elementos de análise debruçamo-nos sobre as concepções e práticas dos professores de Educação Especial, participantes da pesquisa, contemplando os seguintes pontos: o conhecimento das políticas e legislações que amparam a questão inclusiva; participação em cursos e eventos que abordem a temática; e concepção pessoal e profissional da responsabilidade e competência em desenvolver práticas educacionais com alunos com NEE. (Tabela 1).

Tabela 1 - Preparo e domínio de estratégias pedagógicas na atuação com alunos com NEE

	Sim	Não
Conhecimento sobre políticas de Educação Inclusiva	6	0
Participação em curso de Educação Inclusiva	6	0
Preparação para trabalhar com alunos com NEE		
Atuação com alunos com NEE	5	1
Conhecimento de estratégias pedagógicas para atuar com alunos com NEE		
Oferece apoio para o professor regular para atuar com NEE	2	4
Responsabilidade para atuar com alunos com NEE	6	0

De acordo com as respostas dos questionários, pôde-se observar que com relação ao conhecimento das políticas educacionais todas as entrevistadas responderam que possuem conhecimento dos aspectos legais e jurídicos que amparam a questão, indicando como exemplos as seguintes legislações: *"Constituição federal artigo 208, ECA, LBD, CAP. Lei 7853/89; Lei 10172/01; resolução n° 2 11/09/2001- diretrizes NAC. e de ESP"* (IEE4). Em relação a obtenção destes conhecimentos e informações, de modo geral, as participantes indicam que é: *"através de cursos, através dos comunicados enviados pelo MEC, pela repercussão na mídia"* (IEE2) são os espaços mais efetivos para se adquirir tais informações.

De acordo com Gomes; Bazon e Lozano (no prelo) quando dispomos do questionamento quanto ao conhecimento das políticas e embasamentos jurídicos da educação inclusiva, não estamos defendendo que o simples reconhecimento da existência das leis efetive a inclusão nas escolas. As autoras alertam que atenções e cuidados especiais devem ser tomados, pois a pretexto de divulgação e politização, corremos o risco da banalização do tema. No entanto, fato é que o conhecimento ou reconhecimento legal ainda é o eixo de ingresso da discussão das ações educacionais inclusivas de alunos com NEE.

Em relação a realização de curso ou palestras todas as informantes afirmam já terem participado de atividades formativas que contemplaram a discussão do processo de educação inclusiva para alunos NEE. Quando indagadas sobre quais instituições foram responsáveis pela formação das entrevistadas, evidenciou-se que a Secretaria de Estado de Educação é a esfera de maior impacto formativo para as professoras (83,3% das indicações). Quando questionado as entrevistadas quais seriam as NEE apresentadas pelos alunos atendidos na rede regular de educação foram apontados: *"alunos com deficiência intelectual, física, múltiplas, surdez"*. (IEE6). Já no que se refere às NEE apresentadas pelos alunos na rede especial de educação, foram citadas*: "alunos com deficiência intelectual, física, múltiplas, surdez, cegueira e síndrome"* (IEE6).

Podemos evidenciar que as professoras participantes indicam possuir cursos e experiências profissionais com alunos com NEE, no entanto, a dissonância entre as necessidades especiais contempladas em sua prática na rede regular e na rede especial de ensino nos causa estranhamento. Do ponto de vista numérico evidenciamos que no ensino especial ainda esta a maior diversidade de alunos atendidos, assim como no ensino regular a caracterização de alunos com déficits de aprendizagem se fez frequente. Como já discutido em estudos anteriores, a ampliação trazida pelo conceito

de necessidades educacionais especiais (NEE), traz em seu bojo um perigo, ao se criar um dispositivo no qual crianças, que sem comprovação de comprometimentos orgânicos, possam ser atendidas pelos profissionais especiais, abre-se uma brecha para que as barreiras atitudinais arraigadas em nossa sociedade se manifestem por meio de diagnósticos simplistas e justificativas vazias (GOMES; BAZON, 2011).

Questionadas se consideram ser de sua responsabilidade e competência desenvolver práticas educacionais com alunos NEE na rede regular de ensino, todas as professoras apontam concordância com o questionamento, como exemplificado no seguinte relato: *"a responsabilidade é de todos os educadores"* (IEE4). Assim, como deflagram as concepções de educação inclusiva que sustentam suas ações profissionais, como evidenciado no relato: *"inclusão é dar um ensino adequado aos alunos portadores de NEE tanto na rede regular de ensino quanto na rede especial, pois estes alunos também são incluídos nestas escolas"* (IEE1).

Para tanto, a premissa que sustenta um processo de inclusão efetivo para alunos com NEE, como já citado e discutido anteriormente, é o oferecimento de suporte e apoio que garanta de inserção e propicie seu desenvolvimento no meio acadêmico. Assim, quando indagadas sobre o que seria Atendimento Educacional Especializado, e se oferecem apoio atendimento educacional nas escolas regulares, constatou-se que 83,5% (N=5) afirmam atuar nesta perspectiva nas escolas regulares, e definem esses atendimentos como ocorrendo em: "*em salas de recursos que complementa o ensino comum"* (IEE4). Ações estas exemplificadas como atividades de: *"alfabetização de crianças com deficiência intelectual e surdas, o ensino de libras e braile e a comunicação alternativa"* (IEE1, IEE3, IEE5).

Com relação ao apoio para atuar com os alunos com NEE em sala de aula na rede regular de ensino duas (33,3%) das professoras estão envolvidas nestas ações, sendo que apenas uma professora (16,7%) auxilia o professor da educação regular, e exemplificam sua ação com o oferecimento do apoio *"libras"* (IEE4), mesmo que denote a importância da realização de outras atividades para este apoio, como por exemplo: *"Orientações sobre atividades e trabalhos diferenciados como, por exemplo, a realização do PDI"* (IEE6).

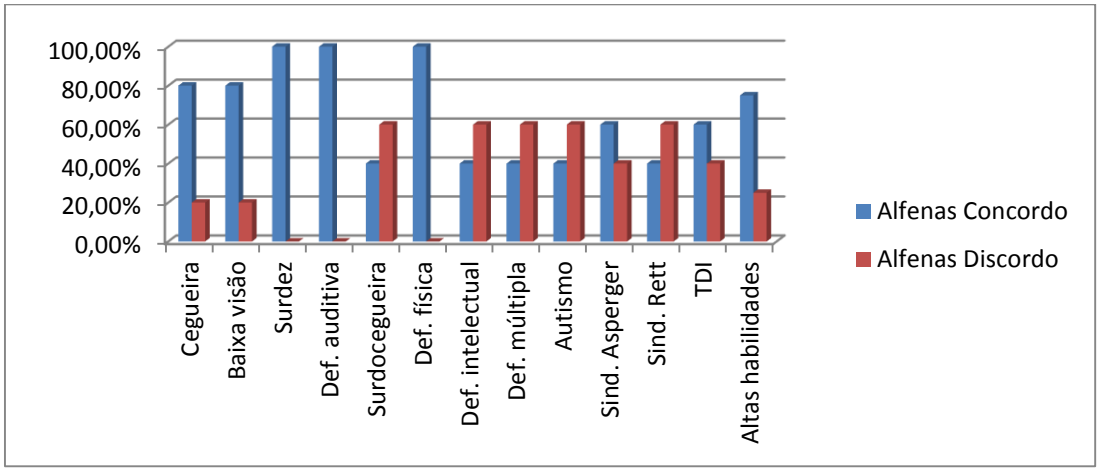
É evidenciado que as professoras apontam o reconhecimento da ação educacional inclusiva, quando apontam as concepções e atribuições profissionais neste cenário de atuação, no entanto, novamente são deflagradas inconsistências quando indicam as ações efetivamente realizadas. Pode-se visualizar um distanciamento entre as concepções e definições das funções profissionais e a prática profissional cotidiana

destas professoras, inclusive porque apenas uma das entrevistadas atua com atividades de suporte e apoio aos professores regulares.

Estudos como o de Bernardes (2003) e Jusevicius (2002), que lançaram como objetivos explorar as concepções de professores acerca da inclusão escolar, revelam que a falta de formação especializada, a inexistência de recursos adequados e de apoio técnico constante, assim como a realização de serviços de atendimento paralelo e a redução do número de alunos em sala, foram alguns dos desafios e necessidades apontados pelos professores para justificar o pouco avanço do processo de inclusão.

No entanto, fato evidenciado é que possuir o conhecimento das políticas educacionais, indicar o preparo e ação profissional na perspectiva inclusiva, ou ainda definir as concepções da inclusiva, como visto articuladas aos embasamentos legais e jurídicos, não garante a concordância das professoras quanto ao processo de inclusão escolar de alunos com NEE nas instituições regulares de ensino, como descrito no gráfico 1.

Grau e concordância com a inclusão de alunos com:



Em relação a concordância das professoras quanto ao processo de inclusão escolar de alunos com NEE nas escolas regulares, pode-se constatar que a concordância das deficiências surdez, deficiência auditiva e física são efetivas para as participantes. Já os quadros de cegueira e baixa visão a concordância é parcial. NO entanto, fato curioso é a discordância parcial que as professoras atribuem ao processo de inclusão de alunos com superdotação. Em relação as demais NEE pode-se notar que as deficiências relacionadas aos distúrbios de comportamento severos, ou as relacionadas aos déficits intelectuais ou deficiências múltiplas os professores mostram-se discordantes com o processo inclusivo nas escolas regulares.

O que fica evidenciado é que a concordância das professores esta atrelada a avaliação do comprometimento e envolvimento profissional, oferta de recursos e

metodologias, ou seja, quando maior a necessidade de revisões da prática profissional ou atenções específicas maiores as discordâncias com o processo inclusivo. Assim, como para as deficiências que indicam déficits ou prejuízos intelectuais a discordância é fundante para as participantes.

Carmo Neto (2000) aponta que professores apresentam dificuldades na construção de novas representações do aluno com necessidades especiais, além de indicarem sentimentos ambíguos quanto ao processo inclusivo. Já para Tessaro (2004), os resultados de sua pesquisa indicam que os professores apresentam não só um conceito insatisfatório sobre inclusão, que viria a dificultar novas representações, mas também indicam, de certa forma, atitudes e sentimentos negativos para com os alunos com necessidades especiais.

Logo, o processo de inclusão escolar implica mudanças radicais na compreensão dos sujeitos e na estrutura da escola, questionando, inclusive, os mecanismos sutis de exclusão aos quais os alunos parecem predestinados cotidianamente. (CASSOLI, 2006). Ainda de acordo com Martins, Almeida e Rossi (2007), ao mesmo tempo em que os professores acreditam ter uma adequada formação acadêmica para lidar com alunos com necessidades especiais, as suas concepções e práticas pedagógicas são limitadas e restritivas, e embasam suas práticas profissionais na reprodução do discurso médico sobre necessidade especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar a preparação, atuação e concepções docentes da educação especial acerca do processo de inclusão escolar de alunos com NEE no ensino regular no município de Alfenas/MG. Não nos propomos a quaisquer generalizações, apenas buscamos entender as concepções dos informantes da pesquisa sobre o processo inclusivo, bem como suas experiências.

Fica evidenciado com base na analise dos resultados que as professoras indicam possuir formação acadêmica e experiência profissional atrelada aos princípios legais e jurídicos da educação inclusiva. No entanto, ao declararem e caracterizarem suas práticas profissionais cotidianas as professoras apontam certa resistência em adequar sua rotina para o acolhimento das NEEs dos alunos incluídos nas escolas regulares.

Fato este deflagrado ao enfocar-se o grau de concordância das profissionais acerca da inclusão de alunos com NEE. Constatou-se que quanto menor a necessidade de adequações, recursos, procedimentos e práticas pedagógicas diferenciadas para o

acolhimento do aluno com NEE no ensino regular maior a concordância das professoras. Assim como, quanto maior a necessidade de comprometimento e envolvimento profissional, com a criação de recursos, metodologias e apoio ao professor regular maior a resistência e discordância com o processo inclusivo.

Conclui-se que repensar ações consoantes e comprometidas com uma ação pedagógica inclusiva, exige realocarmos os professores tanto de educação especial, como do ensino regular, em ações colaborativas, de trabalho em equipe. Sabemos que discutir o processo de inclusão é dimensionar o compromisso dos professores da educação especial para ações mais comprometidas, com projetos pedagógicos que ultrapassem as paredes da sala ou espaços de atendimento especializado, e se efetivem em ações pensadas e organizadas coletivamente para a efetivação de uma escola democrática.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, J. L. P. **Representações sociais sobre o processo de inclusão em escola pública e particular**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2003. 107 p. (não publicada).

BRASIL. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências**. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso em: 30 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução 02/2001** – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão**. 2008. Ministério da Educação. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br.>. Acesso em: 20 fev. 2009.

CASSOLI, R. A. **As várias faces da produção do fracasso escolar: em nome da inclusão: uma história de exclusão**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia. Psicologia da Educação. São Paulo, 2006. 178 p. (não publicada).

CARMO N. H. **Percepções de educadores quanto à inclusão e integração de crianças e jovens com necessidades especiais**. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Psicologia da Educação, 2000. 101p. (não publicada).

GOMES, C.; BAZON,F. V. M. Inclusão Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Alfenas: analise preliminar do censo escolar (2007/2010). Intellectus. **Revista Acadêmica Digital das Faculdades UNOPEC**, v. 7, p. 62, 2011.

GOMES, C.; BAZON, F. V. M.; LOZANO, D. Atuação e concepções in/exclusivas de professores regulares nos município de Alfenas e Araras. **Revista Educação Unisinos** (submetido para apreciação)

JUSEVICIUS, V. C.C. **Inclusão escolar e alunos com necessidades educacionais especiais:** fala de professores**.**Dissertação (Mestrado) –Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Faculdade de Psicologia. São Paulo, 2002. 110 p. (não publicada).

MARTINS, M. R. R.; ALMEIDA, S. F. C.; ROSSI, T. M. F. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular:** concepções e práticas pedagógicas de professores regentes. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2007. 159 p.

TESSARO, N. S. **Inclusão Escolar:** concepções de professores e alunos da educação regular e especial.Tese (Doutorado)- Pontifícia Universidade Católica de Campinas. São Paulo, 2004. 208 p.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Tailândia. Disponível em: <www.educaçãoonline.pro.br.>. (UNESCO, 1990). Acesso em: 20 set. 2001.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios Políticas e Práticas em Educação Especial**. Salamanca: Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/ 139394 por.pdf. Acesso em: 30 out. 2012.

COORDENADOR PEDAGÓGICO: MEDIADOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR

Ana Paula de Souza Muniz[1]
Maria das Graças Pereira Soares[2]

INTRODUÇÃO

A educação como um direito humano fundamental, ganha cada vez mais destaque no cenário mundial. As convenções entre entidades, chefes de governos e organizações reafirmam a educação como um direito universal a partir de um conjunto de leis que preconizam uma educação para todos os alunos em condições de igualdade e respeito às diferenças.

A Declaração Mundial sobre Educação para todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) declaram o direito de todos os sujeitos à educação como meio eficaz no combate às atitudes discriminatórias e construção de uma sociedade inclusiva.

A educação inclusiva é uma proposta que sugere mudanças na formação dos educadores, concepção de currículo e das práticas pedagógicas, visando o benefício acadêmico de todos os alunos, cuja proposta impulsiona a transformação das práticas tradicionais em direção a uma prática inovadora que trabalha as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos.

Diante do exposto, esta pesquisa teve como finalidade investigar o papel do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos deficientes na escola regular dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do município de Parintins - AM.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS LEGAIS

A educação inclusiva é um movimento que compreende a educação como um direito humano fundamental e base para uma sociedade mais justa e igualitária possibilitando ao ser humano aprender a viver junto com o outro na diferença, ao mesmo tempo desenvolver valores mais humanos de respeito e aceitação do outro.

Para Sassaki (1997, p. 167) a “inclusão social é o processo pelo qual a sociedade e o deficiente procuram adaptar-se mutuamente tendo em vista a equiparação de oportunidades e, consequentemente, uma sociedade para todos”. Esse processo está atrelado à construção de uma sociedade democrática, onde todos conquistam sua

[1] Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia 9º período. UFAM/ICSEZ – Parintins - AM. E-mail: paulamuniz_2010@hotmail.com
[2] Professora MSc do Curso de Licenciatura em Pedagogia. UFAM/ICSEZ – Parintins - AM. E-mail: mgpssoares@hotmail.com

cidadania e na qual a diversidade é respeitada, ou seja, as diferenças de cada um são reconhecidas e aceitas.

Como ressalta Gaio e Meneghetti (2009) a diferença garante a identidade entre as pessoas. Nas diferenças assinalam-se as faltas, as ausências e as possibilidades, elementos presentes na vida concreta e que constituem, por natureza, os seres humanos. É em razão da diferença que descobrimos o quanto podemos criar alternativas novas e o quanto nesse processo é possível re-criar soluções para os problemas.

A diversidade humana é inegável, vivemos em uma sociedade caracterizada pelas diversidades culturais, étnicas, religiosas e de gênero, mas a escola apesar de ser um espaço sociocultural onde as diferenças existem, nem sempre reconheceu sua existência ou considerou-a na sua complexidade, em todos os elementos do processo pedagógico. A convivência com os diferentes de forma harmoniosa e produtiva na escola, sempre foi um desafio, visto que, esta sempre buscou desenvolver um trabalho baseado na homogeneização, baseado na premissa de que turmas homogêneas facilitam o trabalho do professor e da aprendizagem.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial. (2001) a escola inclusiva deve ser um espaço *democrático* e competente para trabalhar com todos os educandos sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no principio de que a diversidade deve não ser só aceita como desejada.

O processo da inclusão traz como premissa básica, propiciar a educação para todos. No entanto, sabe-se que a realidade da educação inclusiva ainda é bem diferente do que se propõe na legislação e requer ainda muitos debates e desafios relativos ao tema. O grande desafio da escola hoje é trabalhar com essa diversidade e garantir a aprendizagem a todos, de modo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade social, que aceite as singularidades como atributo e não como obstáculo.

A educação inclusiva está fundamentada na filosofia que reconhece a valoriza a diversidade. No Brasil a educação é assegurada na Constituição Federal do Brasil de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN Lei 9.394/96, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA Lei 8.069/90 e no Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001.

A Constituição Federal de 1998 nos Art.206 e 208 enfatiza que todo o aluno deve ter “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]. “Atendimento educacional especializado [...]”. O ECA no Cap. IV Art.53. destaca que, “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa,

preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho para assegurar-lhes: Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola".

A LDBEN Lei Nº 9.394/96 no Capitulo V da Educação Especial enfatiza no Art.58 que a educação especial pode ser entendida "para os efeitos desta Lei, como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando portador de necessidades especiais".

O PNE, Lei nº 10.172/2001 argumenta que "o grande avanço na década da educação deveria produzir a construção de uma escola inclusiva para garantir o atendimento à diversidade humana".

Portanto, a construção de um sistema educacional de qualidade social para todos, impõe uma reforma no sistema educacional, bem como políticas educacionais que promovam a qualificação permanente dos profissionais e melhores condições de trabalho.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva parte da reflexão sobre a inclusão dos diversos grupos sociais nas instituições formativas, dos impactos desta formação na construção de sua identidade, os processos de inserção no âmbito social e práticas de inclusão nos diversos contextos educativos. No entanto, a educação inclusiva envolve a reestruturação das culturas, das políticas e das práticas de nossas escolas que, como sistemas abertos, precisam rever suas ações, até então predominantemente excludentes. Este processo vem ocorrendo gradativamente e exigindo novas discussões, estruturações e adequações.

Dentre essas transformações, destaca-se a formação do coordenador pedagógico para mediar, articular, coordenar, planejar, criar e facilitar todas as atividades relacionadas com o processo de ensino/aprendizagem, visando sempre o acesso, à permanência e a aprendizagem do aluno no ambiente escolar, independente de ter ou não uma deficiência.

Diante do exposto, pode-se perceber a grande responsabilidade do coordenador pedagógico na educação inclusiva, pois o sucesso do seu trabalho não depende exclusivamente da sua ação, mas de todos os sujeitos que participam ativamente do processo educativo. Dessa forma, ele deverá criar, propor, transformar e implementar novas idéias e ações em conjunto com a equipe, com objetivo de efetivar a inclusão no seu âmbito escolar.Nóvoa (apud ALMEIDA e PLACCO, 2010 p. 150) argumenta "a experiência não é formadora e nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação".

A MEDIAÇÃO DO COORDENADOR NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NA ESCOLA REGULAR

Orsolon (2003) afirma que o coordenador pedagógico tem papel importante no estabelecimento de uma prática cotidiana escolar que leve a uma constante transformação. Para o autor o coordenador é um agente de mudança das práticas, mediante as articulações que realiza entre os professores, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes, possibilitando articulações internas para mobilizar dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas.

Para tanto, torna-se necessária na educação de alunos com deficiência a presença de um coordenador pedagógico consciente de seu papel social, da sua formação e do trabalho coletivo, tendo em vista uma educação de qualidade para todos os sujeitos e uma ação comprometida com o desenvolvimento social, educacional e político. Os saberes deste profissional devem ir além do conhecimento teórico, pois para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os sujeitos envolvidos do processo educativo é preciso ter percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e professores, manter-se sempre atualizado, buscar novas fontes de informação e refletir constantemente sobre sua prática.

Dentre das diversas atribuições do coordenador pedagógico destaca-se o ato de acompanhar o trabalho docente por meio da mediação dos processos educativos, como agente formador, articulador e transformador, comprometido com seu papel social e político no processo de inclusão de alunos com deficiência.

A escola é um espaço privilegiado de construção de conhecimentos e desenvolvimento de valores e significados, tendo em vista a transformação da sociedade no sentido de torná-la menos desigual e mais democrática. Assim, um espaço democrático, em essência, deve viabilizar a construção de saberes, políticas e práticas inclusivas. Em se tratando da educação de alunos com deficiência, físicas, múltiplas (paralisia cerebral, surdo, cegueira e etc) ou sensoriais (auditiva e visual), mental, transtornos severos de comportamento ou condutas típicas, a escola deve desenvolver ou adptar o currículo para atender as especifidades de cada aluno. Elaborar um planejamento para inclusão de alunos com deficiência num processo dinâmico e estruturado, a paritir das observações das necessidades especificas de cada aluno, tanto no início como no decorrer do processo ensino/aprendizagem, afim de que ocorra uma educação potencializadora de novas aprendizagens.

Desse modo, o coordenador pedagógico como mediador no processo de inclusão de alunos com deficiências deve ter instrumentos que promova a organização

do processo ensino/aprendizagem, a partir do desenvolvimento de um trabalho coletivo com professores, pais e alunos em busca de estabelecer parcerias com outros agentes para o sucesso desse processo que, todavia, não ocorre isoladamente, mas em articulação com toda a comunidade escolar e outros profissionais.

A coordenação do cotidiano escolar exige do coordenador não somente o cumprimento do planejamento curricular, mas também a articulação das relações interpessoais e dos múltiplos saberes. Batista (2003) fala desta complexa teia que se estabelece no espaço escolar e atribui ao coordenador pedagógico à função de administrá-la, o que inclui a aplicação das determinações legais. O coordenador não basta ser apenas um especialista em sua própria área, mas deve ter uma visão holística e ser um mediador entre todos os sujeitos do processo educativo.

A escola é um espaço de constante contradição e complexidade. Um espaço organizado, com grupos distintos, programas e rotinas, não é possível concebê-la sem antagonismos, os quais geram conflitos permanentes. Partindo do princípio de que sempre haverá conflitos, a autora aponta para a importância de o coordenador pedagógico abandonar a busca por um grupo homogêneo, pois isso nunca ocorrerá. É imprescindível neste trabalho o apoio de diferentes profissionais para auxiliar as múltiplas tarefas que a escola exerce atualmente, uma vez que a instituição está cada vez mais dinâmica e complexa. Esta complexidade vem trazendo ao trabalho do coordenador novas atribuições escolares e a necessidade de novos saberes. Christov (apud, ALMEIDA e PLACCO, 2010 p.92) comenta “os saberes das teorias pedagógicas, os saberes do campo das relações interpessoais enredam-se no saber fazer. Compõem a sabedoria necessária ao cotidiano do coordenador pedagógico”.

Assim, é papel do coordenador favorecer a construção de um ambiente democrático e participativo, onde se incentive a produção do conhecimento por parte da comunidade escolar, promovendo mudanças atitudinais, procedimentais e conceituais na perspectiva de favorecer o pleno desenvolvimentos de todos os alunos.

METODOLOGIA

Com o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre o tema pesquisado, utilizou-se o enfoque da pesquisa qualitativa e o método de abordagem Dialético. No que concerne o método de procedimento, foi utilizado o Monográfico ou Estudo de Caso.

A pesquisa foi realizada em uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino da zona urbana do município de Parintins - AM. Os sujeitos dessa pesquisa foram 01 (uma) Coordenadora Pedagógica, 02 (duas) professoras. Para

a coleta de dados utilizou-se a observação direta das atividades da coordenação pedagógica e entrevista semi-estruturada aplicada aos educadores dos alunos com deficiência.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A observação ocorreu no período 23/10/12 a 23/11/12 a partir de um roteiro elaborado. Durante esse período buscou-se observar as atividades do coordenador pedagógico no processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola regular.

No que tange as atribuições do coordenador pedagógico da escola foram observados as seguintes ações: articulação de ações que viabilizem a parceria com instituições públicas ou privadas para o atendimento especializado com médicos e outros profissionais que possam contribuir no desenvolvimento dos alunos com deficiência; acompanhamento dos alunos com deficiência nas atividades realizadas na sala de recurso e nas aulas de música; atendimento individual aos pais ou responsáveis; atividades em sala de aula; orientações pedagógicas aos professores; organização de eventos culturais realizados na escola.

Percebeu-se que a coordenadora exerce a função de mediadora, articuladora, formadora, orientadora, harmonizadora e transformadora, ajuda na organização estrutural, legal e pedagógica da instituição escolar, também contribui assessorando e acompanhando os professores em suas atividades de planejamento, execução e avaliação dos processos educativos e na efetivação das ações do projeto político pedagógico da escola, levando em consideração as diferenças intelectuais, físicas, culturais e sociais presente na escola. Ações pedagógicas realizadas no ambiente escolar não em um dia ou em uma semana, mas no decorrer das necessidades do processo educativo. A coordenadora tem uma sobrecarga de trabalho, que não atende todas as demandas do fazer pedagógico, uma vez que tem apenas uma carga horária de vinte horas semanais, observou-se a necessidade da escola ter uma equipe multidisciplinar para contribuir com o trabalho pedagógico na perspectiva da educação inclusiva.

No entanto, para desenvolver um bom trabalho a coordenadora necessita de um horário integral para executar todas as funções da coordenação pedagógica. Observou-se que a coordenadora pedagógica enfrenta muitos desafios no cotidiano escolar, principalmente a falta de apoio dos pais no acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência, a participação da família é um fator primordial

para a educação desses alunos; outro obstáculo é a falta de especialistas na cidade para atender as necessidades específicas dos alunos.

Percebe-se então que ser coordenador pedagógico não é tarefa fácil, pois envolvem inúmeros fatores, pessoais, políticos, pedagógicos e administrativos, uma função muito complexa, que precisa de uma ação comprometida com o desenvolvimento da educação inclusiva.

Outro instrumento de coleta de dados foi à entrevista com a coordenadora e as professoras. Para identificar os professores entrevistados serão apresentados os cognomes professora A e professora B.

A educação inclusiva pressupõe novas relações pedagógicas centradas nos modos de aprender, partindo deste princípio questionou-se à coordenadora pedagógica sobre o significado de educação inclusiva. Esse fato é evidenciado pela entrevistada como "*um direito de cada pessoa ter educação, não importa como é esse direito. Ao contrário de que muitos pensam que a educação inclusiva esta voltada aos deficientes, educação inclusiva é muito mais, entendo como um direito assegurado a todos os excluídos e os que estão à margem da vulnerabilidade social. A inclusão precisa da efetivação das políticas públicas para assegurar tal direito aos indígenas, negros, brancos, todos e sobre tudo os que já estão incluídos no sistema de ensino, para mim a inclusão está relacionada em aprender o que a escola apresenta como necessário à vida da pessoa para o bom convívio na sociedade".*

E também foi questionado às professoras sobre a concepção de educação inclusiva. A professora **A** ressaltou *"a educação inclusiva como proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos em compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza, desde a educação infantil até à educação superior, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos",*e o professor **B** declarou: "*é aquela que na qual os alunos com dificuldades são considerados capazes de aprender".*

A concepção de educação inclusiva relatada pelos educadores parte do princípio dos direitos de todos à educação e valorização da diversidade humana fundamenta na política que orienta os sistemas de ensino para garantir o acesso de todos às escolas comuns da sua comunidade e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Questionou-se a coordenadora: Qual o papel do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular?

Para a coordenadora este profissional tem um *papel fundamental de acompanhar o processo de inclusão na escola e atividades desenvolvidas pelos*

estudantes para, propor alternativas para o processo de aprendizagem. E para averiguar as ações do coordenador na inclusão de alunos com deficiência, perguntou-se quais as atribuições do coordenador no processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola regular? Ela relatou: *o papel do coordenador será de acompanhar e propor atividades que favoreçam a aprendizagem.* Geglio (apud ALMEIDA e PLACCO 2007, p. 116) argumenta que o coordenador pedagógico no cotidiano escolarassume responsabilidades de caráter pedagógico e burocrático, com atividades programadas e assertivas, mas também com ações urgentes e incertas da escola, que estão além dos limites da profissão. Sobretudo diante desse desafio de acolher e atender a todos, com suas particularidades e necessidades ele se revela um autêntico agente de inclusão.

Este profissional deve ser consciente da importância de seu papel como articulador, transformador e formador do processo ensino/aprendizagem, precisa está atento às exigências da sociedade, pois tem o desafio de compreender e respeitar as diversidades sociais presentes campo educacional.

Indagou-se a coordenadora quais as estratégias pedagógicas utilizadas na mediação do processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular. De acordo com a coordenadora: *acompanhar os professores em sua ação formulando e desenvolvendo metodologias que contemplem a todos os estudantes, tanto para estudantes que aprendem com facilidade, quanto para os estudantes com dificuldades de aprendizagem e necessidades especiais.*

Questionou-se á coordenadora quais os desafios e benefícios da inclusão de alunos com deficiência na escola regular? Segundo a coordenadora *os desafios são muitos a começar pela própria família se não entender as especificidades da criança, a escola por não compreender a inclusão e o desafio do professor para atender as necessidades do aluno*. *Os desafios são muitos, mas os benefícios são muito, primeiro por trazer a criança para escola para socializar-se e aprender assuntos que dificilmente aprenderia se ficasse somente em casa.*

A professora **A** relatou: *O fator que dificulta é a superlotação das salas de aula, pois fica difícil o professor trabalhar numa sala contendo 35 alunos e entre estes alunos um surdo, que necessita de uma atenção especial. Uma sala com 36 ou até 38 alunos, contendo uma criança com diagnóstico de limitações mentais e outras que precisam de um tutoramento mais individual. Além da formação continuada da equipe escolar que é necessária e urgente, a redução do número de alunos na sala de aula. A* professora **B** mencionou que *as dificuldades são muitas, a escola não possui um planejamento direcionamento para esse trabalho.* Através dos relatos apresentados percebeu-se que

a inclusão escolar é uma questão complexa, envolve uma série de fatores, desde a formação inicial e continuada dos educadores, do planejamento à adequação dos materiais e recursos pedagógicos e avaliação da aprendizagem por meio de um trabalho coletivo de sensibilização e conscientização que abranja todos os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Diante de todas as experiências relatadas e as observações percebeu-se que para se trabalhar numa perspectiva de uma escola inclusiva, devemos estar atrelados a ações coletivas e colaborativas entre família, escola, governo, pois, do contrário, esse trabalho ficará fragmentado. Ainda há um longo caminho a ser percorrido, incluir não é apenas possibilitar o acesso da criança a escola, é preciso acolher as diferenças, suscitar debates, socializar experiências e garantir a permanência e aprendizagem deste aluno no espaço escolar propiciando o efetivo exercício de construção da cidadania. E mesmo com as dificuldades e limitações enfrentadas relatadas pelos os professores, questionou-se quais os benefícios oriundos do processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular.

Para a professora **A***os benefícios são imensos, com força transformadora, a educação inclusiva aponta para uma sociedade inclusiva. O processo de inclusão proporciona a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, uma aprendizagem por meio da cooperação, da afetividade e do amor ao próximo.*Para a professora **B** o *principal benefício é a socialização dos alunos. Essa interação sócio-afetiva é muito importante para que esse aluno possa ser incluído nesse processo. A escola não prepara professores para esse processo de ensino, muita coisa ainda tem que ser feita.* ParaSartoretto (apud MANTOAN 2008, p. 76) “A inclusão é escolar é a possibilidade de ver, refletir, de analisar a escola sob todos seus aspectos”.

Por último perguntou-se se à formação inicial e continuada dos profissionais prepara para a educação inclusiva. Segundo os relatos da professora **A:***Não! É necessário que os profissionais continuem estudando por meio da formação continuada em cursos de pós-graduação; o professor é uma peça importante no processo educacional, portanto, precisa está qualificado para educar esses alunos. A escola deve proporcionar à sua equipe, formação continuada, para fortalecer o atendimento às nossas crianças.* Para a professora **B**: *Não, o currículo de formação dos educadores tem que ser olhado com mais atenção para preparar os futuros professores para a educação inclusiva.* É essencial que mesmo diante dos problemas ocorridos na escola, o professor tenha consciência da relevância do seu trabalho, o que falta para esses profissionais, segundo Mittler (2003, p. 184) são [...] oportunidades para refletir sobre as

propostas de mudanças que mexem com seus valores e com suas convicções [...]. A oportunidade de refletir mencionada pelo autor deve começar nos cursos de formação inicial dos educadores.

Ainda é comum ouvir professores justificarem que não foram preparados para trabalhar com alunos com deficiência, posicionamentos afirmados pelos professores entrevistados, que para conhecer as especificidades dos alunos deficientes foram necessários estudos complementares.

Considerando a escola um espaço de formação para a cidadania e para a construção de valores é necessário propor ações para promover reflexões, recursos para tratar as questões e singularidades da inclusão escolar. Freitas (apud, MEC, 2007) fala que a formação do professor não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para as crianças e jovens, nem para o sucesso escolar, tampouco para a plena participação social no mundo atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou uma reflexão sobre o papel do coordenador pedagógico na educação inclusão, destacando as suas atribuições no acesso, permanência e aprendizagem do aluno com deficiência na escola regular e os desafios encontrados no desenvolvimento desse processo.

A coordenação dos processos educativos na perspectiva de inclusão não é tarefa fácil, implica uma série de fatores levando à escola repensar seu papel político e social para a construção de uma sociedade igualitária que respeite as diferenças e promova o desenvolvimento integral de todos os alunos independentemente de condição física, intelectual, social, religiosa, econômica e religiosa entre outras.

Diante desse cenário da educação, destaca-se a função do coordenador pedagógico no cotidiano escolar com a finalidade de promover ações que propicie uma educação inclusiva de qualidade social, onde o coordenador exerça a função de mediador para enfrentar os constantes desafios do contexto escolar. Vale ressaltar a necessidade de uma equipe multidisciplinar e do apoio de todos os sujeitos para a efetivação desse processo.

É visível nessa pesquisa o posicionamento das professoras acerca da relevância da educação inclusiva, mas ressaltam a necessidade de uma formação inicial e continuada aos educadores e melhores condições de trabalho. Tais observações evidenciam a precisão de rever a matriz curricular dos cursos de formação de educadores e da necessidade de uma formação permanente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO,Vera Mª N. de S. **O coordenador pedagógico e o atendimento a diversidade**.São Paulo:Edições Loyola, 2010.

_____; Laurinda R.;PLACCO,Vera Mª N. de S. **O coordenador pedagógico e questões da conteporaneidade** .São Paulo:Edições Loyola, 2007.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Coordenar, avaliar, formar: **discutindo conjugacoespossiveis.** In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs). **O coordenador pedagógico espaço de mudança**. São Paulo, Edições Loyola, 2003.

BRASIL.**Constituição da Republica Federativa do Brasil,** Brasília: imprensa Oficial, 1988.

_____.**Declaração Mundial sobre Educação para Todo**s: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem UNESCO, Jomtiem/Tailandia, 1990.

_____.**Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil,** Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.

_____. Ministério da Educação Secretaria da Educação Especial. Diretrizes Nacionais para **Educação especial na Educação Básica. Secretaria de educação especial** – MEC/ SEESP 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura, **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDBN. Lei Nº. 9.394/96, de 20 de dezembro 1996.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação -** Lei nº 10.172/2001.

GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Orgs) **Caminho pedagógico da educação especial:** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**. Contextos sociais. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Armend, 2003.

ORSOLON, Luzia Angelina Marinho. Coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs). **O coordenador pedagógico espaço de mudança**. São Paulo, Edições Loyola, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

OS POTENCIALMENTE CRIMINOSOS, OS INSTAURADORES DO CAOS E OS SUJEITOS (IN)CÔMODOS: EIS A PRODUÇÃO DOS ANORMAIS PELA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Kamila Lockmann[1]

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte integrante de minha dissertação de mestrado, a qual teve como objetivo analisar como os alunos anormais —incluídos na rede regular de ensino de Novo Hamburgo— são descritos, narrados e posicionados pelos discursos escolares e quais os efeitos que tais discursos produzem nas suas formas de ser, de aprender e de conviver. Para tanto utilizo as teorizações pós-estruturalistas, principalmente aquelas atreladas ao pensamento de filósofo francês Michel Foucault. Suas produções têm se apresentado bastante profícuas para pensarmos a atualidade, a educação escolarizada e, aqui, especialmente as práticas de in/exclusão.

Inicio este texto esclarecendo a utilização do termo anormais para referir os alunos investigados. Assim como Veiga-Neto (2001, p. 105), tomo essa palavra emprestada de Foucault (2001), que a emprega

> [...] para designar esses cada vez mais variados e numerosos grupos que a modernidade vem, incansável e incessantemente, inventando e multiplicando: os sindrômicos, deficientes, monstros e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os GLS, os "outros", os miseráveis, o refugo enfim.

Sei que tal expressão – anormais – causa, ainda, incômodo e perturbação, principalmente a partir da invenção de uma série de outras palavras consideradas politicamente corretas para tal finalidade. Há palavras mais suaves e mais sutis para referir tais sujeitos. O fato é que esses termos, sensíveis ou grotescos, suaves ou rudes, ao referirem tais sujeitos, situam-nos, mesmo que não explicitamente, num constante processo de comparabilidade que classifica, divide e posiciona os sujeitos em zonas de normalidade ou anormalidade. Independente da nomenclatura que se utilize para referir esses sujeitos está-se o tempo todo marcando suas diferenças e posicionando-os como anormais no interior de quadros comparativos. Mesmo aquelas terminologias consideradas politicamente corretas, como é o caso de "pessoas com necessidades

[1] Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPQ), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-modernidade (GEPCPós) e do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/CNPQ). E-mail: Kamila.furg@gmail.com

educacionais especiais", também fazem essa operação de classificação, nada neutra nem inocente.

Dessa forma, entendo que os alunos pesquisados são aqueles que, de uma forma ou outra, fogem à média escolar, estão fora do esperado para sua série ou sua idade e são entendidos como desvio de uma suposta normalidade. Não me interessa aqui se eles são, correta ou incorretamente, classificados pela escola como os ditos "alunos de inclusão"; o que interessa é analisar os efeitos que um conjunto de discursos produz ao descrever esses sujeitos, seus comportamentos e suas formas de ser e de estar no mundo.

Para isso, volto meu olhar sobre o *corpus* empírico da investigação, que se constitui de fichas de encaminhamento de alunos a setores especializados da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS. Esses documentos constituem-se em um formulário padrão a ser preenchido pelos professores e coordenadores pedagógicos das escolas, quando desejam encaminhar alunos a algum atendimento especializado. Eles foram construídos pelos profissionais da Secretaria de Educação e contêm um conjunto de perguntas que solicitam ao professor descrições de "como é e como deveria ser o aluno", por que ele necessita de um atendimento especializado e quais as estratégias que já foram realizadas pela escola ou pelos especialistas para o acompanhamento do caso.

Para o presente artigo, escolhi apresentar uma das unidades analíticas construídas na pesquisa, a saber: a moralização dos infantis. Tal unidade reúne um conjunto de discursos que descreve os comportamentos dos alunos, a sua agressividade ou a sua passividade, os seus valores e interesses, enfim, as condutas que os alunos apresentam e as formas que encontram de interagirem com os demais. A partir disso, percebi a existência de três grupos de sujeitos anormais, descritos nos documentos analisados: o primeiro deles, os "*potencialmente criminosos"*; são aqueles sujeitos que se mostram agressivos em suas relações e apresentam uma série de desvios de conduta, que podem constituir-se em um perigo constante para si mesmos e para aqueles com os quais convivem; o segundo grupo de alunos são aqueles a quem denominei "*instauradores do caos*", ou seja, alunos que apresentam atitudes indesejadas ou comportamentos inusitados. São os alunos descritos como agitados, inquietos, mal-educados, sem limites, enfim, os "famosos" indisciplinados. Necessariamente, não se constituem em uma ameaça para os demais, porém, em virtude da sua agitação constante, atrapalham o andamento das aulas e prejudicam o rendimento da sua aprendizagem, assim como o de seus colegas. O terceiro grupo, "*os*

sujeitos (in)cômodos", são alunos que aparentemente não se constituiriam como preocupações para os professores, pois não são agressivos, não perturbam as aulas e também não são uma ameaça para os outros. Porém, devido à sua postura retraída e distante, assumem um lugar de improdutividade na escola e, por isso, apesar de seu comodismo, causam incômodo. São, portanto, os quietos, os lentos, os distraídos, os tímidos demais. É possível dizer que todos eles, sejam agressivos, agitados ou quietos demais, escapam da normalidade e, por isso, são alvo das preocupações de professores e especialistas, que desenvolvem intervenções educacionais e terapêuticas, a fim de moralizar, de acordo com alguns princípios, suas formas de ser, agir e viver no mundo.

O termo moralização foi tomado emprestado de Foucault (2001), quando se refere a uma série de faltas, de comportamentos inadequados ou de atitudes indesejadas cometidas por um sujeito em sua infância e que, naquele momento, serviam de argumentação para o perito psiquiatra no decorrer do julgamento de um crime. Ele alega que essa série de faltas pode ser chamada de parapatologia, ou seja,

> [...] próxima da doença, mas uma doença que não é uma doença, já que é um defeito moral. [...] essa série é a prova de um comportamento, de uma atitude, de um caráter, que são moralmente defeitos, sem ser nem patologicamente doenças, nem legalmente infrações. (FOUCAULT, 2001, p. 25).

No curso de 1975, *Os Anormais*, Foucault cita alguns laudos produzidos por peritos psiquiatras que descreviam cenas da infância do réu. Suas atitudes, o seu relacionamento com os pais e pessoas próximas, a forma agressiva como se comportava já desde muito cedo eram relatos que marcavam o seu desvio moral. Por isso, esses fatos, eram trazidos à tona pelo perito psiquiatra, a fim de justificar um crime cometido. É interessante observar o que o perito dizia sobre o réu: "[...] ele brincava com armas de madeira, [...] ele magoava os pais, ele matava aula, ele não aprendia a lição." (FOUCAULT, 2001, p. 46).

Semelhantes práticas de descrição das atitudes e dos comportamentos das crianças e jovens são recorrentes também na atualidade, porém com outros significados. Não se pode afirmar que são as mesmas práticas, pois elas se modificam, se atualizam e operam de formas diferenciadas nos dias de hoje. Se, naquele momento, o objetivo era incriminar o réu pela descrição de suas atitudes infantis, agora se pode dizer que tais descrições funcionam a partir de outra lógica, de outra forma de ser do pensamento político que aposta na prevenção no lugar da penalização. Alguns registros das professoras, extraídos das fichas de encaminhamento, descrevem as atitudes e os

comportamentos dos alunos apontados como aqueles que possuem problemas de conduta e de relacionamento:

*No pátio faz **brincadeiras rudes** (7G, 2007);*

*Tem **dificuldade de relacionamento**, [...] e de seguir normas (8C, 2008);*

*Em casa, a mãe diz que a filha vem tendo, [...] **comportamento atípico** (9A, 2007);*

*Está sempre **se envolvendo em brigas** e confusões. (8E, 2007).*

O que encontro nos relatórios dos docentes talvez seja um exercício que siga o caminho inverso daquele produzido pelos peritos. Em vez de buscar nas atitudes e comportamentos infantis do réu uma forma de justificar um crime já cometido, o que encontro nos pareceres dos professores é, também, a descrição de atitudes e comportamentos dos alunos, porém com o intuito de identificar aqueles sujeitos que possam se constituir, futuramente, como um perigo para a sociedade. Observando os comportamentos, as falas e as reações dos alunos, os professores identificam aquelas atitudes indesejáveis que, com o passar do tempo, podem agravar-se e produzir sujeitos perigosos que ameacem a convivência pacífica de uma população.

Os excertos citados a seguir descrevem atitudes e comportamentos de alunos que transgridem regras e princípios morais. Todas essas atitudes sinalizam um sujeito que pode representar uma ameaça para a sociedade, seja por sua falta de honestidade, seja por agressividade ou por violência. São, pode-se dizer, "*potencialmente criminosos*". Eis o primeiro grupo de sujeitos anormais.

*Apresenta muita dificuldade de relacionamento com os colegas, **falsifica bilhetes**, conta histórias inventadas por ela e acredita nelas. (6C, 2007).*

*Ele resiste em atender qualquer combinação [...]. Resolve a maioria das situações com agressividade. **Algumas vezes pega coisas dos outros sem pedir**. A criança foge de casa e fica até às 22h na rua, é agressivo e **diz que quer ser ladrão.** (1L,2008).*

*Bate nos irmãos menores, **utiliza facas e objetos variados** para manifestar sua inconformidade com algumas situações. (9A, 2007).*

Essas atitudes geram grande preocupação no espaço escolar, pois sinalizam um desvio moral, marcam uma forma de ser e de agir desses sujeitos que pode constituí-los como futuros criminosos. Criminosos, porque falsificam, porque roubam; criminosos, porque agridem ou porque atentam contra a vida de outras pessoas. São, portanto, ameaças à vida na coletividade. Primeiro, porque eles significam um perigo para os colegas de classe e para os próprios professores, em vista das atitudes agressivas que manifestam e dos valores distorcidos que evidenciam. Depois, porque futuramente poderão ser um perigo para a própria sociedade, por meio de infrações e transgressões

que possam continuar cometendo, talvez em maior grau. Esses sujeitos produzem aquilo que se pode chamar de pânico moral, ou seja, aqueles

> [...] fenômenos que surgem como evidência de uma preocupação social profunda sobre temas como moralidade sexual, consumo de drogas, ou outras formas de comportamentos considerados ameaçadores para a sociedade em um determinado momento. (MISKOLCI, 2006, p. 231).

Para evitar ou prevenir que esses sujeitos se constituam como ameaças à sociedade, a escola emprega de uma série de estratégias que objetivam moldar a conduta desses sujeitos. Ela é, portanto, uma "instituição envolvida na civilidade, ou seja, na transformação dos homens: de selvagens em civilizados." (VEIGA-NETO 2003, p. 104). Essa ideia que articula a escola a um processo de civilidade dos homens já estava presente tanto no pensamento comeniano em fins do século XVI, quanto no pensamento kantiano, desenvolvido no século XVIII. Ambos os pensadores salientavam a importância de as crianças frequentarem a escola para que a disciplina atue sobre seus corpos, sobre suas almas, sobre sua moralidade. Comenius (2002, p. 100) já apontava como "[...] infeliz a instrução que não se converte em moralidade e piedade." Na obra de Kant, podem-se encontrar suas conhecidas palavras, quando afirma que

> [...] as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos. (KANT, 1996, p. 12).

Atualmente, ainda é possível encontrar práticas escolares que se voltam ao disciplinamento dos sujeitos com o intuito de ajustar suas condutas de acordo com princípios morais, considerados adequados para a vida em sociedade. Essas práticas escolares estão imbricadas em jogos complexos de poder que fabricam valores, juízos, interesses, assim como formas de ser e de se conduzir. Isso possibilita entender a escola como uma instituição que desenvolve práticas de governamento que operam, principalmente, a partir de um tipo de poder que se pode denominar disciplinar. Um poder que, como já se sabe, age sobre o corpo dos indivíduos, estabelecendo permissões e restrições. Um poder que estrutura todo um campo de visibilidade em torno das atividades desenvolvidas, no interior de um espaço e um tempo determinados. Um poder que estabelece normas adequadas de agir, de se comportar, de se relacionar, capturando aqueles que escapam da regra e das proposições morais. Enfim, um poder que observa, que compara, que distribui e que classifica os sujeitos entre aqueles que são capazes de se adequar e aqueles que são entendidos como desvio de uma suposta normalidade. Classificando os sujeitos entre normais e anormais, a escola põe em

prática uma série de estratégias que objetivam corrigir e normalizar os corpos e as almas desviantes.

A organização dos espaços na escola, a separação dos alunos em turmas por idade, a sua distribuição em filas, a fragmentação do tempo, o cumprimento de tarefas distribuídas em escalas temporais, as permissões e restrições para cada espaço; o que se pode fazer na sala de aula, no pátio ou na hora da merenda, a vigilância constante sobre as ações e os desempenhos assim como a utilização de diferentes formas de registros e punições são estratégias disciplinares que a escola e seus profissionais colocam em funcionamento com o intuito de agir sobre o corpo dos sujeitos, de moldar suas condutas, produzindo uma ortopedia[2] corporal. Porém, também ocorrem no interior da instituição ações que se dirigem a guiar a alma desses sujeitos. As atividades que submetem os alunos a uma reflexão contínua sobre si e sobre seus atos, a realização das conhecidas autoavaliações ao fim de cada trimestre, as conversas com professores e as intervenções de orientadores educacionais ou psicólogos a fim de que cada criança possa atingir uma "consciência" sobre suas ações são estratégias que atuam sobre a alma do sujeito.

> Essa alma real e incorpórea não é absolutamente substância; é o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder. (FOUCAULT, 2004, p. 28).

Apontadas essas observações, nota-se que, agindo sobre o corpo ou sobre a alma desses sujeitos, a escola pretende ajustá-los a padrões considerados adequados para a vida em sociedade. Ela age, portanto, sobre os corpos e almas dos sujeitos que são apontados como "*potencialmente criminosos*", e também realiza suas intervenções sobre outros grupos de sujeitos que se constituem igualmente em preocupações para a escola, pois integram essa categoria que se pode chamar de anormais.

Nos excertos a seguir, pode-se visualizar como é descrito o segundo grupo de sujeitos anormais, que denominei "*instauradores do caos*".

Considerando os aspectos observados no aluno D., pode-se perceber atitudes que geram conflitos com os colegas e professores. ***A agressividade verbal e a falta de respeito tem se tornado rotina,*** *tanto na escola, quanto no contexto familiar, conforme relato da própria mãe do aluno.* ***Demonstra grande desinteresse pelo estudo, perturbando, constantemente o andamento das aulas****. Quando é chamada*

[2] Foucault (2004) faz referência, em "Vigiar e Punir", à ortopedia ou a arte de prevenir e corrigir, nas crianças, as deformidades do corpo. A partir da figura que expõe ele discute sobre os processos de normalização que são operados sobre os corpos e almas dos sujeitos.

a sua atenção, repreendido, mostra um comportamento agressivo não aceitando seus erros. Já chegou ao extremo de pegar sua mochila e sair da escola, por conta própria durante a aula. (6A, 2008).

Está apresentando resistência em respeitar professores e colegas, perturbando as propostas em sala de aula. *Tem dificuldade em permanecer sentado em seu lugar no decorrer das explicações e da realização das tarefas. [..] Fica na janela chamando os alunos que estão no pátio. Anda pela sala, vai a porta muitas vezes e não aceita quando os professores chamam sua atenção. Responde dizendo que ninguém manda nele e que ele faz o que ele quer.* ***Quando repreendido pela professora, manda esta calar a boca e diz que ela não manda nele.*** *(1D, 2007.)*

*O aluno vem apresentando dificuldade em aceitar as regras e combinações, feitas na sala de aula e em casa****. Quando fica agressivo, tapa os ouvidos e costuma jogar o que tem na mão longe.*** *L. apresenta muita dificuldade com o limite. (2J, 2008).*

Os alunos descritos não respeitam as regras e combinações estabelecidas, afrontam os professores, não atendem quando são repreendidos e parecem decidir por si próprios o que querem fazer, quando e onde. Pode-se dizer que tais alunos instauram o caos e a desordem por onde passam, com atitudes que chocam, que desestabilizam, que perturbam o andamento das atividades escolares, pensadas e planejadas no interior de uma ordem moral e pedagógica. Esses sujeitos passam a ser o centro de uma das maiores preocupações da escola atual, a saber, a indisciplina escolar.

Para a instituição escolar, a indisciplina interfere diretamente no andamento das aulas e prejudica o desempenho escolar tanto dos alunos indisciplinados quanto de seus colegas de classe. Parece que tais alunos não vão conseguir aprender, pois não se dedicam às atividades, não prestam atenção às aulas, não realizam as atividades propostas e, ao mesmo tempo, não permitem que os outros aprendam. Prejudicam a si próprios e aos demais. Por esse motivo, se constituem em um problema para a escola e há a necessidade de intervir sobre esses sujeitos com o objetivo de produzir corpos dóceis e úteis para a escola e, ao mesmo tempo, para a sociedade. Dóceis, porque precisam se adequar a regras, normas e valores estabelecidos para um bom convívio social; úteis, porque precisam ser produtivos, aproveitando minuciosamente o tempo para realização de diferentes tarefas. Segundo Foucault (2004, p. 119)

> O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. [...] A disciplina aumente as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma "aptidão", uma capacidade que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. [...] a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

Então, não basta apenas a produção de corpos dóceis que se encaixem em determinadas regras e modelos de comportamento. Mais do que isso, a disciplina e a escola, como uma de suas maquinarias, deseja que esses mesmos corpos, além de dóceis, sejam úteis e produtivos. É nesse ponto que adentramos a análise do terceiro grupo apontado, os "*sujeitos (in)cômodos*". Para produzir esses corpos dóceis e úteis, os professores direcionam seus olhares e suas intervenções não só para aqueles alunos agressivos e indisciplinados, mas também para aqueles alunos retraídos, quietos, tímidos, distraídos ou lentos demais. Estes últimos, apesar de serem sujeitos dóceis, pois respeitam regras e normas para o convívio coletivo, não são considerados sujeitos produtivos, ou seja, corpos úteis, pois desperdiçam seu tempo com desatenção, retraimento ou lentidão.

Demora excessivamente cansando com frequência *e por isso fica um longo tempo olhando para o quadro, ou* ***se dispersa olhando para outros lugares*** *da sala. Preciso incentivá-lo várias vezes para que termine sua cópia. (5F, 2007).*

A. ***é um aluno bastante distraído. Dificilmente ouve-se a sua voz na sala de aula****. Não se expressa no grande grupo. Tem bom relacionamento com os colegas e a professora.* ***Dificuldades em concluir as atividades*** *escritas realizadas em sala, pois fica constantemente distraído. (10A, 2007).*

Sua maior dificuldade consiste no fato de demorar-se para concluir ou até mesmo executar suas tarefas não por conversas com os colegas ou sair do lugar, mas sim por não conseguir concentrar-se. Tem bom relacionamento com os colegas e a professora. Não fala no grande grupo e quando quer falar com a professora o faz com voz praticamente inaudível. (10D, 2007).

A partir dos excertos trazidos aqui, é possível perceber como a apatia, a desatenção, a distração e a lentidão apresentadas pelos alunos se constituem em preocupações para a escola e os professores. Mas por que isso acontece? Se os sujeitos descritos, não incomodam, não desestabilizam e não prejudicam a ordem escolar, por que se tornam, também, uma preocupação? Por que também eles precisam ser encaminhados a diferentes atendimentos a fim de modificar suas formas de ser? No estudo realizado por Caliman (2006), sobre a constituição do sujeito desatento, ela afirma que a desatenção está relacionada com o fracasso, pois o sujeito destatento é

“[...] incapaz de gerenciar sua própria atenção e ação, incapaz de direcionar sua energia mental para os fins corretos e mais importantes, incapaz de realizar os planos futuros que ele mesmo propôs.” (CALIMAN, 2006, p. 54). O sujeito desatento, abordado pela autora, assim como os sujeitos distraídos, lentos ou dispersos, descritos pelos relatórios aqui analisados, apresentam-se como sujeitos não produtivos, que têm dificuldade em ater-se às coisas “verdadeiramente” importantes. Assim, tais sujeitos não direcionam sua atenção àquelas atividades consideradas fundamentais no ambiente escolar e, dessa forma, acabam prejudicando a si mesmos, seu desenvolvimento e suas aprendizagens. As atividades ficam incompletas e o tempo não é utilizado de forma adequada para o seu crescimento intelectual. Portanto, “[...] o desatento se identifica com o sujeito não produtivo, incapaz de autogestão.” (CALIMAN, 2006, p. 68).

A não produtividade está relacionada também com o não aproveitamento do tempo no ambiente escolar. A escola, concebida como uma instituição disciplinar, funciona como um aparelho de intensificação do tempo, ensinando, a cada um, as formas de aproveitá-lo e de maximizá-lo. Portanto, o tempo da escola deve ser “um tempo sem impureza ou defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício.” (FOUCAULT, 2004, p. 129). Em outras palavras, a falta de atenção, a distração constante, a desatenção ou a lentidão, assim como a agressividade e a agitação, são aspectos que devem ser corrigidos na postura dos alunos, para que esse tempo se torne um momento produtivo de trabalho intensificado. A adequação do tempo, o seu aproveitamento e a sua intensificação são também formas de normalização, de constituir os sujeitos como normais, dentro de padrões de ritmo e de produtividade também normais.

Nenhum dos grupos abordados neste texto aproveita o tempo disponível como deveria. O primeiro – “*potencialmente criminosos*” – e o segundo – “*instauradores do caos*” –, porque preenchem o tempo com atitudes que não são aquelas previstas pela escola; voltam suas atenções para brincadeiras inadequadas ou brigas indesejadas, lesando não unicamente a si mesmos, mas também aos colegas de classe. O terceiro grupo – “*sujeitos (in)cômodos”* – desperdiça o tempo com desatenção, lentidão ou até mesmo preguiça, prejudicando a si próprio e seu processo de aprendizagem.

Portanto, a escola volta sua atenção e suas intervenções para todos aqueles sujeitos que não se encaixam nos padrões estabelecidos, apresentando desvios que se pode denominar, nesse caso, desvios morais. Como podemos perceber, a escola não se preocupa apenas com os conhecimentos que estão sendo adquiridos ou não pelos alunos. Ela age sobre os corpos e almas que não obedecem a um padrão moral

estabelecido como necessário para a vida coletiva, intervém nos atos, gestos, condutas, enfim na formação moral do sujeito. O historiador Jorge Ramos do Ó, já atentava para esse fato, destacando que

> A moralidade não seria tanto, uma matéria que se pudesse ensinar na sala de aula e mais, muito mais mesmo, um problema solúvel através de uma tecnologia capaz de conduzir a conduta do aluno. Para qualquer alma em crise, debatendo-se entre as aspirações românticas de sua idade e as realidades brutais da vida, o ministrar-se apenas uma lição de latim, de matemática, de geografia ou geologia, era bem pouco. [...] A instrução que fornecia elementos de aplicação prática era de um grande valor, mas a educação, isto é, a modelação do caráter, a formação superior das almas era de um valor muito maior. (Ó, 2003, p. 446).

Sendo assim, a *moralização dos infantis* constitui-se num processo que pretende apontar aquelas atitudes inadequadas, intervindo nos gestos, atos e comportamentos indesejados ou improdutivos, com o intuito de conduzir as condutas dos sujeitos. Essas intervenções são realizadas pela escola, pelos professores e também por outros profissionais, aos quais essas crianças são encaminhadas. É possível perceber algumas dessas intervenções, nos excertos a seguir, quando se descreve as estratégias desenvolvidas pelos especialistas para o atendimento e acompanhamento desses alunos.

A proposta desse trabalho é a de construir um espaço de apoio pedagógico através do brincar/jogar. ***Objetiva favorecer as relações consigo, com o objeto e com o outro.*** *(2A, 2008).*

O objetivo consiste em contribuir para a construção do sujeito, para que possa relacionar-se e integrar-se com os membros do grupo que pertence, ***respeitando o outro e a sua individualidade*** *(4B, 2007).*

Existe a rotina inicial que são as ***combinações sobre a organização do espaço*** *como, por exemplo, guardar os brinquedos após a utilização. (5D, 2008).*

A escola procura estabelecer algumas parcerias com especialistas diversos, a fim de produzir sujeitos morais mediante estratégias que almejem a modificação de determinados comportamentos, seja pelo estabelecimento de regras, códigos e valores, seja pela constante reflexão sobre si mesmos. Pode-se visualizar uma rede de diferentes profissionais – psicólogos, psicomotricistas, psicopedagogos, médicos, entre outros – que se articula na tentativa de produzir diferentes saberes sobre os sujeitos para intervir sobre o inadequado, moldando condutas com base no estabelecimento de princípios morais. Ou seja, uma rede de *experts* que opera na tentativa de moralizar os infantis.

O processo de *moralização dos infantis* pode ser entendido como um conjunto de práticas que governam. Ele põe em funcionamento diferentes práticas de

governamento que moldam formas de ser e de agir dos sujeitos segundo um regulamento moral. Porém, agindo sobre as condutas de cada sujeito individualmente, se está, simultaneamente, intervindo nos fenômenos coletivos, gerenciando e prevenindo a população como um todo. Nesse processo de governamento dos sujeitos é possível observar a relação entre o comportamento individual de cada um e os efeitos produzidos no ambiente social e coletivo, ou seja, entre o âmbito micropolítico, referente ao indivíduo, e o âmbito macropolítico, referente à sociedade. Modificando as formas de se comportar e de se relacionar de cada uma desses sujeitos, a escola está prevenindo para que ele não se constitua como um risco à sociedade. Conforme destaca Bujes (2006, p.222) "através de uma microfísica do poder, tais mecanismos, fazem as conexões entre o indivíduo e o todo do qual faz parte, articulando 'o singular e o plural.'" Ou seja, intervindo sobre o corpo individual, ou melhor, agindo sobre a dimensão micropolítica, a escola está, ao mesmo tempo, gerenciando a vida coletiva da população e agindo sobre a dimensão macropolítica. Trata-se, portanto, de um processo de moralização dos indivíduos e ao mesmo tempo, de prevenção, de intensificação e de gerenciamento da vida da população.

REFERÊNCIAS

BUJES**,** Maria I. E. Outras Infâncias? In: SOMMER, Luís H.; BUJES, Maria I. E. (Orgs.). **Educação e Cultura Contemporânea:** articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Editora da ULBRA, 2006. P. 217-232.

CALIMAN. L. V. **A Biologia moral da atenção:** a constituição do sujeito (des)atento. Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

COMENIUS. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.**29 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Os Anormais:** curso no Collège de France (1974 – 1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia***.* São Paulo: UNIMEP, 1996.

Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo:** modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – Meados do século XX). Lisboa: Educa, 2003.

VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA. M. V. **A Escola tem Futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 103-126.

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA. Jorge; S. C. **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 105-138.

ACESSIBILIDADE DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, CAMPUS DE MIRACEMA

Adriana Garcia Gonçalves[1]
Mônica Marques Barbosa[2]

INTRODUÇÃO

Desde o ano de 1990 o Brasil vem promovendo políticas na perspectiva da educação inclusiva. O estudo realizado por Kassar (2009) demonstrou que os debates em torno da educação inclusiva se dão com maior intensidade em torno da educação básica e a discussão acerca da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, ainda merece maior atenção.

Oliveira (2003) aponta em uma pesquisa acerca da acessibilidade do aluno com deficiência no ensino superior que uma das formas para viabilizá-la é destruindo todos os tipos de barreiras: arquitetônica urbanística, arquitetônica de edificações, barreiras de comunicação, curriculares e atitudinais.

Discutir a inclusão na perspectiva do ensino superior é de grande relevância, já que "os estudos que investigam essa questão são ainda escassos, em um cenário onde há o aumento gradativo de pessoas com necessidades especiais ingressando no Ensino Superior" (FALCÃO, et al., 2009, p. 212).

O ensino superior ainda é privilégio de uma minoria para as pessoas com deficiência. Mas, se a política de inclusão, principalmente as que asseguram a educação como direito de todos, inclusive na educação superior, a tendência é do ingresso desse alunado crescer nas universidades. Para que seja possível acontecer a tão esperada inclusão na universidade é preciso que se tenha clareza dos fatores que estão envolvidos na relação desses alunos com a instituição.

> Conceito de uma educação inclusiva não consiste apenas no ingresso de alunos com deficiência, mas, sim, implica em uma nova visão da mesma, prevendo em seu projeto pedagógico – currículo, metodologia, avaliação, atendimento educacional especializado, etc. -, ações que favoreça, em sua plenitude, a inclusão social, através de práticas heterogêneas adequadas à diversidade de seu aluno (FALCÃO, et al., p. 213).

Assim, fica claro que apenas possibilitar o ingresso do aluno com deficiência no ensino superior, não basta. É preciso garantir que os estudantes permaneçam até o fim

[1] Docente do Departamento de Psicologia, curso de Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. e-mail: adrigarcia33@yahoo.com.br
[2] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, campus de Miracema.

do curso de forma satisfatória e com qualidade no ensino-aprendizagem. Dessa forma, essa pesquisa tem como objetivo analisar a acessibilidade de alunos com deficiência na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Miracema.

METODOLOGIA

O presente estudo foi regido por meio de uma metodologia de pesquisa qualitativa. Segundo Lüdke (1986) a pesquisa qualitativa possui cinco características básicas: a fonte da pesquisa é o ambiente natural e o instrumento principal é o pesquisador; descreve os dados; se preocupa mais com o processo do que com o resultado; o ponto de vista dos participantes é importante para o pesquisador; os dados obtidos são cuidadosamente analisados.

Participaram deste estudo três acadêmicos matriculados nos dois cursos existentes no Campus de Miracema. A primeira acadêmica estava matriculada no curso de Serviço Social que em consequência da patologia Diabetes Mellitus tipo I, sofreu perda de visão bilateral no decorrer de seu percurso acadêmico; um acadêmico do curso de Pedagogia que em decorrência de um acidente automobilístico ficou paraplégico e uma aluna também de Pedagogia com nanismo. Para a seleção dos participantes, houve primeiramente a consulta na Secretaria do Campus para buscar todos os alunos com deficiência. Desta forma, foi possível obter uma lista com o nome dos alunos, o curso, data de ingresso na Instituição e tipo de deficiência.

A coleta de dados aconteceu no Campus Universitário de Miracema no mês de maio de 2012. Foram colhidos, por meio da gravação, os relatos de fala dos participantes a partir da entrevista. Pádua (2004 p. 70) diz que “as entrevistas constituem uma técnica alternativa para se coletar dados não documentados, sobre um determinado tema”. Existem várias técnicas de entrevistas uma delas é a semi-estruturada, a qual foi utilizada nessa pesquisa.

Nessa perspectiva, foi organizado um roteiro prévio de entrevista. O roteiro foi adaptado da pesquisa de Oliveira (2003) que realizou um estudo acerca da acessibilidade do aluno com deficiência na Universidade Estadual de Londrina.

As entrevistas tiveram duração média de 28 minutos. Após as entrevistas, todas as informações foram fielmente transcritas, para serem discutidas e analisadas. Outra técnica que se fez importante para coletar os dados foram fotografias da estrutura arquitetônica, equipamentos e mobiliários da UFT, Campus Miracema. “A fotografia pode ser usada como confirmação visual de algo descrito verbalmente ou como registro

de alguma coisa" (OMOTE, 2003, p. 53). Essa técnica é de grande importância, pois vem subsidiar as falas dos entrevistados.

Após a leitura das transcrições das falas dos participantes, as mesmas foram analisadas de acordo com análise de conteúdo de Bardin (2002). Define-se análise do conteúdo como sendo:

> [...] 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, 2002, p.42).

Assim, o relato de fala dos participantes foi organizado em cinco categorias apresentadas a seguir: 1: identidade dos alunos com o curso e instituição escolhida; 2: perspectivas profissionais após a conclusão do curso; 3: necessidades específicas para atividades acadêmicas; 4: rotina em sala de aula e conduta dos docentes; 5: aspectos arquitetônicos e mobiliários adaptados.

DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa foram apresentados de acordo com as categorias citadas anteriormente. Cada categoria foi discutida de acordo com as informações obtidas pelos participantes, e analisadas sob a ótica da literatura estudada.

Categoria 1: Identidade dos alunos com o curso e instituição escolhida

A pesquisa demonstrou que dos três alunos entrevistados, dois afirmaram ter escolhido o curso em que estavam matriculados por conta própria, e por motivações profissionais. Apenas um disse que não escolheu o curso por opção, mas por não ter outro curso de sua preferência na cidade.

A minha escolha pelo curso de Serviço Social foi pela questão da ideologia, pela linha de pesquisa, a linha de pensamento, e a linha filosófica. Desde o ensino médio eu sempre gostei das disciplinas de Filosofia, história. Então o que me chamou atenção para o curso de Serviço Social foi exatamente porque ele tem como metodologia de ensino a questão do marxismo. E foi por esse motivo. (P¹)

Na verdade, Pedagogia... sempre tive no início a questão de falar que Pedagogia não era minha praia, mas pela questão da desvalorização da classe eu optei pra mudar o consentimento, Pedagogia pra mim é apenas uma visão de educação do futuro. (P²)

A escolha da Pedagogia foi devido a necessidade do trabalho, eu trabalho na área da educação, então foi assim tipo uma necessidade que eu tenho de me aprimorar mais. (P³)

A escolha da profissão futura começa com a escolha do curso de graduação. Embora se tenha perspectivas ao ingressar na universidade, as opções feitas no vestibular podem satisfazer as expectativas dos alunos, ou não. Nesse caso dois participantes afirmaram estarem satisfeitos com o curso. Demo (2001) apud Oliveira

(2003) argumenta a respeito da importância das pessoas tomarem decisões por conta própria e serem independentes em suas decisões. Os relatos de fala ilustram a condição:

Com o curso sim, me contempla inteiramente, e eu sou apaixonada pelo curso de Serviço Social e, acho que nesse momento da minha vida eu não faria outro curso. (P¹)

Sim [...] no primeiro período eu tive muita dificuldade, agora estou no terceiro e já estou pegando o ritmo. (P³)

Quando questionados acerca dos motivos que levaram a escolher a Universidade Federal do Tocantins para ingressarem no ensino superior, as respostas foram unânimes. O fator determinante foi por residirem próximo à universidade e por se tratar de uma universidade pública, como afirmam nas falas a seguir:

Por ser a Universidade Federal mais próxima do lugar onde eu residia. (P¹)

Eu acho que foi a questão de morar perto da UFT [...]. (P²)

[...] a UFT é a mais próxima aqui, próxima não muito próxima, mais é mais fácil pra mim. (P³)

Assim, fica evidente a importância e a condição de milhares de alunos para o ingresso em uma universidade pública, buscando o ensino de qualidade.

Categoria 2: Perspectivas profissionais e da UFT

Enquanto acadêmicos que apresentam algum tipo de deficiência, os participantes disseram não estarem completamente satisfeitos com a universidade em que estudam. Mas eles têm perspectivas de que mudanças ocorram e que suas necessidades sejam contempladas.

[...] lembro que quando eu comecei a caminhar para a UFT campus de Miracema não tinha nada de acessibilidade, eram degraus, canteiros que de certa forma prejudicava o acesso ao prédio, mas está melhorando, mas ainda tem muita coisa para melhorar. (P²)

Um participante que tem um filho que herdou a sua deficiência, o nanismo, diz que vai contribuir com as discussões acerca da acessibilidade no ensino superior, para que outras pessoas, inclusive seu próprio filho, tenham melhores condições de ensino.

Eu já fiz um pré-projeto que é também sobre acessibilidade, e eu pretendo ir fundo nele, porque não é só eu, tem outros que virão aí, tem meu filho também que pretendo vê-lo na UFT [...]. (P³)

Dois participantes afirmaram que ao concluírem o curso pretendem prosseguir os estudos na linha de pesquisa que vem estudando durante a graduação, e também atuar profissionalmente. Os relatos de fala, a seguir, confirmam as expectativas dos estudantes:

Perspectiva profissional, eu penso em continuar com a linha de pesquisa em gênero, e talvez mais tarde um mestrado e até mesmo um doutorado. É eu penso na questão da educação inclusiva. (P¹)

Eu pretendo terminar Pedagogia e mais tarde fazer uma pós-graduação mais na frente, e fazer um mestrado e um doutorado e quero me formar em psicopedagogia. É uma função que eu me identifico. (P³)

Um dos participantes apresenta perspectiva profissional, mas não na área em que está estudando. No entanto, disse que têm pretensões de terminar o curso.

Como a opção em Pedagogia não foi bem uma questão de escolha, eu acho que terminando esse curso eu pretendo me profissionalizar em outras áreas, um curso técnico na área de eletrônica. (P²)

Assim é evidente que os alunos não estão na universidade por acaso, todos tem perspectiva profissional, e almejam que o campus possa ser um lugar onde as pessoas com deficiência não tenham nenhum tipo de impedimento para terem uma formação digna.

Categoria 3: Necessidades específicas para atividades acadêmicas

Como dito anteriormente, este estudo foi realizado com três participantes. Primeiro foi perguntado se eles se consideravam alunos com necessidades educacionais especiais. Segue as respostas:

Sim, é... levando em consideração a minha baixa visão, hoje eu já não consigo desenvolver as minhas atividades sozinhas[...] (P¹)

Na prática sim, porque eu tenho uma certa facilidade que as vezes até esqueço que sou portador de necessidade especial. (P²)

Considero, porque a UFT no geral ela tem muito local assim de difícil acessibilidade. (P³)

Kassar (2009), ao se referir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, diz que o documento: "[...] propõe a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco de discurso de inclusão escolar" (p. 24).

É importante ressaltar que quando se fala de alunos com necessidades educacionais especiais, não se refere apenas os alunos com deficiência, mas abrange um contexto amplo como ressalta a autora. Porém, o foco deste estudo, foi em relação aos alunos com deficiência. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) apresenta que: "Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade" (p.14).

Na ficha de identificação dos participantes foi constatado que dois tiveram a deficiência adquirida, e um foi congênita. Um foi adquirido no decorrer do curso. Depois foram questionados quais eram as necessidades específicas para a realização das

atividades acadêmicas. Apenas a participante com visão parcial disse que necessita de recursos específicos para estudar. Os outros que apresentam deficiência física relataram que as suas necessidades não eram nos estudos, mas sim, na acessibilidade arquitetônica e de mobiliário da instituição.

Eu preciso do apoio da monitoria, dos computadores com síntese de voz, que são os softwares com leitores de tela. (P¹)

Acredito que pela minha necessidade especial, não precisa de uma necessidade nesse requisito[...]. (P²)

Não há diferenciação na sala de aula, pois a minha dificuldade é quanto ao mobiliário. (P³)

Assim, é evidente que a fala dos alunos demonstra que os três têm suas necessidades específicas para estudarem. No entanto, o campus de Miracema ainda não consegue dar conta de garantir a acessibilidade plena dos acadêmicos com deficiência. Embora algumas medidas estejam sendo providenciadas, percebe-se que é de forma lenta e pontual. Desse modo, é preciso que a universidade crie políticas sistematizadas para que a acessibilidade não seja um empecilho para os alunos interromperem a sua formação.

Categoria 4: Rotina em sala de aula e conduta dos docentes

Foi perguntado aos participantes questões referentes à rotina na universidade. Na sala de aula disseram que são participativos, se relacionam bem com colegas e professores, porém, dois relataram algumas dificuldades, mas apenas a P¹ indicou tais dificuldades relacionando à deficiência visual.

[...]eu sou uma aluna muito participativa, é, eu questiono muito, é, antes de ter a deficiência visual eu conseguia estar em dias com todas as minhas leituras, pra chegar na aula e ter um nível de participação legal. Depois da baixa visão, é, como eu não conseguia ler sozinha, então muitas vezes eu ia pras aulas sem ta com as leituras previamente feitas.[...] (P¹)

Eu acredito que eu sou participativo[...] (P²)

[...]eu sou uma pessoa bem extrovertida, gosto de brincar demais com professores, os colegas. A dificuldade que eu tenho lá na sala é quando o professor passa uma só apostila, ai precisa fazer grupo, aí eu tenho que sair da minha cadeira e sentar na outra para poder padronizar a altura das outras colegas. (P³)

Quanto à organização das atividades acadêmicas por parte dos professores, apenas a participante (P¹) que têm visão parcial relatou precisar de recursos diferenciados. Afirmou ter dificuldades para estudar sem acompanhamento, embora as atividades extra-classe serem realizadas com auxílio de monitoria, ou seja, a universidade contemplou uma aluna por meio do PIM (Programa Institucional de Monitoria) para acompanhamento das atividades acadêmicas com a aluna com deficiência visual. A principal função da monitora é a de ledora.

[...]as atividades que eu faço nos horários fora dos horários da monitoria eu tenho dificuldades de realizá-las devido que eu ainda estou num processo de adaptação, então é, quando eu tenho

que acessar a internet sozinha, quando eu tenho que procurar algum livro, eu tenho que ta procurando pras pessoas. (P¹)

Na sala de aula a participante relatou que os professores foram “pegos de surpresa”, já que a deficiência visual foi adquirida no decorrer do curso. No entanto, houve a preocupação de professores de diferenciar as metodologias de ensino e o processo de avaliação, embora tenha sido um número pequeno de professores que se mobilizaram em adaptar os materiais necessários ao aluno.

[...] Os professores eles faziam em sua maioria atividades coletivas pra que eu pudesse participar das atividades, e nos processos de avaliação individual eram sempre provas orais.[...]Eu tive dois professores que tiveram essa preocupação, de pegar o material, de transformar em bloco de notas que é o documento que o NVDA, quer dizer o DOSVOX, na época ainda era o DOSVOX que fazia leitura. Mais, no geral eu não percebia essa preocupação dos professores em está preparando material pra mim não. (P¹)

A fala da participante P¹ entra em acordo com Masini e Bazon (2005), que ao realizarem uma pesquisa na Universidade Presbiteriana Mackenzie, constataram que os professores não estão preparados para trabalhar com os alunos que tem deficiência. No caso da deficiência visual, os professores podem até se sentirem deseinteressados em colaborar com a diferenciação da metodologia de trabalho. Quanto aos colegas, as falas demonstram que os participantes se sentem mais aceitos, parecem mais tranquilos ao falar da relação entre os demais alunos.

Categoria 5: Aspectos arquitetônicos e mobiliários adaptados

Quando se fala em acessibilidade, esta parece ter mais visibilidade quanto aos aspectos físicos do ambiente. Os relatos de fala dos participantes demonstraram que o mobiliário e a estrutura arquitetônica da universidade é uma das maiores barreiras para que os alunos com deficiência possam conduzir melhor suas vidas acadêmicas. Para dar subsídio a fala dos participantes optou-se por ilustrar por meio de fotografias de alguns espaços do campus onde os participantes apontaram tais barreiras de acessibilidade.

O Campus Universitário de Miracema é composto de três prédios, com obstáculos que os separam. Um dos prédios tem dois andares. Por isso, foi perguntado como é o processo de locomoção dos espaços no campus.

Eu vejo muitos problemas por causa dessa questão das escadas, é a falta de iluminação também.[...] (P¹)

Quando eu preciso de conversar com a coordenadora, ou seja no prédio lá da coordenação e da direção, fica um pouco difícil.[...]. (P³)

No prédio onde se encontra a direção, coordenação de cursos e sala dos professores apresenta piso superior. As salas que atende os requisitos citados ficam no segundo piso, e o único meio de acesso a esse andar são por meio das escadas.

Figura 1 – Escadas para acesso ao piso superior do bloco administrativo – UFT, Campus de Miracema

Quando a participante relatou acerca da falta de iluminação, ela se referiu a uma melhor iluminação para acesso aos dois prédios paralelos que ficam as salas de aula e a cantina no centro. Entre estes prédios de salas de aula e a cantina com o prédio de administração, biblioteca, laboratório de informática e auditório fica o estacionamento e um conjunto de árvores. Para a aluna com deficiência visual a falta de iluminação dificulta a locomoção entre os prédios.

Em relação ao meio de locomoção para a universidade, ou seja, o transporte que utilizavam para chegar à universidade, um participante indicou que vai a pé, outro de ônibus e um de carro próprio. Este último é o participante (P²) que se locomove por meio de cadeira de rodas. O mesmo pontuou que não há vaga reservada para deficientes e que seria necessário, embora haja rampa com identificação para acesso aos prédios de salas de aula.

Outros espaços que precisavam melhorar no quesito acessibilidade para minimizar as barreiras arquitetônicas e de mobiliário, citados pelos participantes, são: banheiros, balcões da biblioteca, secretaria acadêmica e bebedouros.

Até porque a questão do acesso, o balcão, não tem um balcão adequado, no caso pro cadeirante, pro atendimento, né, do público, desse público com necessidades especiais. (P²)

Que mais dificulta pra mim são os balcões altos, tanto da secretaria, biblioteca[...]

Bebedouros é uma outra dificuldade grande que nós temos. (P³)

Figura 2 – Bebedouro alto

Figura 3 – Balcão alto da cantina

Fica evidente que a altura dos bebedouros não é compatível para quem tem nanismo ou faz uso de cadeira de rodas para locomoção, no caso para os participantes (P^3) e (P^2), respectivamente.

Outra inadequação para os mesmos participantes se refere à altura do balcão da cantina, sendo alto e de acesso restrito. O relato de fala da participante (P^3), bem como a figura 3 ilustra:

Até uma lanchonete que construíram lá agora os balcões continuam altos. (P^3)

Com os relatos de fala dos participantes, bem como com as fotografias fica evidente que a estrutura física da universidade precisa melhorar para garantir a acessibilidade, especialmente a locomoção dos estudantes com mobilidade reduzida.

As pesquisas apresentadas no decorrer deste trabalho Oliveira (2003), Manzini (2005) e Masini e Bazon (2005) demonstraram que a falta de acessibilidade é um problema que ocorre em várias universidades do país. No entanto, é possível perceber que a acessibilidade da parte arquitetônica e dos mobiliários são as mais fáceis de serem eliminadas, porém em todas as pesquisas que aqui foram trazidas percebe-se que a reclamação dos participantes são unânimes: é preciso que seja eliminadas as barreiras arquitetônicas e de mobiliários adequados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir que a Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus de Miracema não garante de forma satisfatória a acessibilidade para alunos com deficiência, principalmente no que se refere às adequações arquitetônicas e de mobiliário, estando ainda presentes muitas barreiras que dificultam a locomoção dos estudantes com deficiência física, mobilidade reduzida e deficiência visual. Há muito que se fazer para garantir a acessibilidade de alunos com deficiência no ensino superior, especificamente na instituição onde ocorreu este estudo.

Vale ressaltar que é imprescindível a efetivação das ações e encaminhamento de uma política para acessibilidade de alunos com deficiência no ensino superior.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Lisboa: Casagraf - artes gráficas Unipessoal, 2002.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2008.

FALCÃO, F.D.C., et al. Educação inclusiva na UERJ: o ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior - uma prática em construção.In: ALMEIDA, M.A.; MENDES, E.G.; HAYASHI, M.C.P.I. **Temas em**

educação especial: múltiplos olhares. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008. p. 212 – 229.

KASSAR, M.C.M. Proposta de uma educação inclusiva: uma nova política? In: MARQUEZINE, M.C. **Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial**. Marília: ABPEE, 2009. p. 23 – 34.

LüDKE, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas**.** São Paulo: EPU, 1986.

MASINI, E.; BAZON, F. **A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior.** 28ª Reunião ANPEd, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt20/gt201195int.rtf> Acesso em: 12 jul. 2012.

OLIVEIRA, E.T.G. **Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina***:* o ponto de vista do estudante com deficiência*.* Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, 2003.

OMOTE, S. Algumas possibilidades de uso da fotografia como recurso de pesquisa em educação especial. In: MARQUEZINE, M.C., et al. **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003, p. 12-20.

PÁDUA, E.M.M. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico-prática. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ENSINO-APRENDIZAGEM DE REPERTÓRIOS VERBAIS, LEITURA, REDE DE SIGNIFICAÇÕES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E IMPLANTE COCLEAR

Anderson Jonas das Neves[1]
Fernando Del Mando Lucchesi[2]
Ana Claudia Moreira Almeida Verdu[3]
Adriane Lima Mortari Moret[4]

INTRODUÇÃO

Ação verbal e relações entre o ouvir e o falar

A linguagem é um dos processos mais notáveis do ciclo do desenvolvimento humano, contribuindo significativamente para as diversas áreas, tais como a cognição, comunicação, socialização e escolarização (AGUADO, 2005; BEE, 1996).

Ainda que haja pouco consenso conceitual sobre o que é linguagem, visto que pode ser analisado e estudado sob perspectivas teórico-epistemológicas diversas, o dicionário Michaelis (2012) traz a designação formal de linguagem como "faculdade de expressão audível e articulada do homem com outros homens [...]" e "uso de conjunto de sinais falados (glótica), escritos (gráfica) ou gesticulados (mímica) que serve para exprimir ideias e sentimentos". Amparado nesta definição formal, pode-se inferir que a linguagem, independentemente de posição teórica que venha a ser assumida, pode ser manifesta em ações verbais produzidas em condições ou contextos sociais, ou seja, ações que ocorrem na interação entre pessoas.

Nessas interações se aprende, com uma mesma comunidade verbal, tanto a executar ações verbais (em determinados contextos) quanto reagir (diante delas) e media-las quando ocorrem (nas referidas ocasiões). Um claro exemplo é quando uma criança com sede vocaliza "quero água", ao ver um copo d'àgua sob a mesa, fazendo com que um adulto entregue o copo d'água a ela; neste caso, a ação verbal de dizer "quero água" ocorreu quando diante do copo d'água e de seu estado fisiológico de sede, sendo consequenciada pelo atendimento da solicitação por outra pessoa, que atuou

[1] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, SP; Bolsista FAPESP;, filosofoajn@gmail.com
[2] Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, SP, fdmlucchesi@gmail.com
[3] Doutora em Educação em Educação Especial, Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, SP, anaverdu@fc.unesp.br
[4] Doutora em Distúrbios da Comunicação Humana, Docente do Departamento de Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana, Faculdade de Odontologia de Bauru, USP, Bauru, SP; Centro de Pesquisas Audiológicas, Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais, HRAC/USP, Bauru, SP, dri.m@fob.usp.br

como mediadora, favorecendo que a criança aprenda a relação convencionada socialmente entre sua ação verbal e o atendimento do pedido.

Para que as ações verbais ocorram, é imprescindível que membros de uma mesma comunidade verbal interajam e sejam ensinados tanto a produzir ações verbais quanto a compreendê-las, mediá-las, prover consequências e dominar a língua da cultura a qual pertence. Portanto, a aprendizagem das ações verbais e da mediação destas ações são construídas socialmente, ou seja, derivadas das relações estabelecidas entre os membros de uma dada comunidade verbal que compartilham de códigos, signos e convenções linguísticas.

Em nossa comunidade verbal, observa-se que a maioria das interações verbais ocorre por meio de ações vocais. Vivemos em mundo de “falantes e ouvintes”. Neste contexto, o falar e o ouvir tornam-se competências importantes para que o indivíduo imerso nesta cultura seja capaz de produzir e compreender o que se fala e, por conseguinte, se comunicar e entender o que é comunicado na interação com as demais pessoas.

Considerando que em nossa comunidade verbal predominam interações tipicamente vocais, o ouvir reveste-se de relevância, na medida em que é competência importante que oportuniza ao individuo aprender a mediar consequências para as ações verbais do outrem (ser uma boa audiência), assim como a adquirir diversas habilidades linguísticas.

Neste processo, o ouvir é ampliado para além de mera captura fisiológica dos sons (CATANIA, 1999), sendo concebido como a ação aprendida socialmente e simbólica de relacionar estímulos auditivos com eventos do mundo físico e social, a partir das convenções estabelecidas pela comunidade verbal (BAUM, 1999; ALMEIDA-VERDU, 2004). Dizemos que uma criança é uma ouvinte quando, adicionalmente ao fato desta perceber e diferenciar sonoramente as palavras faladas, esta é capaz de compreender o que ouviu (ALMEIDA-VERDU, 2004) e relacionar a coisas e eventos a que o som se refere, o que se aproxima ao que a ciência audiológica denomina de compreensão auditiva (ERBER, 1980); assim sendo, mais do que perceber e diferenciar os sons/fonemas da palavra ditada “bola” (por exemplo), a criança torna-se uma boa ouvinte quando relaciona a esta palavra ditada o objeto físico bola, o desenho da bola do livro, e assim por diante.

O caráter simbólico do ouvir reside justamente nas relações estabelecidas entre o que individuo detectou do ponto de vista acústico (estímulo auditivo) e eventos que

não tem qualquer similaridade/proximidade física com o primeiro, constituindo-se de relações arbitrárias convencionadas pela comunidade verbal.

Deficiência auditiva, descrição operacional do ouvir e relações com o falar

Uma explicação operacional da compreensão admitiria afirmar que o individuo compreende quando se mostra capaz (faz ações) de relacionar eventos/estímulos (que não tenham qualquer similaridade física) entre si, de tal forma que estes eventos sejam tomados um pelo outros, substituíveis, intercambiáveis, equivalentes entre si. Como poderíamos saber se uma criança compreende o que "significa" silêncio? Quando esta diante do pedido de alguém para que "fique em silêncio", ou diante da placa do hospital com a figura que indica silêncio, ou diante a palavra impressa SILÊNCIO no cartaz, esta deixa de produzir sons altos, silenciando-se; neste caso, tanto a palavra falada "silêncio", quanto à figura que indica silêncio e a palavra impressa SILÊNCIO foram tomadas uma pela outra (logo, equivalentes) e atuariam igualmente sobre a ação da criança de "ficar em silêncio".

O paradigma das relações de equivalência, proposto com Sidman e Tailby (1982), tem sido adotado um modelo operacional para explicação de processos considerados simbólicos, oferecendo subsídios importantes no ensino de comportamentos complexos, tais como ocorre na linguagem (DUBE et al., 1987; SIDMAN; CRESSON, 1973). Este paradigma estabelece que estímulos/eventos tornam-se equivalentes por compartilharem de propriedades que os tornam permutáveis entre si, oferecendo um potencial gerativo de novas relações que não foram diretamente ensinadas.

Um exemplo aplicado seria quando uma criança é ensinada a relacionar a palavra ditada "bola" (A) e a figura da bola (B), demonstrando a relação AB e relacionar a mesma palavra ditada (A) com a palavra impressa BOLA (C), demonstrando a relação AC. Sem ensino direto, ela também poderia demonstrar que aprendeu a apontar a referida figura quando a palavra impressa BOLA é exibida (relação CB). No caso de falantes e ouvintes competentes, o procedimento pode gerar, ainda, a fala diante da figura (BD) ou da palavra impressa (CD), na qual o aprendiz emita vocalizações com correspondência pontal com a palavra ditada. O procedimento mais comumente adotado para ensinar relações de equivalência tem sido o emparelhamento de acordo com o modelo, no qual são apresentados um estímulo com função de modelo e dois ou mais com função de comparação e a tarefa do aprendiz é selecionar um que "vai com" o modelo.

Estes pressupostos e procedimentos fundamentam o que designamos compreensão em Linguagem (DE ROSE, 1993), representando uma vantagem em termos de aprendizagem, visto que o individuo poderá passar a relacionar eventos entre si, sem que haja necessariamente o ensino direto. Aplicado a investigação do ouvir, o paradigma das relações de equivalência tem indicado estratégias de ensino de habilidades de ouvinte (relações de estímulos auditivos com referentes do mundo físico e social) e favorecer a emergência de outras relações linguísticas não ensinadas diretamente, contribuindo concomitantemente para o desenvolvimento da linguagem falada.

Bevilacqua (1998) descreve a deficiência auditiva pela presença de qualquer distúrbio no processo de audição normal, independente de sua causa, localização, tipo ou severidade, que pode ocasionar problemas no desenvolvimento linguístico, psicológico e social. Qualquer falha ou deficiência no processamento auditivo implicará em comprometimentos no desenvolvimento dos repertórios de ouvinte e falante, conforme apontam diversas pesquisas (BEE, 1996; MORET; BEVILACQUA; COSTA, 2007). Para os casos mais severos de deficiência auditiva, do tipo neurossensorial bilateral e que ocorreu no período pré-lingual, recomenda-se o implante coclear.

O implante coclear é um dispositivo biomédico cirurgicamente implantado na parte interna do ouvido, que realiza a função das células ciliadas da cóclea e promove estimulação elétrica nas fibras remanescentes do nervo auditivo, produzindo sensações sonoras ao individuo com certa qualidade na percepção da fala, sendo ajustamento individual feito por meio de mapeamento (COSTA; BEVILACQUA; AMANTINI, 2005). De acordo Bevilacqua e Formigoni (1997), após a inserção do implante coclear, a pessoa com deficiência auditiva pré-lingual passa por um longo processo de reabilitação auditiva, visando o desenvolvimento de habilidades de detecção, discriminação, reconhecimento, compreensão e memória. Ainda que a compreensão e a produção da fala estejam relacionadas com o tempo de implante coclear, tempo de privação, idade de implantação, suporte familiar e procedimentos de reabilitação pós-implante (STUCHI et al., 2007), estudos recentes têm investigado experimentalmente as condições sob as quais relações verbais são adquiridas (ALMEIDA-VERDU et al., 2008; HOUSTON et al., 2012).

Considerando a importância das competências de ouvinte e falante para o referido público, o objetivo deste estudo foi descrever os principais procedimentos adotados e os processos comportamentais resultantes que perpassam as investigações com pessoas com deficiência auditiva e usuárias de implante coclear.

MÉTODO

Foi realizada uma revisão das pesquisas conduzidas na última década por pesquisadores vinculados ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia – Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE), sediado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Tais pesquisas estão disponíveis nas bases de dados Scielo, Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTD-CAPES) e Psycoinfo.

O procedimento de revisão consistiu na descrição dos procedimentos de ensino adotados e dos principais processos resultantes, os quais foram classificados de acordo com o comportamento objetivo de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As pesquisas resultantes sobre ensino-aprendizagem do ouvir e do falar em pessoas com deficiência auditiva usuárias de implante coclear foram classificadas de acordo com o alvo de ensino, conforme segue.

- Validade do modelo

Considerando as investigações sobre o funcionamento simbólico de crianças com deficiência auditiva neurossensorial e que receberam o implante coclear, da Silva et al. (2006) estenderam a metodologia das relações de equivalência para o estudo da estimulação elétrica recebida por implantados cocleares e Almeida-Verdu et al. (2008) demonstraram o seu potencial em apresentar relações simbólicas envolvendo relações visual-visuais e auditivo-visuais em 14 crianças dentre as quais 10 eram pré-linguais e 4 eram pós-linguais. Nos testes de nomeação oral que se sucedem aos testes de equivalência, a maior parte dos participantes não mostraram relações consistentes com os resultados dos testes de equivalência. Se, por um lado o emparelhamento auditivo-visual com ouvintes geralmente ocasiona a nomeação das figuras, por outro, essas pesquisas iniciais demonstraram que implantados cocleares apresentam dificuldade em nomear, mesmo depois de apresentam desempenho preciso nas tarefas de seleção.

Ensino de comportamento de ouvir baseado em seleção

O ouvir baseado em seleção tem sido um dos principais comportamentos estudados. Consiste na apresentação de estimulação auditiva (p. ex. uma palavra ditada) e duas ou mais figuras; a tarefa do participante é selecionar uma figura de acordo com a palavra ditada em tarefas de emparelhamento de acordo com o modelo. O objetivo era investigar as condições de ensino necessárias e suficientes para a demonstração de habilidades de ouvinte.

Um dos procedimentos mais usado tem sido o “ensino por exclusão” que consiste no estabelecimento de uma relação entre palavra ditada e figura; depois, tanto

uma palavra ditada quanto uma figura, ambas desconhecidas, são apresentadas juntamente com a figura conhecida. A exclusão consiste em rejeitar a figura conhecida e selecionar a desconhecida estabelecendo relação de condicionalidade entre palavra ditada e figuras novas (DIXON, 1977).

Estes estudos tem sido conduzidos por meio do ensino de relações entre palavra ditada e figura, entre figura e palavra impressa convencionais (BATTAGLINI; ALMEIDA-VERDU; BEVILACQUA, no prelo), e entre palavra ditada e palavra impressa não convencionais (ALMEIDA-VERDU et al., 2012). Os participantes desses estudos têm aprendido novas relações de ouvir baseadas em seleção, sendo necessária pouca exposição às tarefas de ensino e sem erros. Contudo, ainda que o ouvir seja obtido, a fala não acompanha o mesmo ritmo, sendo necessárias maiores investigações sobre a correspondência entre o ouvir e o falar (PISONI, 2000).

Inteligibilidade da fala

As pesquisas cujo foco é o efeito dos procedimentos de ensino sobre a vocalização (nomeação de figuras e leitura de palavras) têm se dividido entre aquelas que estudam as condições sob as quais se pode obter nomeação de figuras pela modelagem do movimento orofacial e aquelas que estudam a nomeação de figuras como responder derivado de ensino auditivo-visual, com oportunidades sistemáticas para nomear.

- *Ensino do movimento orofacial*

Esses estudos verificam os efeitos de ensino das relações entre palavra ditada e figuras associadas ao treino de imitação vocal sobre a inteligibilidade da fala em tarefas de nomeação de figuras (ALMEIDA-VERDU et al., 2009; SOUZA; ALMEIDA-VERDU; BEVILACQUA, no prelo). A imitação de palavras pode ocorrer com e sem pistas visuais dos movimentos orofaciais, apresentados em vídeo.

Os participantes demonstraram aprendizagem de todos os tipos de relações ensinadas (baseadas em seleção e de imitação de palavras) e apresentaram incremento da inteligibilidade da fala quando nomearam as figuras se comparados com o nível de entrada, demonstrando que a imitação vocal é uma habilidade importante para a aprendizagem de novas palavras.

- *Fortalecimento de leitura*

Outros estudos têm investigado o efeito do fortalecimento da leitura sobre a evolução da nomeação, visto que estudos demonstraram que crianças usuárias de implante coclear leitoras apresentam maior dificuldade em nomear figuras do que ler palavras impressas (ANASTÁCIO-PESSAN et al., submetido; SANTOS, 2012). Uma

hipótese relatada nos estudos para essa diferença de desempenho é que quando as relações entre letras impressas e sons emitidos em suas presenças estão bem estabelecidas, as letras impressas podem exercer controle mais preciso sobre aspectos da fala do que as figuras.

De maneira geral, os estudos ensinaram sucessivas tarefas de relações entre palavra ditada e figura, entre palavra ditada e palavra impressa e testaram relações emergentes entre figura e palavra impressa e vice-versa. São adotados múltiplos conjuntos de palavras e a oportunidade de vocalizar é apresentada a partir de sucessivos testes de nomeação conduzidos após cada etapa do procedimento (ANASTÁCIO-PESSAN et al., submetido).

A tarefa de nomear requer desempenho sobre controle de estímulos ou de relações entre eles que não estão mais presentes; após aprender a relação entre palavra ditada e palavra impressa, requer que seja dito diante da palavra impressa, o mesmo nome ouvido no ensino. Isso exige memória visual de procedimento e, sobretudo, auditiva (CATANIA, 1999). Antes do estudo, os participantes tendiam a apresentar melhores resultados em leitura do que em nomeação. Após o fortalecimento das relações auditivo-visuais, todos os participantes diminuíram a discrepância entre nomeação e leitura. Nesse caso, o fortalecimento das relações de equivalência entre palavra ditada, palavra escrita e figura, pode ter oferecido condições para que o repertório de falante, o qual era emitido na presença da palavra impressa, fosse estendido para a figura (SIDMAN, 2000). Neste caso, a aprendizagem da leitura e de uma estratégia de decodificar textos, pode se constituir em um importante repertório para a aquisição da fala inteligível.

- *Ensino de Leitura e Escrita*

Dado os achados de que as habilidades de leitura e escrita podem favorecer a melhoria da inteligibilidade da fala para este público, como observado em Anastácio-Pessan et al. (submetido), Lucchesi (2013) conduziu um estudo no qual duas crianças não alfabetizadas foram expostas a um programa de ensino sistemático[5] das relações entre palavras ditadas e palavras impressas (AC) e entre sílabas ditadas e sílabas impressas (ACsil). No ensino, as tarefas eram auditivo-visuais e a respostas solicitadas eram de seleção. Testes periódicos avaliavam as relações entre palavra impressa e figura, a escrita sob ditado de palavras, a nomeação de figuras a e a leitura de palavras. Os participantes demonstraram altas porcentagens de acertos nos testes de leitura, de

[5]Baseado no *software* “Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos®” (CAPOBIANCO et al., 2009)

escrita sob ditado e a inteligibilidade da fala foi melhorada ao longo dos sucessivos testes.

Compreensão e Produção de sentenças

Uma sentença pode ser compreendida enquanto uma sucessão de palavras segundo uma determinada ordem. A ordem em que as palavras são apresentadas é fundamental para a sua compreensão (MACKAY; FIELDS, 2009). Nos estudos de Golfeto e de Souza (submetido) e Neves e Almeida-Verdu (2012), acrescido ao interesse de se estudar quais condições seriam necessárias para melhoria da fala de sentenças durante a nomeação, os pesquisadores investigaram quais condições de ensino permitiriam que os participantes produzissem novas sentenças a partir de sentenças ensinadas.

Os estudos conduziram o ensino de relações entre sentenças ditadas (A), figuras representativas de ações humanas (B) e sentenças impressas (C); contudo em Golfeto e de Souza (submetido), acrescentou-se o ensino de imitação vocal das sentenças ditadas, enquanto em Neves e Almeida-Verdu (2012) foram implementadas tarefas de ditado por composição. As sentenças estavam estruturadas em sujeito-verbo-objeto, na qual o objeto da sentença mantinha-se invariável, enquanto os demais elementos (sujeito e verbo) poderiam ser recombinados. Após o ensino das relações envolvendo sentenças, esperava-se que os participantes demonstrassem um repertório novo, derivado da recombinação dos componentes das sentenças que participaram do ensino. As crianças aprenderam as relações ensinadas, apresentaram melhorias na inteligibilidade da fala envolvendo sentenças e foram capazes de formar novas sentenças a partir da recombinação dos elementos das sentenças ensinadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato dos estudos sobre o ensino-aprendizagem das competências de ouvinte e falante em implantados cocleares demonstrou que a aquisição destas habilidades requer planejamento sistemático das condições de ensino, propiciando assim associar os benefícios advindos do implante coclear com estratégias educacionais efetivas que promovam o desenvolvimento das ações verbais. Neste aspecto, o paradigma das relações de equivalência tem oferecido contribuições operacionais para a análise, avaliação e intervenção sobre os aspectos do ouvir simbólico e do falar na referida população.

Neste domínio cientifico, os estudos têm avaliado os efeitos de diversas estratégias de ensino (tais como ensino ecoico, fortalecimento da leitura e ensino de

leitura e escrita) sobre a inteligibilidade da fala dos implantados cocleares, bem como têm verificado a extensão destas estratégias educacionais para o ensino e geratividade de sentenças. Essas propostas impõem desafios para a continuidade dos estudos e apontam para avanços em pesquisas que avaliem as relações entre o ouvir e falar para este público, o quanto as habilidades acadêmicas de leitura podem auxiliar na melhoria da fala e o quão estes resultados são generalizáveis, implicando na elaboração de procedimentos educacionais que desenvolvam as habilidades verbais de implantados cocleares, especialmente os pré-linguais.

REFERÊNCIAS

AGUADO, G. Dimensões perceptivas, sociais, funcionais e comunicativas do desenvolvimento da linguagem. In: CHEVRIE-MULLER, C; NARBONA, J.**A linguagem da criança**: aspectos normais e patológicos. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 71-87.

ALMEIDA-VERDU, A. C. M. **Funções simbólicas em pessoas submetidas ao implante coclear:** uma análise experimental do ouvir**.** 2004. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ALMEIDA-VERDU, A. C. M. et al. Relational Learning children with Deafness and Cochlear Implants**.Journal of the Experimental Analysis of Behavior***,* Bloomington,v. 89*,* n. 3, p. 407-424, 2008.

ALMEIDA-VERDU, A. C. M. et al. Imitação Vocal e Nomeação de Figuras em Deficientes Auditivos Usuários de Implante Coclear: Estudo Exploratório. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento,** Belém, v. 5, n. 1, p. 63-78, 2009.

ALMEIDA-VERDU, A. C. M. et al. Desempenho de seleção e nomeação de figuras em crianças com deficiência auditiva com implante coclear. **Temas em Psicologia,** Ribeirão Preto, v. 20, n. 1, p. 189-202, 2012.

ANASTÁCIO-PESSAN, F. L. et al. Relações de equivalência em crianças com deficiência auditiva e implante coclear: de leitura a nomeação. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, 2013.

BATTAGLINI, M. P.; ALMEIDA-VERDU, A. C. M.; BEVILACQUA, M. C. Aprendizagem via exclusão e formação de classes de equivalência em crianças com deficiência auditiva e implante coclear**. Acta Comportamentalia**, México, 2013.

BAUM, W. **Compreender o behaviorismo:** ciência, comportamento e cultura. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BEVILACQUA, M. C.; FORMIGONI, G. M. P. **Audiologia Educacional:** uma opção terapêutica para criança deficiente auditiva. Carapicuíba: Pró-Fono,1997.

BEVILACQUA, M. C. **Implante coclear multicanal:** uma alternativa na habilitação de crianças surdas.1998. 300 f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 1998.

CAPOBIANCO, D. et al. **LECH-GEIC.** Universidade Federal de São Carlos, 2009. Disponível em <http://geic.dc.ufscar.br:8080/GEICsite> Acesso em: 15 jun. 2011.

CATANIA, A. C. **Aprendizagem:** comportamento, linguagem e cognição. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

COSTA, O. A.; BEVILACQUA, M. C.; AMANTINI, R. C. B. Considerações sobre o implante coclear em crianças. In: BEVILACQUA, M. C.; MORET, A. L. M. (Org.), **Deficiência Auditiva:** Conversando com familiares e profissionais de saúde. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2005, p. 123-138.

DE ROSE, J. C. Classes de estímulos: implicações para uma análise comportamental da cognição. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 9, n.2, p. 283-303, 1993.

DA SILVA, W. R. et al. Relational learning in children with cochlear implant. **Experimental Analysis of Human Behavior Bulletin**, Bloomington v. 24, p. 1-8, 2006.

DIXON, L. S. The nature of control by spoken words over visual stimulus selection. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior***,* v. 27, p. 433-442, 1977.

DUBE, W. V. et al. Stimulus class membership established via stimulus – reinforcer relations. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, Bloomington, v. 47, n. 2, p. 159-175, 1987.

ERBER, N. P. Use the Auditory Numbers Test to evaluate speech perceptions abilities of hearing-impaired children. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, Washington, v. 45, n. 4, p. 427-532, 1980.

GOLFETO, R. M.; DE SOUZA, D. G. Sentence production after receptive and echoic training by prelingually deaf children who use cochlear implants.**Journal of Applied Behavior Analysis,** Lawrence, 2013. Submetido.

HOUSTON, D. M. et al. Word learning in deaf children with cochlear implants: effects of early auditory experience. **Developmental Science**, Malden, v. 15, n. 3, p. 448-461, 2012.

LUCCHESI, F. D. M. **Avaliação do Efeito de um Programa de Ensino de Leitura e Escrita sobre a Fala de Crianças usuárias de Implante Coclear**. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.

MACKAY, H. A.; FIELDS, L. Syntax, grammatical transformation, and productivity: A synthesis of stimulus sequences, equivalence classes and contextual control. In: REHFELDT, R. A.; BARNES-HOLMES, Y. (Org.). **Derived relational responding applications for learners with autism and other developmental disabilities:** A progressive guide to change. Oakland: Context Press/New Harbinger Publications, 2009. p. 209-235.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 01 set. 2012.

MORET, A. L. M.; BEVILACQUA, M. C.; COSTA, O. A. Implante Coclear: Audição e Linguagem em crianças deficientes auditivas pré-linguais. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 19, n. 3, p. 15-20, 2007.

NEVES, A. J.; ALMEIDA-VERDU, A. C. M. **Compreensão e produção oral de sentenças em crianças com deficiência auditiva pré-lingual usuárias de implante coclear**. Projeto de Mestrado. FAPESP, Processo nº 2012/05696-0, 2012.

PISONI, D. B. Cognitive factors and cochlear implants: Some thoughts on perception, learning, and memory in speech perception. **Ear and Hearing**, Baltimore, v. 21, n. 1, p. 70-78, 2000.

SANTOS, S. L. R. **Caracterização de desempenhos envolvidos na leitura e na escrita em crianças com deficiência auditiva**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

SIDMAN, M. Equivalence relations and the reinforcement contingency. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, Bloomington, v. 74, n. 1, p. 127-146, 2000.

SIDMAN, M.; CRESSON, O. Reading and cross-modal transfer of stimulus equivalence in severe retardation. **American Journal of Mental Deficiency**, Albany, v. 77, n.5, p.515-523, 1973.

SIDMAN, M.; TAILBY, W. Conditional discriminations vs. matching-to-sample: an expansion of the testing paradigm. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, Bloomington, v. 37, n. 1, p. 5-22, 1982.

STUCHI, R, F. et al. Linguagem oral de crianças com cinco anos de uso do implante coclear. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 19, n. 2, p. 167-176, 2007.

SOUZA, F. C.; ALMEIDA-VERDU, A. C. M.; BEVILACQUA, M. C. Ecoico e Nomeação de figuras em crianças com deficiência auditiva pré-lingual com implante coclear. **Acta Comportamentalia**, México, 2013.

MATERIAL DIDÁTICO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO DE BIOLOGIA: ADAPTAÇÃO DA MOLÉCULA DE DNA

Ana Laura de Souza Paulino[1]
Cristina Yoshie Toyoda[2]

INTRODUÇÃO

No processo de aprendizagem é de fundamental importância o uso de recursos e instrumentos que facilitem o referido processo. Os materiais didáticos utilizados em sala de aula podem favorecer ou não a aquisição dos conhecimentos, e para a pessoa com deficiência visual, estes materiais necessitam estar adequados ao seu referencial perceptual.

Pautando-se nas ideias de Vigotski, Nuernberg (2008) afirma que na presença de uma deficiência surgem vias alternativas de desenvolvimento que seguem a direção da compensação social das limitações impostas por essa condição. Cabe ressaltar que, a compensação social segundo o autor russo refere-se a uma reação do sujeito diante da deficiência por meio da utilização de instrumentos artificiais, como a mediação simbólica, com vistas a superar suas limitações.

No Brasil, as práticas inclusivas começaram a ter maior ênfase a partir de 1994 quando foi assinada a Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade realizada em Salamanca na Espanha. (MARTINS, 2003)

Apesar de esta investigação tratar de alunos com deficiência visual, a inclusão escolar não se refere apenas às pessoas com deficiência e sim, conforme estipulado na Declaração de Salamanca e adotado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, o conceito de educandos com necessidades educacionais especiais engloba:

> 1 Educandos que apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
> 1.1.Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
> 1.2.Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

[1]analaurapaulino@yahoo.com.br - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar / Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Agência de fomento: CAPES
[2] cristoyoda@gmail.com

> 2 Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, particularmente alunos que apresentam surdez, cegueira, surdo-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem, para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis, assegurando-se os recursos humanos e materiais necessários.
> 3 Altas habilidades / superdotação e grande facilidade de aprendizagem... (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

Sendo assim, às práticas atuais de inclusão, elas são destinadas a todos os alunos com necessidades educativas especiais, entretanto, nesta pesquisa está se focando especificamente as necessidades dos alunos com deficiência visual.

Segundo o Conselho Internacional de Educação de Pessoas com Deficiência Visual (ICEVI), a deficiência visual compreende dois grupos distintos: a cegueira e a baixa visão.

Sendo assim:

> Cegueira: perda total da visão ou da percepção luminosa em ambos os olhos. Do ponto de vista educacional, a cegueira representa a perda visual que leva o indivíduo a se utilizar do Braille, de recursos didáticos, tecnológicos e equipamentos especiais para o processo de comunicação escrita.
> Baixa Visão: comprometimento visual de ambos os olhos, que mesmo após tratamento e/ou correção de erros refracionais comuns, resulta acuidade visual inferior a 20/70 e /ou restrinja o campo visual, interferindo na execução de tarefas visuais. No enfoque educacional, representa a capacidade potencial de utilização da visão prejudicada para as atividades escolares e de locomoção, mesmo após o melhor tratamento ou máxima correção óptica específica, o que implica a necessidade de recursos educativos especiais (ICEVI, 1992).

A deficiência visual pode ser classificada como adquirida ou congênita. Ela é dita adquirida, quando a criança a adquire depois dos seis anos de idade. E a congênita quando a criança a tem desde o nascimento ou a adquire até os seis anos de idade (PIRES, 2010). De acordo com Sena (2000), aqueles com cegueira congênita (desde o nascimento) não guardam memórias visuais, distintos daqueles com cegueira adquirida, pois, em algum momento de suas vidas, enxergavam e mantém retido em suas memórias, lembranças visuais, das cores, objetos, imagens. Ainda segundo o autor, o desenvolvimento individual e psicológico do deficiente visual é impactado pela deficiência (congênita ou adquirida), mas não da mesma forma ou com a mesma intensidade, já que estes são dependentes de outros fatores, tais como: a idade em que ocorreu, o grau da deficiência, entre outros.

No processo de aprendizagem dos alunos com deficiência visual deve-se levar em conta as necessidades de cada estudante. No caso do aluno com baixa visão é necessário utilizar recursos, como ampliação de letras e imagens, e cores contrastantes,

de forma a explorar os resquícios de visão existentes. Para os alunos cegos se faz necessário à utilização dos outros sentidos, sendo importante fazer o uso de uma didática pragmática em que permitam aos alunos tocar, ver, e cheirar, ou seja, que utilize os diversos “sensores” do corpo humano que substituem o sentido visual (BERTALLI, 2010).

De acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Inclusiva na Educação Básica (BRASIL, 2001), os alunos que apresentam alguma deficiência devem, preferencialmente, estar matriculados em escolas comuns. A inserção destes alunos nas escolas regulares não se faz como medida de inclusão social, mas sim como forma de oferecimento de condições para o desenvolvimento intelectual e social dos mesmos, contando para isto com materiais adaptados a sua necessidade de aprendizagem, adequação do ambiente físico e demais recursos necessários para que lhe ofereça à oportunidade de inserção ativa na comunidade as quais pertencem (FREITAS, 2007).

Diante disso, para que o processo inclusivo do aluno com deficiência visual aconteça de forma a levar ao sucesso escolar é preciso levar em conta a necessidades perceptuais destes indivíduos e fazer uso de mecanismos eficazes que possibilitem o acesso da pessoa com NEE à educação.

A escolha pela elaboração de materiais didáticos adaptados para serem usados no ensino de biologia justifica-se pelo fato de que mesmo encontrando-se na legislação, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), diretrizes que pressupõem o investimento nas diversas áreas de atuação docente, são encontrados poucos estudos que englobem as práticas inclusivas e o ensino de ciências e biologia.

No atual cenário onde a ciência e a tecnologia se fazem presentes em todos os setores da vida contemporânea ocasionando transformações econômicas, sociais e culturais, a Biologia vem ocupando uma posição de destaque. Tomando como referência o ensino de Biologia, pesquisas sobre a formação de conceitos têm demonstrado que estudantes da etapa final da educação básica apresentam dificuldades na construção do pensamento biológico, mantendo ideias alternativas em relação aos conteúdos básicos desta disciplina, tratados em diferentes níveis de complexidade no ensino fundamental e médio (PEDRANCINI et al, 2007).

O PCN abrange dentro do tópico “conhecimentos de biologia” a aprendizagem dos temas referente aos conteúdos de biologia molecular, celular e genética. Destacando ainda, que se deve trabalhar com o aluno a descrição do material genético em sua estrutura e composição, sendo este um dos conceitos e habilidades fundamentais à compreensão do modo como a hereditariedade acontece. Deve-se

também trabalhar com o aluno no sentido de ele perceber que a estrutura de dupla hélice do DNA é um modelo construído a partir dos conhecimentos sobre sua composição. É importante salientar que o PCN ao mencionar o que deve ser trabalhado com o aluno, refere-se tanto aos alunos com alguma necessidade educacional especial quanto aos que não possuem.

De acordo com Krasilchick (2004), os modelos didáticos são um dos recursos mais utilizados em aulas de biologia, para mostrar objetos em três dimensões. Diante do exposto, pode-se considerar que os modelos didáticos são instrumentos sugestivos e que podem ser eficazes na prática docente diante da abordagem de conteúdo que, muitas vezes, são de difícil compreensão pelos estudantes, principalmente no que se refere aos assuntos ligados à genética, especificamente, no ensino de Ciências e Biologia (SETÚVAL; BEJARANO, 2009).

Ainda segundo estes autores, o professor deve fazer uso de um modelo didático na sua prática, como forma de explorar o sentido a que se propõe a sua prática de ensino através da utilização desse recurso, visando à explicação de um determinado fenômeno ou processo que possa garantir a construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.

A elaboração de materiais didáticos para alunos com deficiência visual tem sido alvo de pesquisas na área de ciências em geral, principalmente física e química. Encontram-se algumas relacionadas à matemática, mas poucas são as pesquisas voltadas para a elaboração de material de biologia.

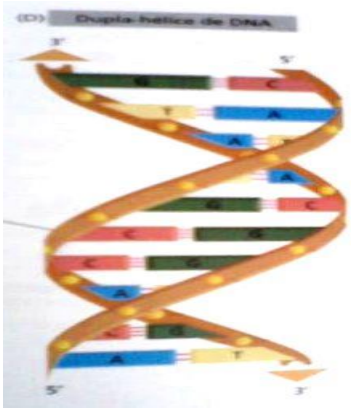
Um dos conteúdos do Ensino Médio na disciplina de Biologia que mais necessita de material didático de apoio aos livros é o ensino de tópicos de Biologia Celular e Molecular, uma vez que, o mesmo é repleto de conceitos abstratos e aspectos microscópicos (ORLANDO et al., 2009).

O material a ser elaborado neste projeto é uma continuidade aos materiais didáticos, de ensino de biologia adaptados para alunos com deficiência visual, já elaborados durante o período de graduação da pesquisadora do presente estudo. Sendo eles: uma célula eucariótica animal (PAULINO et al 2010), o modelo de tradução (VAZ et al, 2010) e o núcleo celular (PAULINO et al,2011). Sendo assim, estes modelos já elaborados e a molécula de DNA contribuirão para a construção de conceitos, por parte dos alunos com deficiência visual. O novo material sugerido irá complementar e pode ajudar no processo ensino-aprendizagem, uma vez que os conteúdos são interligados.

Segundo Griffiths et al. (2006) o DNA contém os códigos para a fabricação de todas as proteínas do nosso organismo, determinando todas as características genéticas dos indivíduos, como a cor dos olhos, dos cabelos, da pele, os grupos sanguíneos, a altura, etc.

A dupla-hélice, estrutura tridimensional do DNA, é devido às características químicas e estruturais de suas cadeias polinucleotídicas. Estas cadeias são mantidas unidas por pontes de hidrogênio entre as bases das duas fitas, devido a isso, as bases estão voltadas para o interior da dupla-hélice e o esqueleto de açúcar-fosfato encontra-se na região externa (Alberts et al., 2010). Cada par de bases tem uma base purina, adenina (A) ou guanina (G), e uma pirimidina, timina (T) ou citosina(C), conectadas por pontes de hidrogênio (GRIFFITHS, 2006).

Figura 1: Ilustração do DNA



Fonte: Alberts et al. (2010)

O modelo produzido teve por base a ilustração contida no livro de Alberts et al., (2010), assim como disposto na figura 1, sendo confeccionado o material com as devidas alterações para torná-lo adaptado para o uso de alunos com deficiência visual.

Diante do exposto, uma vez que o aluno com deficiência visual tem o direito de contar com adequações para ter acesso ao contexto de sala de aula e devido aos poucos estudos relacionados à elaboração de material adaptado de biologia para estes alunos, este estudo tem como objetivo: elaborar um modelo didático da molécula de DNA adaptada para alunos com deficiência visual e avaliar o uso do material didático elaborado, segundo opinião de professores.

Os objetivos específicos são: avaliar a contribuição do modelo para a aquisição do conhecimento dos alunos com deficiência visual; avaliar a contribuição do mesmo na aprendizagem dos alunos videntes; elaborar o material atendendo às necessidades perceptuais da pessoa com deficiência visual; e adequar o material didático desenvolvido ao conteúdo de biologia no ensino médio.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa foi seguida a abordagem qualitativa, que segundo Holanda (2006) propõe-se a elucidar e conhecer os complexos processos de constituição da subjetividade, diferentemente dos pressupostos “quantitativos” de predição, descrição e controle. A pesquisa qualitativa neste caso buscará o entendimento da adequabilidade do material didático, o DNA, visando desta maneira, a construção de um material que ofereça acessibilidade para alunos com deficiência visual e videntes.

Esta pesquisa foi desenvolvida com: três professores universitários da área de biologia celular; três professores universitários da área de ensino de biologia; três professores de educação especial; e será desenvolvida posteriormente com três alunos com deficiência visual (cegueira ou baixa visão); e quinze alunos videntes de uma sala de aula do ensino médio.

A avaliação com os professores de biologia celular foi feita para analisar o material quanto à sua representação conceitual do conteúdo abordado. Os professores de ensino de biologia avaliaram o material quanto sua representação conceitual e as características que podem auxiliar a aprendizagem na disciplina de Biologia do Ensino Médio. Já os professores de educação especial analisaram o material no que se refere à facilidade de manuseio, cores e formato das estruturas, bem como adequabilidade ao referencial perceptual de alunos com baixa visão e cegueira.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O material foi elaborado atentando-se as texturas e as cores contrastantes. Os materiais utilizados foram: arame, espuma cilíndrica, EVA (borracha não-tóxica), miçangas, gliter, tecidos e cola relevo. As avaliações com os professores já foram realizadas e o material já foi reelaborado seguindo as considerações feitas. Posteriormente em um próximo trabalho que já está em andamento este material elaborado passará por avaliações dos alunos videntes e alunos com deficiência visual, buscando avaliar a utilização do mesmo com estes alunos e a sua contribuição no processo de aprendizagem dentro da sala de aula.

Após a elaboração do material, ele foi analisado pelos professores universitários conforme a disposição dos grupos a seguir:

a) Professores universitários da área de biologia celular
b) Professores universitários da área de ensino de biologia.
c) Professores e Especialistas em educação especial/inclusiva

a) Professores universitários da área de biologia celular

Os materiais foram analisados quanto à representação conceitual dos conteúdos abordados, sendo considerados modelos que contemplam todos os conceitos biológicos da matéria a qual se refere. Foi apontado que características do material como texturas e cores diferenciadas em cada uma das partes constituintes do DNA possibilitam a identificação e discriminação das mesmas auxiliando a aprendizagem dos alunos, além do tamanho do material, a resistência, solidez e a leveza e facilidade de transportar do mesmo.

Foram feitas sugestões para melhoria dos materiais no que se refere ao favorecimento da aprendizagem, como: 1) representar os sulcos da molécula entre a dupla hélice, bem como a sua periodicidade de bases; 2) talvez a mudança de alguns materiais utilizados na confecção do material de forma a facilitar a higienização do modelo.

A primeira sugestão foi seguida, evidenciando os sulcos entre a dupla hélice. Já a segunda sugestão, quanto à modificação dos materiais utilizados, não foi realizada, uma vez os materiais utilizados deve seguir o princípio de cores e texturas diferenciadas para os alunos com baixa visão e cegueira, e também serem maleáveis para poder representar de forma mais fidedigna as estruturas da molécula do DNA. Além disso, os materiais utilizados podem ser higienizados, uma vez que a espuma utilizada não absorve água e os tecidos permitem uma secagem rápida no caso de uma higienização.

b) Professor universitário da área de ensino de biologia

Neste grupo o material também foi analisado quanto sua representação conceitual e as características que podem auxiliar a aprendizagem na disciplina de Biologia do Ensino Médio. Os modelos foram considerados adequados e contemplando todos os conceitos biológicos da matéria qual se refere, representando as estruturas e componentes do DNA, auxiliando na compreensão da diferenciação das bases nitrogenadas e as ligações entre elas.

Como características que podem auxiliar na aprendizagem, foram apontados: a presença de todos os elementos constituintes da molécula, a textura e as cores facilitando a identificação dos mesmos, a resistência ao manuseio, além que passar a ideia de maleabilidade/flexibilidade do material que está sendo representado.

Para melhoria dos materiais foram feitas algumas sugestões: 1) alterar de lugar o encaixe (pontes de hidrogênio) das bases nitrogenadas, mostrando o encaixe chave-fechadura; 2) representar também a ligação entre a base nitrogenada e ao açúcar, assim como as pontes de hidrogênio, para não dar ideia de que estão ligadas de forma fixa.

A sugestão da representação das pontes de hidrogênio foi realizada, mudando de lugar o encaixe das bases nitrogenadas, dando a ideia de chave-fechadura. Já a segunda sugestão não foi feita, pois nas avaliações com os professores de biologia celular foi discutida esta questão, e para eles não se faz necessário, pois estaria representando uma ligação química que pode ser apenas citado, de modo que a sua representação aumentaria de tamanho o modelo e poderia causar dificuldades quanto à aprendizagem do aluno com cegueira uma vez que haveria outra textura que poderia lhe causar confusão quanto à identificação das estruturas básicas da molécula representada.

c) Professores e especialistas em educação especial/inclusiva

Os materiais foram analisados no que se refere à facilidade de manuseio, cores e formato das estruturas, bem como adequabilidade ao referencial perceptual de alunos com baixa visão e cegueira. Os mesmos foram considerados por todos os professores como adequados às necessidades de alunos com deficiência visual, destacando ainda que os modelos possibilitam boa visualização para os alunos com baixa visão e boa percepção tátil para alunos com cegueira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as avaliações realizadas pode-se afirmar que o material desenvolvido foi considerado adaptado e com capacidade de auxiliar na aprendizagem tanto de alunos com deficiência visual quanto de alunos videntes, pelo fato de representar conceitualmente o DNA de forma concreta, apresentar características como cores vivas e contrastantes, ter uma representação das estruturas em tamanho maior e ser de fácil manuseio.

Ao se falar em alunos com deficiência, Góes (2002), a partir dos pressupostos de Vigotski, afirma que ao se tratar da aprendizagem destes alunos é fundamental a presença de recursos especiais e caminhos alternativos, que atuam como formas compensatórias possibilitando o desenvolvimento da potencialidade destes estudantes. Sendo assim, o material didático adaptado pode ser considerado como um recurso especial que auxilia o processo de aprendizagem de alunos com deficiência.

As pessoas com deficiência visual devem ser atendidas pela inclusão e, portanto devem dispor de adaptações, de acordo com suas necessidades, tanto na escrita, quanto aos materiais didáticos para que possam ter acesso ao conhecimento e a linguagem vigente na escola. Diante disso, o DNA elaborado pode ser considerado

como um recurso significativo para o ensino de biologia devido à possibilidade dos alunos construírem um conceito concreto das suas estruturas.

Sendo assim, é de grande importância a utilização de recursos didáticos adaptados ao referencial perceptual do indivíduo com deficiência visual no ambiente escolar para que haja apropriação do conhecimento e construção de conceitos, uma vez que o uso de um material didático pertinente e de boa qualidade facilita a compreensão do assunto abordado na teoria, não só no caso dos alunos com cegueira e baixa visão quanto também dos videntes.

Faz se então necessária à elaboração de materiais didáticos adaptados não só abordando assuntos de biologia, mas também nas demais disciplinas possibilitando a melhora no processo inclusivo de alunos com deficiência visual.

REFERÊNCIAS

ALBERTS, B. et al. **Biologia Molecular da Célula**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 17/2001** (2001 a). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf> Acesso em: 04 mar. 2009.

BERTALLI, J. G.**Ensino de geometria molecular, para alunos com e sem deficiência visual, por meio de modelo atômico alternativo**. Campo Grande, 2010. 70f. (Dissertação) – Programa de pós-graduação em ensino de ciências.Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2010.

FREITAS, O. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Unidade 8, p.117-131.

GRIFFITHS, A. J. F. et al. **Introdução à genética**. 8. ed.Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

GÓES, M.C.R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.R.; REGO, T.C. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 95-114.

HOLANDA, A. **Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica**: análise psicológica, 2006, p. 363-372. Disponível em: http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n3/v24n3a10.pdf. Acesso em: 22 jan.2011.

ICEVI – Conselho Internacional de Educação de Pessoas com Deficiência Visual. Bangkok,Tailândia, 1992. Disponível em: www.icevi.org/publications. Acesso em: 25 maio2011.

KRASILCHICK, M. **Práticas do ensino de biologia**. São Paulo: EDUESP, 2004.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1413-73722008000200013&lang=pt. Acesso em: 14 out. 2010.

ORLANDO, T. C. et al. Planejamento, montagem e aplicação de modelos didáticos para abordagem de biologia celular e molecular no ensino médio por graduandos de ciências biológicas. **Revista brasileira de ensino de bioquímica e biologia molecular**.n. 01. fev. 2009.

PEDRANCINI, V. D. et al.Ensino e aprendizagem de biologia no ensino médio e a apropriação do saber científico e biotecnológico. **Revista electrónica de ensenãnza de lãs ciencias.** v. 6, n. 2, p.299 – 209, 2007.

PIRES, R. F. M. **Proposta de guia para apoiar a prática pedagógica de professores de química em sala de aula inclusiva com alunos que apresentam deficiência visual.** Brasília, 2010. 158f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília, 2010.

PAULINO, A. L. S. et al.**Material adaptado para ensino de biologia**: impactos na inclusão escolar de alunos com deficiência visual. 2010.

PAULINO, A. L. S. et al. **Produção de material didático adaptado para o ensino de biologia**: núcleo celular. 2011.

SENA, C.P.C. A mediação no processo de construção e representação de conhecimentos em deficientes visuais. In: GIL, M. (Org.). Deficiência Visual. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância. Cadernos da TV Escola,2000. **Revista Ciências & Cognição**, v. 16, 1, 2011, p. 35-48. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/373. Acesso em: 15 fev. 2012.

SETÚVAI, F. A. R.; BEJARANO, N. R. R. Os modelos didáticos com conteúdos de genética e a sua importância na formação inicial de professores para o ensino de ciências e biologia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS,7. 2009. Abrapec- associação brasileira de pesquisa em educação de ciências. **Anais…** . Disponível em: www.foco.fae.ufmg.br/viienpec/index.php.Acesso em: 27 maio 2012.

VAZ, J. M. C. et al. **Adaptação de material didático**: possibilidades de inclusão do aluno com deficiência visual. 2010.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PROFESSOR ESPECIALISTA: UMA VISÃO DA LEGISLAÇÃO NA PRÁTICA.

Cassia Carolina Braz de Oliveira
Eliana Marques Zanata

INTRODUÇÃO

A inclusão das pessoas com deficiência é resultado de um processo histórico, e que se consolidou como um direito pautado por políticas públicas e uma legislação que busca não apenas garantir a inserção da pessoa com deficiência na escola regular, mas que esta tenha acesso a um ensino de qualidade, voltado para as suas necessidades e possibilidades de aprendizagem.

Por se tratar de um processo resultado de décadas de transformações, é possível notar os avanços e mudanças observando o corpo da legislação.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (BRASIL, 1961), no artigo 88 é afirmado: “A educação de excepcionais deve ser no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

A Constituição Federal de 1988, no inciso IV do artigo 3º, apresenta nos artigos voltados para a educação, novamente o caráter de universalização da educação, mas além de buscar a garantia de ensino a todos, apresenta a preocupação com o desenvolvimento e bem estar. Como quando é colocado como objetivo fundamental da República: ”promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, artigo3º, inciso IV).

Os seguintes artigos tratam especificamente do direito a educação:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> 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; (BRASIL, 1988)

No ano de 2008, é lançada a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, que dispõe por meio do Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, que o atendimento educacional especializado deve atender alunos

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino regular.

Observando os termos utilizados é possível verificar quantas mudanças foram realizadas, passando do termo, “no que for possível”, para uma Política especificamente voltada para o processo de inclusão.

O processo de inclusão é pautado pela legislação, mas ele se faz acontecer no ambiente escolar, para isso são necessárias diversas transformações, não apenas na estrutura física de uma escola, mas também na gestão, pois para ocorrer à inclusão, a escola necessita de apoio tecnológico, material didático, conhecimento e recursos humanos, neste se inclui a formação de professores e dos outros profissionais da instituição, e o mais difícil, desconstruir conceitos antigos e preconceitos e aceitar uma nova realidade educacional, remover barreiras historicamente construídas e que foram mantidas pela sociedade por um longo período.

> Precisamos deixar bem claro que o conceito de escola inclusiva está ligado à modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa, de modo que haja lugar para todas as diferenças individuais, inclusive para aquelas associadas a alguma deficiência. (BLANCO, 1998 apud CARVALHO, 2004, p.142).

Com isso, torna-se importante, destacar o papel do professor, como mediador desse processo entre o que a legislação garante e o que chega até as salas de aula, este deve reconhecer o que é direito do aluno e seu também, para que a inclusão seja um processo benéfico e que possibilite um acesso de qualidade ao ensino para todos.

Esta pesquisa tem como objetivo, analisar a efetividade e conhecimento das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva que estão em vigor sob a ótica do professor especialista na rede municipal de ensino da cidade de Bauru, bem como quais conhecimentos o professor apresenta sob a lei e como esta se faz presente em sua prática no ambiente escolar.

METODOLOGIA

Esta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa. Os participantes elencados são professores especialistas que atuam em salas de recursos e itinerância na rede municipal de educação de Bauru. O departamento contava com em média 60 professores especialistas, participaram deste estudo 20 professores que atuam em Educação Especial na educação infantil e ensino fundamental em escolas municipais de diversas regiões da cidade.

Foi elaborado um roteiro de entrevista, com o qual foi possível traçar o perfil do professor especialista e um questionário de múltipla escolha versando sobre aspectos da legislação, que tinha como objetivo compreender como os professores especialistas analisam a legislação especifica e como esta se faz presente em seu cotidiano escolar.

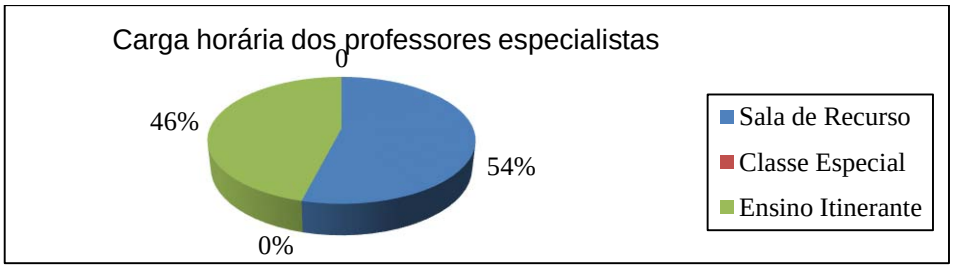
A coleta de dados foi realizada com a autorização da Secretaria Municipal de Educação, e de todos os participantes que assinaram um termo de livre e esclarecido. A coleta de dados foi realizada de maneira individual, os dados foram compilados em categorias e analisados em gráficos e tabelas.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os professores da rede municipal atuam em duas modalidades na Educação Especial, a sala de recursos e a itinerância na rede regular de ensino.

Na legislação do município, é colocada a possibilidade do professor poder trabalhar em classes em entidades conveniadas, porém está modalidade atualmente conta com poucos professores da rede municipal, estes estão concentrados em sua maioria na sala de recursos, 54% e no ensino itinerante, 46%, conforme descrito no Gráfico 1, o que revela uma tendência apoiada pelas políticas públicas que visa promover a inclusão na escola regular, evitando que o aluno com deficiência seja matriculado em salas especiais.

Gráfico 1 - Carga horária dos professores especialistas

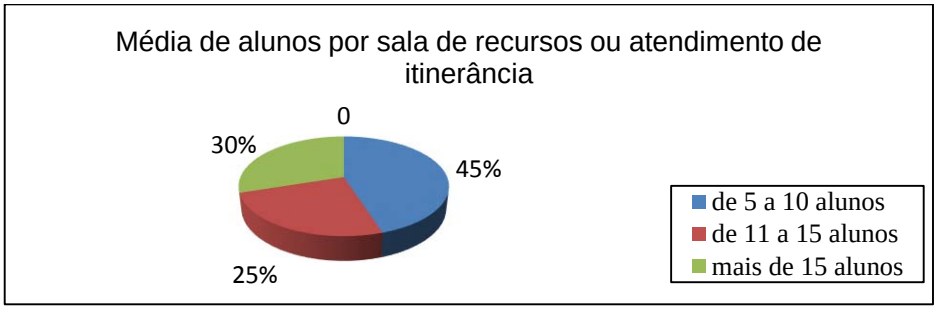


Observando a quantidade de alunos atendidos por professora, pode-se verificar que a maior porcentagem, (45%) é de 5 a 10 alunos, e a segunda, (30%) de mais de 15 alunos, descrito no gráfico 2. Este último dado revela que há mais atendimentos por professores do que o previsto por lei, de acordo com a Resolução PMB/SME N° 01, de 02 de agosto de 2006.

> Art. 16º. Cada Pólo Regional contará com pelo menos uma Sala de Recursos,a qual deverá atender o número mínimo de 10 alunos e máximo de 15 alunos, considerando-se as especificidades das necessidades educacionais especiais daqueles que para elas forem encaminhados (BAURU, 2006).

Foi possível perceber que a maior incidência de grande quantidade de alunos, ocorre em regiões mais pobres. Onde de acordo com a fala dos professores, há muitos casos de deficiências indicadas por “questões sociais” e que prejudicam o desenvolvimento da criança. Nestes casos há um número maior de alunos que mesmo sem o laudo que constate alguma deficiência, freqüentam o serviço de Educação Especial.

Gráfico 2 – Média de alunos por sala de recursos ou atendimento de itinerância



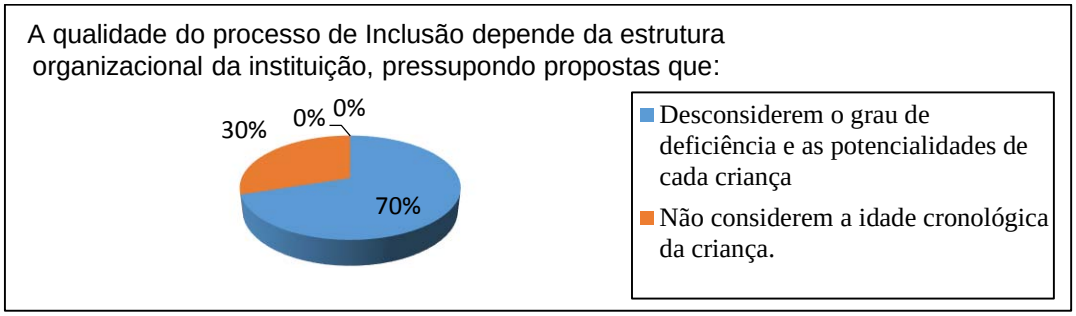
De acordo com a legislação do município de Bauru, o professor da sala de recursos pode atender um aluno por no máximo 10 horas semanais, e na itinerância atende uma escola em cada dia da semana.

As professoras entrevistadas, disseram que tanto na sala de recursos como na itinerância, elas buscam parceria com o professor da sala regular, porém não trabalham o mesmo conteúdo e buscam em conjunto o que pode ser feito e como melhorar e promover a aprendizagem dos alunos atendidos.

Como está previsto na Resolução PMB/SME N° 01, de 02 de agosto de 2006:

> O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BAURU, 2006)

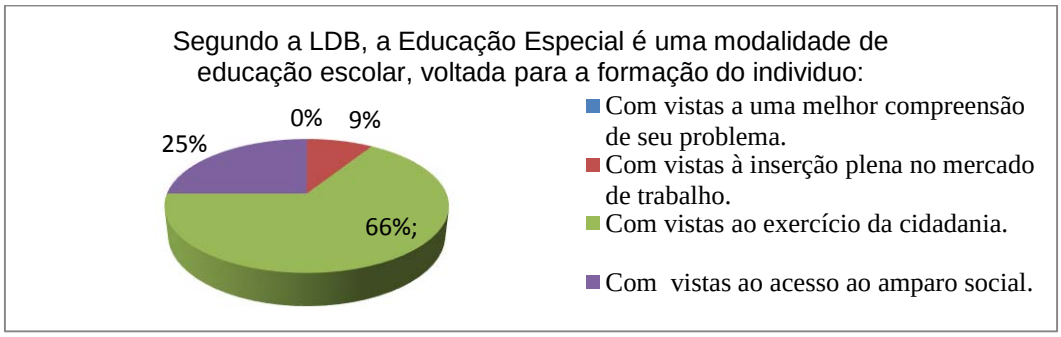
Gráfico 3 – Organização das instituições como pressuposto de propostas inclusivas



O gráfico 3, traz como questionamento às professoras, como deve ser organizado a estrutura das instituições, especificamente como a pessoa com deficiência deve ser vista no momento do planejamento. A resposta esperada era **desconsiderar o grau de deficiência e as potencialidades de cada criança,** buscando o desenvolvimento global, e uma escola onde todos tenham chance de aprender e desenvolver independente da deficiência.

Das participantes, 70% deram a resposta correta, e 30% que não se deve considerar a idade cronológica da criança.Com o grande índice de professoras que optaram pela resposta esperada, é possível observar que a política de inclusão nas escolas regulares é conhecida e faz parte do planejamento do sistema de ensino, As entrevistadas que assinalaram a alternativa, não considerar a idade cronológica da criança demonstraram, (embora em menor número), desconhecer a especificidade do aluno no processo educativo, este que não deve ser reconhecido apenas na Educação Especial, mas em todo o sistema e que é fundamental para o processo de inclusão, assim ao obter uma maior porcentagem na resposta esperada, fica demonstrado que os professores conhecem essa importante base do ensino inclusivo.

Gráfico 4 – Definição presente na LDB, sobre Educação Especial



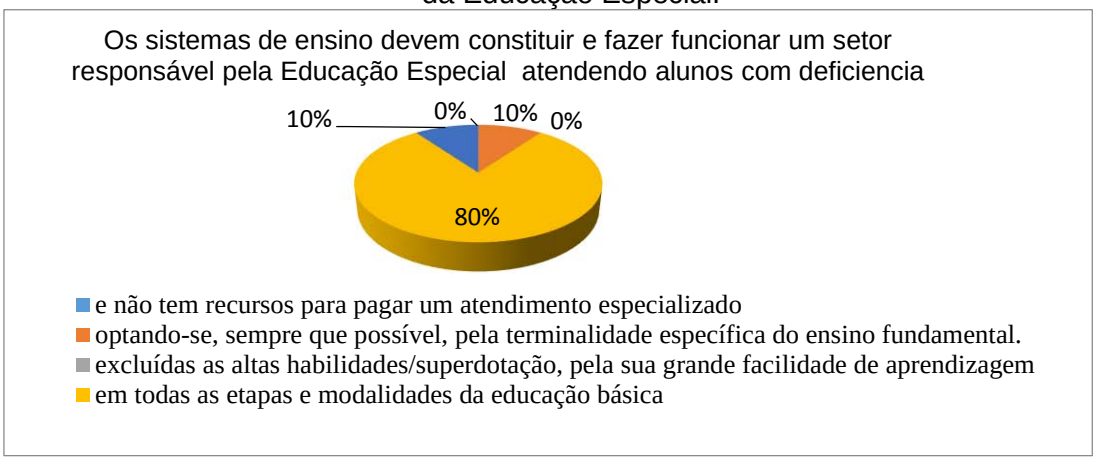
Seguindo as questões referentes a legislação, as professoras foram indagadas quanto a finalidade da Educação Especial, 66% assinalaram a alternativa esperada; **Com vistas ao exercício da cidadania.** 25% das entrevistadas disseram que é com vistas ao acesso ao amparo social, o que revela que mesmo em menor número, ainda há uma ligação de Educação Especial com assistencialismo à pessoa com deficiência, essa alternativa foi mais apontada nas escolas de bairros mais pobres, que revela a participação da escola no atendimento dos alunos com deficiência até mesmo fora do âmbito educacional.

Tem pai que não conhece os direitos da criança com deficiência, e vem na escola para buscar informações, tem criança que não tem documentação, e os pais não sabem que ela tem direito

a receber uma renda mensal, por ser deficiente ou até que tem tratamentos e acompanhamento de graça. Isso também cabe a nós informar. (Professora 5)

Algumas professoras (9%) assinalaram a alternativa “Com vistas à inserção plena no mercado de trabalho”, que também aparece na LDB, mas não como objetivo principal da formação.

Gráfico 5- Função dos sistemas de ensino em se tratando do oferecimento de serviços da Educação Especial.



Quando questionadas quanto a constituição e a oferta da Educação Especial, nos sistemas de ensino, grande parte das professoras (80%) optou pela resposta que **este serviço deve estar presente, em todas as etapas e modalidades da educação básica**, resposta esta esperada, de acordo com a LDB, que coloca que a Educação Especial se inicia na educação infantil.

Conforme está disposto na LDB (BRASIL, 1996) em seu Capítulo V, artigo3º: A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Porém há professoras (10%) que associam a obrigatoriedade dos estudos, com a terminalidade, sendo necessário ao aluno com deficiência apenas acesso à educação básica, o que não é verdadeiro em muitos casos, e (10%), assinalaram a alternativa, através dos professores, colocando toda a responsabilidade de efetivação da política de Educação Especial no professor especialista, como se fosse delegada apenas a ele garantir os aspectos pedagógicos no sistema de ensino ao aluno com deficiência, o que em uma política inclusiva não é o esperado, e sim uma parceria entre professor de sala comum e o especialista, e demais envolvidos na constituição de um sistema escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão é um processo que vem se construindo, pautando-se em documentos legais para assegurar mesmo que inicialmente o direito de acesso ao ensino regular para a pessoa com deficiência.

Atualmente a luta é para que essas Políticas Públicas sejam colocadas em prática com qualidade, e permitam que todos tenham acesso a uma educação de qualidade independente das necessidades específicas que apresente, pois se anteriormente era necessário que o aluno se adequasse aos critérios de ensino da escola, hoje a busca é para que a escola cada vez mais torne-se adequada para atender as necessidades individuais do aluno com deficiência, lutando para que as leis que pautam a Inclusão saiam do papel para a realidade.

Os documentos e políticas públicas demonstram os avanços conquistados durante os anos, onde de início a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular era uma ideia utópica e defendida por poucos, é possível notar as modificações, no corpo da lei que refletem transformações históricas e de conceitos sobre a deficiência e educação. Estes documentos e legislações foram sendo inseridos nas mudanças sociais.

Sabendo da importância da legislação para assegurar o aspecto legal do acesso ao ensino regular, é necessário também voltar os olhares para a qualidade de ensino que este direito assegura, para isso é preciso se pensar na formação dos professores e recursos humanos da educação. O papel do professor é de grande importância, pois ele constitui um dos pilares que mantém a estrutura da inclusão sólida, assim se faz necessário que sua prática possa ter significado no desenvolvimento do aluno e mais que isso, que o professor possa zelar pela qualidade deste processo como um agente ativo e transformador. Assim se faz necessário que ele conheça as políticas que pautam seu trabalho e qual a necessidade destas no cotidiano. Essa faceta da formação do professor guiou as indagações que resultaram nesta pesquisa.

A necessidade de que este professor que está envolvido com a inclusão no seu trabalho cotidiano conheça as leis e mais que isso saiba como elas influenciam sua prática e o processo de inclusão.

Ao analisarmos os resultados obtidos com esta pesquisa, é possível elencar que os professores tem acesso á informações pertinentes a educação inclusiva e conhecem a legislação vigente, mas que muitas vezes devido as diferenças de realidade são necessárias adaptações na compreensão da lei.

A legislação que pauta as ações de planejamento de uma educação inclusiva no município de Bauru são as de âmbito federal, o que nos leva a questionar se por se tratar de uma realidade tão específica, não são necessárias mudanças e adaptações para os cotidianos locais.

A responsabilidade pelo cumprimento das prerrogativas legais são delegadas à Divisão de Educação Especial e principalmente aos professores especialistas, vistos nas escolas como responsáveis pela inclusão da criança com deficiência no ensino regular, apesar de ele ter grande papel, não cabe apenas ao especialista essa tarefa, e sim a todo corpo da escola, professores das salas regulares, direção e funcionários.

Pode-se observar que o poder público cumpre seu papel, no caso do município de Bauru, a Divisão de Educação Especial é recente (BAURU, 2005), mas busca com empenho melhorar e cumprir seu objetivo, de garantir uma educação igualitária para Todos, isso pode ser visto nas falas das professoras entrevistadas, que afirmam ter contanto direto com a Divisão, a disponibilidade de material e de recursos humanos quando necessário. Quanto à sociedade, ainda não é uma luta em conjunto, e sim mais específica de pessoas envolvidas, como familiares e membros de instituições, mas com a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares, esse tema está cada vez mais aberto e discutido, desmistificando a inclusão.

REFERÊNCIAS

BAURU. Secretaria Municipal da Educação/ Bauru.**Criação dos serviços de Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva:** uma educação de qualidade para todos **.** Bauru: 2008

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Gráfica do Senado, 1988.

_____. Departamento de Política da Educação Especial. **Educação Inclusiva:** direito à diversidade. Documento orientador. Brasília, 2005.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf> Acesso em: 20 nov. 2009.

BRASIL. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf> Acesso em: 20 nov. 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica**. *Secretaria de Educação Especial.* MEC; SEESP, 2001. 79 p.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Secretaria de Educação Especial. MEC, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos "is**".** Porto Alegre: Mediação, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é?por quê?como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN EM MOVIMENTO: ENSAIO INICIAL DO LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

Andréia de Carvalho Lopes[1]
Cibele Cavaliere[2]
Eliane Gomes-da-Silva[3]

INTRODUÇAO

O interesse pelo tema da criança com Síndrome de Down (SD), movimento e lúdico é fruto do trabalho que desenvolvemos em 2010 na Escola de Educação Especial Orlando Silva – APAE[4] de Pederneiras-SP, ao mesmo tempo que foi alimentado por disciplinas do curso que Educação Física que, então, cursávamos. Essas disciplinas são: Prática Pedagógica, Didática e Lazer, disciplinas estas que enfocavam prioritariamente conteúdos temáticos como atividades lúdicas, brincadeiras, movimento, afetividade e interação entre as crianças.

Tais temáticas foram fundamentais para que pudéssemos experimentar com nossos[5] então alunos com Síndrome de Down da APAE-Pederneiras algumas formas diferenciadas e lúdicas de trabalhar pedagogicamente com elas.

Vale esclarecer que, muito embora já trabalhássemos com crianças com deficiência desde o inicio do curso de Educação Física[6], não tivemos, infelizmente, a disciplina de Educação Física Adaptada no decorrer do curso, uma vez que ela só é incluída na grade curricular no último semestre. Tal fato, sem dúvida, dificultou nosso aprofundamento às questões e conteúdos relativos e adequados ao desenvolvimento pedagógico com alunos com deficiência, os quais, por sua vez, são amplamente diversificados e de caráter muito específico, ou seja, passíveis de serem adaptados.

Mesmo assim, ainda no decorrer do curso de Educação Física, já ousamos experimentar seus conteúdos específicos, quais sejam: jogo, esportes, lutas, atividades rítmicas e expressivas e ginástica (BETTI,1996) , com as crianças da APAE onde lecionávamos. A estratégia que utilizávamos para essas experimentações era justamente às voltadas à dimensão lúdica do fazer pedagógico, pois, acerca desta

---

[1] Profa Mestre do Instituto Superior de Educação “Orígenes Lessa” (ISEOL), em Lençóis Paulista-SP
[2] Profa da APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Pederneiras - SP.
[3] Profa Doutora do Instituto Superior de Educação “Orígenes Lessa” (ISEOL), em Lençóis Paulista-SP
[4] APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
[5] Antes de cursar Educação Física, já tínhamos o curso de Pedagogia, o qual já permitia nossa atuação como professora titular na APAE_Pederneiras.
[6] Referimo-nos ao curso de Educação Física do Instituto Superior de Educação “Origenes Lessa” (ISEOL), em Lençois Paulista-SP

dimensão nós já estudávamos desde o inicio da licenciatura em Educação Física. O lúdico como estratégia metodológica nos permitia, então, adaptar os conteúdos dessa disciplina que são reconhecidos como inadequados a pessoas que possuem “SD”, por exemplo, atividades que exigem muita força e outros que nos deteremos a apresentar adiante.

O problema de pesquisa que guiou nossa pesquisa foi se seria possível, aproveitar os ensinamentos oferecidos pela possibilidade lúdica de movimentar-se para desenvolver alguns conteúdos específicos da Educação Física, adaptando-os para crianças com “SD”, seja na APAE ou na escola regular. Nossas perguntas eram: quais são as restrições para esses sujeitos? Como adequar as atividades e maneira a tornarem mais produtivas para seu desenvolvimento integral do “SD”? Para responder essas perguntas definiu-se como objetivo “Refletir sobre a temática das pessoas com Síndrome de Down e investigar as possibilidades do lúdico constituir-se com o embasamento pedagógico desses sujeitos”.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa bibliográfica, na qual foi realizada muitas leituras em livros e sites dos temas relacionados ao lúdico, ao brincar e, em especialmente, ao tema da criança com Síndrome de Down, sendo utilizada a abordagem qualitativa.

O trabalho passou por várias etapas de pesquisa, necessitando irem busca de várias fontes. Foram retirados muitos artigos de revistas e sites e muita leitura de livros para que pudesse obter as informações necessárias, além de algumas informações que já tinha conhecimento por trabalhar com a educação especial, professora titular de sala de aula do 1º ano do ensino fundamental I.

A revisão de literatura é um importante método para ser realizado por alunos de graduação, pois, ele nos dá o embasamento teórico e nos permite compreender o que fazemos em nossa prática. A pesquisa teórica ocupa um lugar importante, como constituidora de competências e formação básica de novos conhecimentos. Uma pesquisa teórica, que segundo Demo (1991)

> Assume o papel de incentivo à pesquisa, na condição de propedêutica, ou seja, como instrumento fundamental para construir a capacidade de construir conhecimento. Sendo conhecimento construtivo fator instrumental das inovações na sociedade e na economia, a questão da ciência, da pesquisa e do conhecimento adquire relevância particular na formação dos alunos e passa a figurar entre os desafios essenciais do sistema educacional como um todo (DEMO 1991, p. 30)

O que é Síndrome de Down

A Síndrome de Down (SD) é causada por um acidente genético que provoca um atraso no desenvolvimento global da criança. A observação de pessoas com essa síndrome permitiu constatar uma grande dificuldade que esses sujeitos têm no seu desenvolvimento motor/ físico, cognitivo e afetivo-social. Muitas vezes esses sujeitos possuem cardiopatias congênitas e inúmeros problemas relacionados a sua estrutura corporal (PUESCHEL, apud SILVA JUNIOR et al, 2007). Uma criança com "SD" passa pelas mesmas etapas de desenvolvimento que as outras crianças, mas de uma forma mais lenta.

Essa Síndrome é causada pela presença de um cromossomo 21 extra. Tal condição genética é caracterizada por obter um cromossomo a mais nas células de quem é a possui e isso leva o individuo a obter um variável grau de retardo no desenvolvimento motor, físico e mental (SOARES et al, 2004). Um dos principais fatores de risco é a idade da mãe, que em idade avançada apresentam índices mais altos de riscos, devido o fato de seus óvulos envelhecerem e se tornarem mais propensos a alterações (SILVA, 2002).

A Síndrome de Down é mais frequente em homens do que em mulheres, ou seja, para cada três bebês do sexo masculino, nascem dois do sexo feminino. O nascimento do bebê com Síndrome de Down pode acontecer em qualquer família, independente de cor ou etnia (MORAES, 2009).

Assim, a família deve receber o máximo de orientações e motivação para participar de programas educacionais, pois, é fundamental que a família incentive estimule a criança "SD" o máximo que puder, para que ela leve uma vida saudável, independente e compartilhada com a sociedade em que vive.

Principais Características da Criança com Síndrome de Down

O indivíduo com SD, segundo Castro (2007), tem características que incluem fronte baixa, nariz pequeno, orelha pequena, boca entreaberta com língua grande, protusa e sulcada, respiração oral, pregas epicantais no canto interno dos olhos, fendas palpebrais obliquas, braços curtos, pés e mãos largos, encurvamento dos quinto dígitos, arco plantar é inexistente, dedos dos pés curtos. Possui ainda, manchas de Brushfield na íris (salpicamentos cinza e branco) que desaparecem no final do 12º mês de vida, dentes mal implantados, pescoço curto, narinas normalmente arrebitadas por falta do desenvolvimento dos ossos nasais, prega única nas mãos, perfil achatado, rosto arredondado, bochechas salientes, cabelo liso e ralo.

A cabeça é um pouco menor que a das outras crianças sendo um pouco achatada na parte posterior apresenta hipotonia muscular, problemas cardíacos (40%),

propensão a sofrer leucemia e articulações frouxas que comprometem o equilíbrio, ou seja, hiperflexibilidade nas articulações. Os problemas esqueléticos incluem lordose, cifose, peito em forma de pombo, deslocamento do quadril, instabilidade atlantoaxial (1ª e 2ª vértebra).

Alguns indivíduos com Síndrome de Down desenvolvem problemas na tireóide, audição, visão e fala. Entretanto, nem todos os indivíduos com Síndrome de Down apresentam esses fenótipos, a única característica presente em todos os casos é a deficiência mental (CASTRO, 2007).

Os atrasos motores são de fácil identificação, ou seja, são bastante visíveis no aspecto postural como a aprendizagem do sentar, ficar em pé e a marcha, que geralmente apresenta um atraso de 12 a 36 meses em relação as outras crianças (CASTRO, 2007)

Inclusão da Criança com Síndrome de Down nas Aulas de Educação Física.

O tema da inclusão é uma realidade, estimulando a presença de alunos com deficiência nas escolas regulares tanto públicas quanto particulares. Isso implica um convívio entre alunos com deficiência, outros alunos e mesmo funcionários da escola brincando durante os intervalos de aula ou nas aulas de Educação Física.

Assim, os conteúdos e ensinamentos próprios da Educação Física constituem-se como uma grande oportunidade proporcionar a participação interativa entre as crianças na escola, inclusive o “SD”. A Educação Física é uma área privilegiada que por meio de seus conteúdos permite a compreender as limitações do “SD” e, assim, auxiliar sua própria busca de adaptação/conseguir fazer das atividades físicas e/ou brincadeiras. Ela adquire um papel importantíssimo à medida que estrutura um ambiente passível de experiências diversificadas ao “SD”, uma vez que o trabalho de seus conteúdos é realizado através da capacidade que um sujeito tem para movimentar-se. Assim, corpo e mente agem simultaneamente e permite o sentir, aprender e relacionar-se do sujeito que se movimenta.

A Educação Física Adaptada é uma parte da Educação Física, cujos objetivos são estudos e a intervenção profissional no universo das pessoas que apresentam diferentes condições para a prática das atividades físicas. Seu foco é o desenvolvimento da cultura corporal do movimento[7] e seus conteúdos devem ser considerados, tendo em vista o potencial de desenvolvimento pessoal e não a deficiência em si. Ela designa um programa individualizado de aptidão física e motora, habilidades e práticas corporais

[7] Por cultura corporal de movimento entende-se a o campo da Educação Física lida com conteúdos que são culturalmente produzidos e praticados.

para suprir as necessidades especiais dos indivíduos/sujeitos. Ou seja, ela pode ser definida como área da Educação Física que permite uma participação segura, pessoalmente satisfatória e bem sucedida, suprindo as necessidades especiais dos alunos com deficiência (WINNICK, 2004 apud BELAN; VENDITE JUNIOR; FERNANDES 2008).

Assim, a Educação Física Adaptada adéqua metodologias de ensino para o atendimento às características de cada pessoa com deficiência respeitando suas diferenças individuais.

Aviz (apud BELAN; VENDITE JUNIOR; FERNANDES, 2008) ressalta que os conteúdos da Educação Física/cultura corporal de movimento pode significar para a pessoa com deficiência, o desenvolvimento da auto-estima, a melhoria da auto-imagem, o estímulo à independência, a integração com outras pessoas, uma experiência enriquecedora com seu próprio corpo, além de uma oportunidade de testar suas possibilidades, bem como, integrar à sociedade em que vive.

O mais importante para o aluno com deficiência é a integração em grupos de amigos. Essa interação possibilita o conhecimento entre os alunos na escola, de sorte a conhecerem-se melhor e, assim, aceitarem diferentes visões de mundo, opiniões, e diferentes ritmos de ensinar e aprender. Sendo assim, os alunos numa escola podem reconhecer que cada pessoa é um ser humano diferente e não é esse fato que torna inviável uma amizade, mas sim a afinidade que constrói um relacionamento (SALERNO; ARAÚJO, 2006)

Dessa forma, vimos como a Educação Física na escola pode melhorar a qualidade de vida das crianças, inclusive os “SD”, proporcionando-lhes diversão, prazer, relacionamento interpessoal e uma grande satisfação pessoal.

Atividade Lúdica: Despertar o Interesse pela Educação Física.

Segundo Santana (2008), através do movimento o ser humano aprende sobre o meio social em que vive, ou seja, a todo o momento estamos envolvidos nele e a todo instante valemo-nos de nossa capacidade para o movimento. Assim, o movimento é a essência de nossa vida.

Contudo, para Tani et al (1988), o desenvolvimento motor é um processo contínuo e demorado e depende muito das mudanças mais acentuadas que ocorrem nos primeiros anos de nossa vida. Deste modo, esta etapa é muito importante na vida de toda criança. É a fase da descoberta, da busca, da curiosidade e, portanto, na qual ela necessita de muita atenção e estímulos.

Nesta fase devem ser oferecidos às crianças os mais diversos materiais e brincadeiras, assim como, um ambiente diversificado e condições necessárias para que

elas possam realizar movimentos e adquirir novos conhecimentos. Neste sentido, as formas lúdicas, o brincar, evidencia-se como a maneira privilegiada de trabalhar o movimento nos âmbitos educativos, em especial, os que recebem crianças com necessidades especiais, como é o caso da APAE.

Por lúdico, podemos considerar, conforme Olivier (2003) os seguintes aspectos fundamentais:

1- O lúdico é um fim em si mesmo, ou seja, ele não é um meio através do qual alcançamos outro objetivo: seu objetivo é a vivência prazerosa da atividade. O lúdico é o "gosto porque gosto" que as crianças tantas vezes usam para expressar as suas preferências.

2- O lúdico é espontâneo; difere de toda atividade imposta, obrigatória.

3- O lúdico pertence à dimensão do sonho, da magia, da sensibilidade.

4- O lúdico privilegia a criatividade, a imaginação, devido à própria ligação com os fundamentos do prazer, sem utilização de regras preestabelecidas. Ainda para o autor,

> Reconhecer o lúdico é reconhecer a especificidade da infância, é permitir que as crianças sejam crianças e vivam como criança; é ocupar-se do presente, porque o futuro dele decorre; é esquecer o discurso que fala da criança e ouvir as crianças falarem por si mesma; É redescobrir a linguagem dos nossos desejos e conferir-lhe o mesmo lugar que tem a linguagem da razão; é redescobrir a corporeidade ao invés de dicotomizar o homem em corpo e alma; é abrir portas e janelas e deixar que a inclinação vital penetre na escola, espane a poeira, apague as regras escritas na lousa e acorde as crianças desse sono letárgico no qual por tanto tempo deixaram de sonhar. (OLIVIER 2003, p.23-24)

Como afirma Marcellino (1990), para concebermos a criança como produtora de cultura, é compreender que ela necessita de espaço para criar seus próprios movimentos, de espaços para brincar e satisfazer suas necessidades vitais e afetivas. Por meio do brincar a criança expressa suas fantasias, seus sentimentos, suas ansiedades e suas experiências.

Ao brincar, a criança busca o imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma especifica, onde uma pessoa pode ser outra. Pode ser um personagem, um animal, um objeto, ou imaginar lugares diferentes. Um lugar pode ser outro lugar. É neste entendimento do brincar que o professor pode observar as experiências prévias das crianças e ai agir ou estimular pedagogicamente para que tenham novas aprendizagens. Quando a criança repete aquilo que já conhece por meio da imitação, ela está atualizando seus conhecimentos prévios para compreendê-los e ampliá-los.

Ao brincar, a criança é autora de suas ações, elas se tornam ativas e criativas, ou seja, a criança demonstra seus interesses e necessidades. Para que isso ocorra,

deve haver riqueza e diversidade nas brincadeiras oferecidas a elas. Também é preciso que a criança tenha certa independência para escolher seus companheiros e o papel a ser assumido durante a brincadeira. Sendo assim, em todo brincar, em toda brincadeira, está presente a dimensão lúdica.

Além desse entendimento de brincar é importante aprendermos com o entendimento de atividade lúdica trazido por Lima (2008), para quem esta é uma atividade cultural e que varia de cultura para cultura. Sendo assim, este tipo de atividade quando utilizado como recurso pedagógico pode contribuir para o desenvolvimento de todas as competências da criança, pois ela não influencia apenas no desenvolvimento da inteligência cinestésico-corporal, mas de todas as outras inteligências, inclusive a verbal ou lingüística (LIMA, 2008).

Os jogos e as brincadeiras são de fundamental importância para o desenvolvimento da inteligência cinestésico-corporal podendo ser destacada algumas como: as brincadeiras de imitação, dramatização, imaginação, interpretação, mímicas, danças, trabalhos manuais, atividades artísticas e os jogos que envolvem as diferentes habilidades motoras de andar, correr, saltar, arremessar, receber, quicar, chutar, rebater, equilibrar, os jogos de pega-pega, amarelinha, pular corda, queimada, jogos adaptados do futebol, basquetebol e voleibol.

DISCUSSÃO: ENCAMINHAMENTOS CONCLUSIVOS

Por esses motivos, a Educação Física, por ser uma disciplina que permite trabalhar ampla e pedagogicamente as brincadeiras e as atividades lúdicas, é também uma possibilidade fértil de ensino-aprendizagem com crianças com “SD”.

Crianças com “SD” têm mais dificuldade para aprender a ler, escrever, fazer operações matemáticas e demoram mais para andar e falar. Assim, é necessário que os professores ofereçam mais estímulos para que eles se desenvolvam mais e que possam ter mais aceitação na vida social. Ou seja, que as pessoas acreditem que eles também são sujeitos que possuem conhecimento e por isso, tem muito a nos ensinar.

Desde a fase da estimulação, fase primeira na qual os bebês iniciam na instituição APAE, já desenvolvemos nosso papel de professora nessa instituição. Desde então eu aprendo a cada dia, não só com as crianças e colegas de trabalho, mas especialmente com as disciplinas do curso de Educação Física. Aprendemos, por exemplo, que é preciso partir do fato que cada criança tem sua limitação e potencial e isso e deve ser respeitado e levado em consideração ao desenvolver um trabalho pedagógico.

Através da brincadeira e do lúdico, percebemos que pode-se obter resultados bastante significativos no desenvolvimento das crianças com “SD”. O importante é encarar seu desenvolvimento de forma global, mesmo que exista necessidade de diferentes especialistas na APAE. Por sinal, esta é uma oportunidade de trabalharmos juntos, professores e crianças, assim como ensina a idéia de interdisciplinaridade (BRASIL, 1998).

Para os profissionais que trabalharão com alunos com “SD”, é necessário conhecer bem suas características físicas, a fim de orientá-los e estimulá-los melhor. Qualquer criança aprende e participa de um processo pedagógico quando bem motivada.a motivação pode ser encontrada nas atividades baseadas na dimensão lúdica.

É preciso que todos os professores que trabalham com alunos com deficiências tenham consciência de que a questão da inclusão deve ser encarada como direito adquirido desses sujeitos e não uma como uma obrigação que devemos cumprir. Assim, devemos estar preparados para atender esses alunos, pois, eles exigem atenções específicas, seja na APAE, na escola regular ou em outra instituição que, por ventura os recebam. Nós professores devemos ser capazes de não só desenvolver atividades, mas principalmente, tornar essas atividades lúdicas de forma que ela seja um meio de se estabelecer relações de ensino-aprendizagem.

Concluímos, então, que a Síndrome de Down é apenas uma diferença genética e que as pessoas que a possui podem se desenvolver socialmente como qualquer outra pessoa, desde que seja respeitada pela sua diferença e, com isso, seja estimulado desde bebê com dedicação e responsabilidade. Entretanto, não podemos, ao oferecer dedicação aos “SD”, acabar por superprotegê-los, haja vista a possibilidade de assim privá-los de se desenvolverem e levarem uma vida como qualquer cidadão da sociedade.

A superproteção acaba inibindo o desenvolvimento o “SD”, principalmente em aulas de educação física, na qual envolve a possibilidade de muitos movimentos. Do nosso estreito contato com crianças com deficiências sempre assistimos professores em aulas de Educação Física agirem com os alunos com “SD” deixando-os sentados ou limitando o seu movimentar-se por medo que se machuquem, ou mesmo por achar que não são capaz de realizar determinadas atividades.

Após fazer realizar este trabalho de revisão de literatura, ficou bem para nós que, desde que o aluno com “SD” tenha autorização médica e o professor tenha um conhecimento básico de suas condições especiais, ele pode, sim, realizar qualquer

atividade física e muitos tipos de movimentos. No caso, por exemplo, de aluno com “SD” não poder executar movimentos de rolar sobre a coluna (cambalhotas), devido à instabilidade da atlantaxial (1ª e 2ª vértebras) o professor deve buscar novas formas para que ele participe das aulas não o privando desse momento de ludicidade.

Esse estudo apontou um caminho muito importante, que é o professor utilizar a ludicidade nas aulas, pois, assim o aluno sentirá mais prazer em participar e facilitará que ele realize os movimentos diferentes e ao seu alcance.

O mais gratificante de todo este trabalho é estar ciente de que, não obstante a carência da disciplina de Educação Física Adaptada num período maior na grade de nossa formação em Educação Física, levaremos para nossa prática docente um conhecimento mais satisfatório sobre um tema que nos é caro e ao qual pretendemos continuar nos dedicando profissionalmente.

REFERENCIAS

BELAN, I; FERNANDES, L. A; VENDITTI JUNIOR, R. Estudos preliminares na importância da educação física em instituições especializadas em síndrome de down.**Revista digital**, Buenos Aires, v. 13, n. 126, nov. 2008. http://www.efdeportes.com. Acesso em: 22 fev. 2010

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Revista Motus Corporis**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CASTRO, E. M. **Atividade física adaptada**. 2. ed.Maringá-PR: Tecmed, 2007.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

LIMA, M. J. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Pró-Reitoria de Graduação, 2008

MARCELINO, N.C. Problemática da educação física escolar: pedagogia para séries iniciais. **Revista brasileira de ciência dos esportes**, 1990

MORAES, L.C. **Atividade física e a síndrome de down**. março-2009. Disponível em: www.noticiadocorpo.com.br. Acesso em: 22 fev. 2010

OLIVIER, G. G. F. Lúdico e escola: entre a obrigação e o prazer. In: MARCELLINO, N. C. (org.). Lúdico**, educação e educação física**. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2003.

SALERNO, M. B; ARAÚJO, P. F. Interação nas aulas de educação física*:* A construção de um novo conviver.**Revista Digital,** Buenos Aires, v. 11, n. 102. Nov.2006. Disponível em: http://www.efdeportes.com. Acesso em: 01 abr. 2010.

SANTANA, C. A. Importância da da ludicidade no desenvolvimento motor de crianças com síndrome de down. 2008.Disponível em: www.educacaofisica.org. Acesso em: 08 jul. 2010.

SILVA JUNIOR, C. A.et al.Musculação para um aluno com síndrome de down e o aumento da resistência muscular localizada**. Revista digital**, Buenos Aires, v. 11, n. 104, 2007. Disponível em: http://www.efdeportes.com. Acesso em: 15 fev. 2010

SILVA, R. N. A. **A educação especial da criança com síndrome de down.** Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: http:// www.pedagogiaemfoco.pro.br. Acesso em: 22 fev. 2010

SOARES, J. A. et al. **Distúrbios respiratórios em crianças com síndrome de down.** outubro/dezembro 2004. Disponível em: http://www.cienciasdasaude.famerp.br. Acesso em: 07 maio 2010.

TANI, G. et al. **Educação física escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EDUSP, 1988.

MAPEAMENTO DO DESEMPENHO EM LEITURA E ESCRITA DE APRENDIZES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL INCLUÍDOS E NÃO INCLUÍDOS NA ESCOLA REGULAR

Priscila Benitez[1]
Máyra Laís de Carvalho Gomes[2]
Ricardo Martinelli Bondioli[3]
Camila Domeniconi[4]

INTRODUÇÃO

As práticas inclusivas desenvolvidas no âmbito escolar favorecem o acesso e a permanência de todos os aprendizes na escola regular, bem como a implementação do processo de inclusão escolar. A educação na perspectiva inclusiva propicia condições para transformar as práticas pedagógicas em práticas plurais que ampliam a importância de entender a escola como um espaço plural (RAPOLI, 2010). É nesse contexto em que a Educação Especial pode ser compreendida e implementada nos espaços regulares de ensino, de modo a contemplar as necessidades individuais do aprendiz com deficiência. Para que isso se transforme em uma realidade educacional, torna-se necessário criar estratégias de ensino que favoreçam os desempenhos sociais e acadêmicos destes aprendizes.

Todavia, a despeito do que se tem registrado nos documentos legais, em especial, na *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), o que se pode observar na realidade educacional é a carência de profissionais especializados na área, para atuarem em parceria educacional (SANT'ANA, 2005), no que concerne ao ensino na sala de aula, como no Atendimento Educacional Especializado e intervenções que garantam a aquisição de leitura e de escrita dos alunos incluídos na rede (SANCHES; OLIVEIRA, 2011). Como alternativa remediativa, as estratégias de ensino propostas envolvem formação de uma equipe multidisciplinar, formação continuada, infraestrutura e recursos pedagógicos adequados, realização do PEI (Plano de Ensino Individualizado) e auxílio da família durante esse processo, uma vez que a escola inclusiva requer a efetivação de currículo adequado, adaptado ou modificado quando necessário e uma prática pedagógica

[1]Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino, FAPESP, pribenitez@yahoo.com.br
[2]Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino, CAPES, mayra.lais@hotmail.com
[3]Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Psicologia, Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino, CNPq, ricardo_bondioli@yahoo.com.br
[4]Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino, CNPq, camila@ufscar.br

flexível com arranjos e adaptações que favoreçam tanto o aproveitamento, quanto o ajuste sócio-educacional do indivíduo com necessidades educacionais especiais (CALLONERE; ROLIM; HUBNER, 2011; SANT'ANA, 2005; SANCHES; OLIVIERA, 2011). Estas estratégias de ensino podem ser elaboradas a partir de procedimentos que contemplem os repertórios individuais de cada aprendiz, tal como o ritmo de aprendizagem de cada um. Desse modo, o educador poderia identificar as habilidades dos aprendizes, bem como o repertório com o qual eles não apresentam sucesso, para planejar estratégias pedagógicas que promovam essas aprendizagens. Nesse sentido, a situação de fracasso escolar pode ser atribuída a uma falha no procedimento de ensino e não apenas, às características intrínsecas do aluno (DE ROSE, 2005; DE FREITAS, 2009).

A partir dessa premissa, o aprendiz com deficiência intelectual pode desenvolver habilidades acadêmicas, considerando a programação de estratégias de ensino que contemplem o ritmo de aprendizagem de cada um, bem como a progressão gradual dos conteúdos a serem ensinados (DE ROSE, 2005). A deficiência intelectual, nesse contexto, pode ser compreendida como uma "redução significativa da habilidade de entender informações novas ou complexas e de desenvolver novas habilidades (comprometimento da inteligência)" (GUILHOTO, 2011, p. 11).

Historicamente, na realidade brasileira, tais aprendizes encontravam-se matriculados em escolas especiais. Contudo, após a publicação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabeleceu as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996), garantindo a educação de indivíduos com necessidades especiais, preferencialmente no ensino regular, houve um aumento considerável entre os anos de 1998 a 2006 no número de matrículas desses alunos no sistema regular de ensino, passando de 43.923 matrículas a 325.136, contra 293.403 matrículas em 1998 nas escolas especializadas e classes especiais para 375.488 em 2006. Embora o número maior de matrículas, ainda seja na escola especial, observa-se que a matrícula em ambas as escolas tem se aproximado ao longo dos anos e ainda, com um grande aumento no número de matriculas na escola regular em um menor espaço de tempo (ANACHE; MITJÁNS, 2007; BRASIL, 2008).

Assim, questionamentos acerca do desempenho acadêmico dos aprendizes com deficiência intelectual podem ser realizados, no que concerne ao aprendiz matriculado na escola regular e àquele matriculado na escola especial, principalmente, no que se refere ao desempenho nas atividades de leitura e escrita, por serem habilidades fundamentais para o acesso aos demais conteúdos escolares. Tendo como objetivo

mapear as habilidades de leitura e escrita de aprendizes com deficiência intelectual matriculados na escola regular, bem como daqueles matriculados na escola especial. Espera-se que os resultados possam auxiliar no desenvolvimento de intervenções futuras que garantam a aprendizagem de leitura e escrita.

METODOLOGIA

- **Participantes**

Participaram deste estudo cinco aprendizes com diagnóstico de deficiência intelectual matriculados na escola regular e cinco aprendizes com diagnóstico de deficiência intelectual matriculados na escola especial. Para tal, o Grupo 1 foi composto pelos aprendizes incluídos na rede regular de ensino e o Grupo 2 pelos aprendizes matriculados apenas na escola especial. A Tabela 1 caracteriza tais aprendizes, com informações sobre gênero, idade cronológica, desempenho no WISC-III (WECHSLER, 2002) e no Teste de Vocabulário por Imagens – *Peabody Picture Vocabulary Test Revised – PPVTr* (DUN; DUN, 1981).

Tabela 1. Caracterização dos aprendizes do Grupo 1 e do Grupo 2

	Aprendiz	**Idade**	**WISC-III**				**PPVTr**
			Verb	***Exec***	***Total***	***Classificação***	
Grupo 1	A1 – ♀	10a	55	53	50	Intelectualmente deficiente	3a4m
	A2 – ♂	11a	62	57	56	Intelectualmente deficiente	5a5m
	A3 – ♀	9a	71	73	69	Intelectualmente deficiente	3a9m
	A4 – ♀	10a	47	53	50	Intelectualmente deficiente	3a7m
	A5 – ♀	9a	56	66	57	Intelectualmente deficiente	3a5m
Grupo 2	A6 – ♂	11a	47	45	50	Intelectualmente deficiente	2a1m
	A7 – ♀	11a	60	97	75	Limítrofe	4a6m
	A8 – ♂	7a	53	68	57	Intelectualmente deficiente	2a1m
	A9 – ♂	13a	52	45	50	Intelectualmente deficiente	4a10m
	A10 – ♂	10a	45	45	50	Intelectualmente deficiente	2a0m

A aplicação dos sub-testes que compõem o WISC-III (WECHSLER, 2002) foi realizada para caracterizar o desenvolvimento intelectual dos aprendizes. E a aplicação do PPVTr (DUN; DUN, 1981) foi realizada para avaliar as habilidades receptivas de compreensão de palavras, inclusive, com a análise dos dados deste teste é possível converter o desempenho do aprendiz, em termos de idade referente ao vocabulário que apresenta durante a aplicação. A aplicação destes dois testes ocorreu nas escolas em que os aprendizes estavam inseridos (local em que foram recrutados).

- **Considerações éticas**

Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar (CAAE – 4918.0.000.135-10 – Parecer 081/2011) e as atividades

iniciaram após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos respectivos responsáveis dos aprendizes.

- **Situação e materiais**

A pesquisa foi conduzida em duas escolas municipais e uma escola especial da rede privada na cidade de São Carlos-SP. As escolas tinham uma sala com computadores e fones de ouvido. Primeiramente foi aplicado o WISC-III (WECHSLER, 2002), na sequência o PPVTr (DUN; DUN 1981) e o Diagnóstico de Leitura e Escrita (FONSECA, 1997).

O Teste de Vocabulário por Imagens *Peabody Picture Vocabulary Test – Revised* (PPVTr) de Dun e Dun (1981) foi aplicado para avaliar as habilidades receptivas de compreensão de palavras, conforme esclarecido anteriormente. E o WISC-III (WECHSLER, 2002) para avaliar a inteligência dos aprendizes, a partir dessa avaliação, foi possível obter três parâmetros de medidas – QI verbal (desempenho nos subtestes que avaliaram habilidades verbais), QI execução (desempenho nos subtestes que avaliaram habilidades de execução de tarefas) e QI total (somatória das duas medidas – verbal e execução).

Como medida de avaliação das habilidades de leitura e escrita foi aplicada uma avaliação de leitura e escrita, com base no o Diagnóstico de Leitura e Escrita (FONSECA, 1997). Essa avaliação conta com uma versão informatizada, composta por 15 tipos de tarefas, com 10 tentativas cada tarefa que envolve o emprego de palavras com sílabas simples (do tipo consoante mais vogal), sem qualquer consequência de acerto ou erro para a resposta do aprendiz. As tarefas[5] foram divididas em seis de seleção (relações BB, CC, AB, AC, BC, CB) e nove de execução (CD – dividida em nomeação de palavra inteira (CDp), de sílabas (CDs), de consoantes (CDc) e de vogais (CDv), BD, AE, AF, CE, CF). A Tabela 2 descreve as tarefas que compunham a avaliação de leitura e escrita.

[5]Legenda: As tarefas referem-se às relações: BB – emparelhamento por identidade com figuras, CC – emparelhamento por identidade com palavras impressas, AB – seleção de figura diante da palavra ditada, AC – seleção da palavra impressa diante da palavra ditada, BC – seleção da palavra impressa diante da figura, CB – seleção da figura diante da palavra impressa, BD – nomeação da figura, CDp – leitura da palavra impressa, CDs – nomeação de sílaba, CDc – nomeação de consoante, CDv – nomeação de vogal, AE – ditado por composição, AF – ditado com letra cursiva, CE – cópia por composição, CF – cópia com letra cursiva.

Tabela 2. Descrição das tarefas da avaliação de leitura e escrita. X refere-se à palavra solicitada

	Tipos de tarefa	Nº tt	Instrução	Estímulo modelo	Estímulos de comparação
Seleção	CC	10	Aponte a igual	Palavra impressa	3 palavras impressas
	BB	10	Aponte a igual	Figura	3 figuras
	AB	10	Aponte X	Palavra ditada	3 figuras
	AC	10	Aponte X	Palavra ditada	3 palavras impressas
	BC	10	Aponte a palavra	Figura	3 palavras impressas
	CB	10	Aponte a figura	Palavra impressa	3 figuras
Execução	AE	10	Escreva X	Palavra ditada	Letras
	AF	10	Escreva X	Palavra ditada	-
	CE	10	Escreva igual	Palavra impressa	Letras
	CF	10	Escreva igual	Palavra impressa	-
	BD	10	Que figura é essa?	Figura	-
	CDp	10	Que palavra é essa?	Palavra impressa	-
	CDs	20	O que está escrito?	Sílaba	-
	CDc	18	O que está escrito?	Consoante	-
	CDv	15	O que está escrito?	Vogal	-

- **Procedimento**

O procedimento constituiu-se em quatro fases, a destacar, primeiramente ocorreu o (a) recrutamento dos participantes, na sequência a (b) aplicação do WISC-III e do (c) PPVT-r e por último a (d) avaliação do desempenho em leitura e escrita.

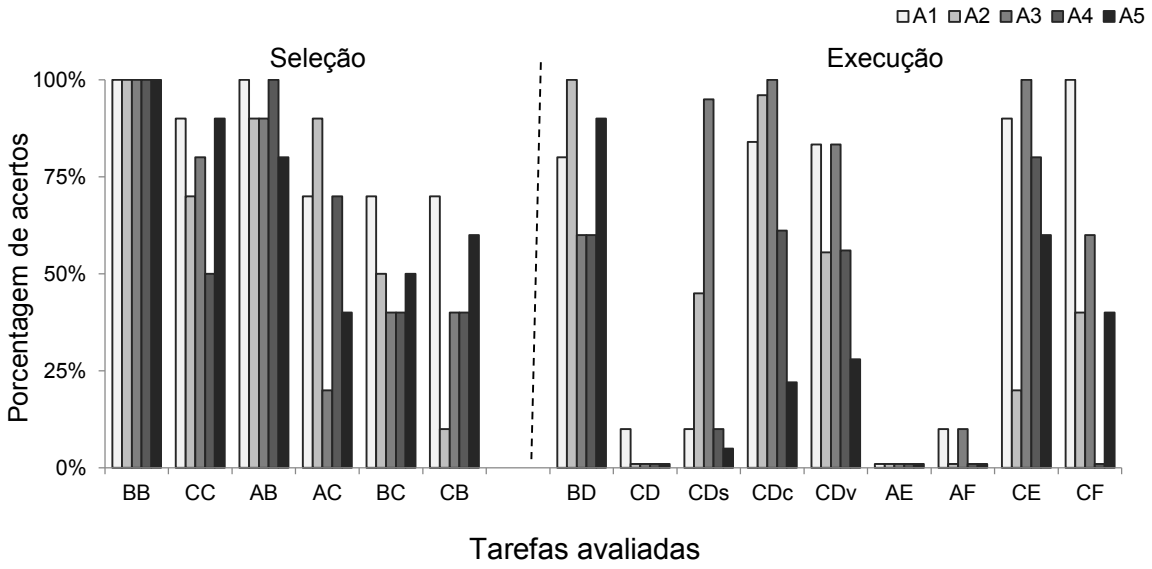
Análise dos dados

Para atender ao objetivo proposto pelo presente estudo, os resultados foram categorizados a partir de uma análise do desempenho dos aprendizes nas tarefas que compunham a avaliação de leitura e escrita.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados nas tarefas que compunham o Diagnóstico de Leitura e Escrita, dos cinco aprendizes que pertenciam ao Grupo 1 foram apresentados na Figura 1. Com exceção da tarefa de identidade envolvendo figuras (tarefa BB), na qual todos apresentaram 100% de acertos, as demais tarefas mostraram desempenhos variados. Os desempenhos dos aprendizes nesta tarefa (BB), considerada como pré-requisito, para a leitura, replicou os achados de estudos anteriores que envolveram participantes com deficiência intelectual (BENITEZ, 2011; DE SOUZA; DE ROSE; HANNA, 1996).

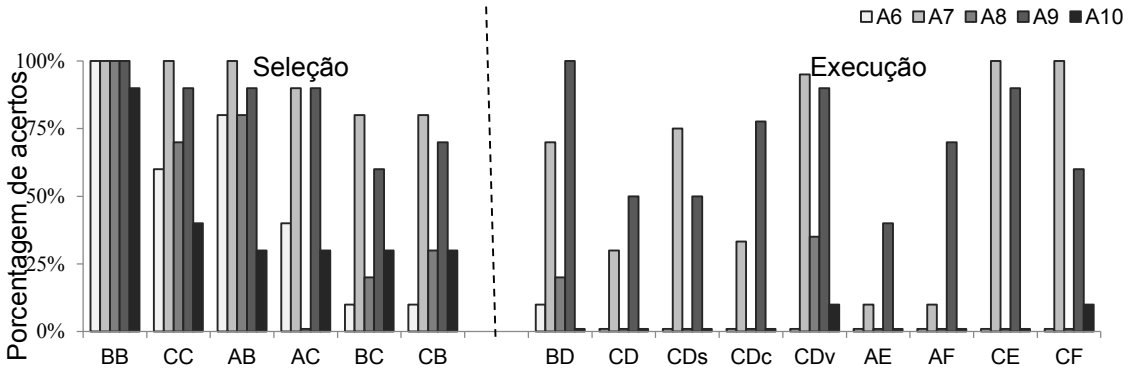
Figura 1- Desempenho dos cinco aprendizes do Grupo 1 nas tarefas avaliadas no Diagnóstico de Leitura e Escrita



Na tarefa de leitura (tarefa CD), apenas A1 leu corretamente uma palavra, das dez solicitadas. E na tarefa de ditado com letra cursiva, A1 e A3 escreveram corretamente uma palavra e os demais não utilizaram desenhos ou rabiscos ou números para a escrita, apenas o uso de letras variadas. É importante destacar que nenhum aprendiz do Grupo 1 desenhou ou rabiscou na tarefa de ditado com letra cursiva. Comparando o desempenho do Grupo 1 com o Grupo 2, observou que A7 (do Grupo 2) leu três palavras corretamente e A9 cinco palavras, nessa direção é importante ressaltar que A7 foi aquele que apresentou maior desempenho no WISC (QI total equivalente a 75) e A9 era o aprendiz mais velho dos dois grupos, com idade de 13 anos. Acredita-se que tais fatores possam ter contribuído para um melhor desempenho dos aprendizes nesta tarefa, bem como na tarefa de ditado por composição envolvendo letra cursiva. Na análise dos ditados com letra cursiva, A6, A8 e A10 não escreveram qualquer letra, apenas rabiscaram ou desenharam.

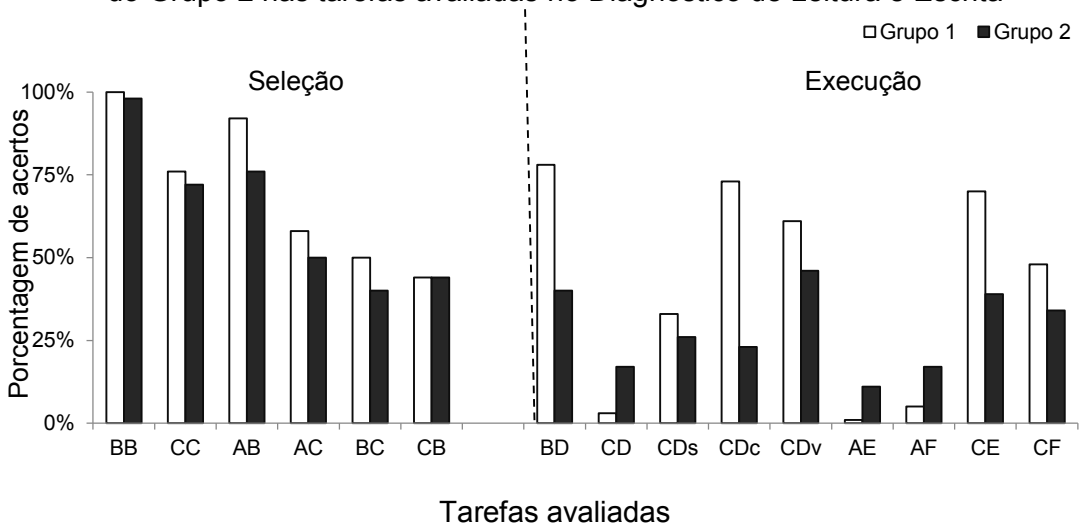
A Figura 2 apresenta o desempenho dos cinco aprendizes do Grupo 2.

Figura 2. Desempenho dos cinco aprendizes do Grupo 2 nas tarefas avaliadas no Diagnóstico de Leitura e Escrita



Comparando os desempenhos médios dos dois Grupos (Figura 3), para as tarefas de seleção, com exceção da tarefa CB que os dois grupos apresentaram o mesmo desempenho médio (n=40%), para as demais tarefas, o Grupo 1 apresentou maior desempenho médio, quando comparado ao desempenho médio do Grupo 2. Nas tarefas de execução, das nove avaliadas, para seis tarefas (BD, CDs, CDc, CDv, CE, CF) o Grupo 1 apresentou maior desempenho médio, em relação ao Grupo 2.

Figura 3. Desempenho médio dos cinco aprendizes do Grupo 1 e dos cinco aprendizes do Grupo 2 nas tarefas avaliadas no Diagnóstico de Leitura e Escrita



No que concerne a análise do desempenho médio (Figura 3) dos dois grupos para os tipos de tarefa, observa-se que mostraram maior desempenho para as tarefas de seleção, quando comparadas às tarefas de execução, replicando a literatura prévia da área, mesmo aqueles estudos que trabalharam com aprendizes com e sem deficiência intelectual (BENITEZ, 2011; DE SOUZA; DE ROSE; HANNA, 1996; REIS; DE SOUZA; DE ROSE, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mapeamento de habilidades consideradas como pré-requisitos para aquisição de leitura e escrita pode ser importante para caracterização do repertório de aprendizes com deficiência intelectual inseridos em diferentes contextos educacionais e futuramente contribuir no desenvolvimento de estratégias de ensino promissoras para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas desses aprendizes. Sugere-se que estudos futuros possam realizar tal mapeamento com um número maior de aprendizes e, além disso, possam utilizar palavras com outra natureza, como palavras que abarquem as dificuldades da língua e também tarefas que envolvam a compreensão de pequenos textos.

Ademais, os dados desse estudo mostraram que os aprendizes mesmo com suas limitações, decorrentes da deficiência intelectual, estão aprendendo algumas habilidades que podem ser consideradas pré-requisitos para aquisição de leitura e escrita nas escolas em que estão matriculados. Os dados apresentados no presente trabalho são preliminares e dependem de replicações sistemáticas que fomentem essa discussão, todavia pode-se observar que os aprendizes matriculados na escola regular parecem demonstrar indícios de um melhor desempenho para um número maior de tarefas, quando comparados aos aprendizes matriculados na escola especial, o que pode indicar que a implementação do processo de inclusão escolar tem contribuído para o desenvolvimento das habilidades acadêmicas dos aprendizes.

REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A.; MITJÁNS, A. M. Deficiência mental e produção cientifica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), v.11, n. 2, p. 253-274, 2007.

BENITEZ, P. **Aplicação de um programa informatizado de leitura e escrita por familiares de indivíduos com deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 20 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 06 fev 2013.

CALLONERE, A.; ROLIM, S. F. F.; HUBNER, M. M. C. Relações familiares e escolares em práticas inclusivas. **Comportamento em foco**, v. 1, p. 87-101, 2011.

DE FREITAS, M. C. **Programa de ensino de leitura e escrita para crianças com deficiência mental**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. 2009.

DE ROSE, J. C. Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, v. 1, n. 1, 29-50, 2005.

DE ROSE, J. C.; DE SOUZA, D. G.; HANNA, E. S. Teaching reading and spelling: exclusion and stimulus equivalence. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 29,n.4, p. 451-469, 1996.

DUNN, L. M. ; DUNN, L. M. **Peabody picture vocabulary test**: revised.Circle Pines: American Guidance Service, 1981.

FONSECA, M. L. **Diagnóstico de repertórios iniciais de leitura e escrita: uma análise baseada na concepção de relações de equivalência**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. 1997.

GUILHOTO, L. M. F. F. Aspectos biológicos da deficiência intelectual. **Revista DI**, n. 1, p. 11-15, 2011.

RAPOLI, E. A. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC/SEESP; Universidade Federal do Ceará, 2010.

REIS, T.; DE ZOUA, D. G.; DE ROSE, J. C. Avaliação de um programa para o ensino de leitura e escrita. **Estudos Avaliação Educacional**, v. 20, n. 1, p. 425-449, 2009.

SANCHES, M. A. F.; OLIVEIRA, M. A. F. Educação inclusiva e alunos com transtorno mental: um desafio interdisciplinar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 4, p. 411-418, 2011.

SANT'ANA, I.M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

WECHSLER, D. **WISC-III: Escala de Inteligência Wechsler para crianças:**manual. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

COMPREENSÃO DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS PAIS E DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELOS APRENDIZES INCLUÍDOS

Priscila Benitez[1]
Ricardo Martinelli Bondioli[2]
Máyra Laís de Carvalho Gomes[3]
Rafael Santos Santos[4]
Camila Domeniconi[5]

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil é assegurada pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que prevê o direito de todos os cidadãos à educação. Com ênfase, os achados descritos na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) realçam a importância de estabelecer uma parceria cooperativa e de apoio entre os diversos agentes educacionais, a destacar, os professores, pais e administradores escolares, salientando, portanto, a importância do envolvimento dos pais na aprendizagem acadêmica dos seus filhos, em outras palavras, "os pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (aonde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extra-curriculares)" (p. 14). Desse modo, espera-se que a escola possa criar condições para envolver os pais, com o propósito de favorecer a relação entre a família e a escola.

Direcionando esta discussão para o processo de inclusão escolar, muito se tem questionado sobre como os pais tem lidado com a implementação deste processo. Assim, as experiências dos pais sobre o processo de inclusão escolar dos seus respectivos filhos pode favorecer no arranjo de condições que possam maximizar oportunidades de aprendizagem para o aprendiz. Desse modo, Luiz e Nascimento (2012) entrevistaram 11 mães e um pai de crianças com Síndrome de *Down*, com o propósito de explorar as experiências das famílias no processo de transição da instituição especializada para a rede regular de ensino, a partir de uma investigação de casos múltiplos. Os resultados mostraram a importância do acompanhamento das

[1]Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino FAPESP, pribenitez@yahoo.com.br
[2]Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Psicologia, Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino CNPq, ricardo_bondioli@yahoo.com.br
[3]Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino, CAPES, mayra.lais@hotmail.com
[4]Prefeitura Municipal de Educação de São Carlos
[5]Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino CNPq, camila@ufscar.br

famílias ao longo de todo o processo de inclusão, com o propósito de auxiliar o aprendiz na adaptação ao novo espaço escolar, bem como as intervenções fornecidas a ele.

Todavia, os dados de Silveira e Neves (2006), coletados por meio de entrevistas aplicadas com pais e professores de crianças com deficiência múltipla, em conjunto com observações no ambiente escolar, com o propósito de identificar o entendimento dos pais e professores sobre a inclusão escolar e social desses aprendizes, mostraram que, tanto os pais quanto os professores acreditaram que não fosse possível ocorrer à inclusão dessas crianças no ambiente regular de ensino, devido às condições existentes na escola. Os pais, em especial, mostraram grande dificuldade para aceitar o diagnóstico dos seus respectivos filhos, expressando sentimentos de tristeza, angústia, medo e insegurança diante do diagnóstico inicial e consideraram que a escola especial parece ser a melhor opção para seus filhos, devido às dificuldades apresentadas por eles, além do preconceito existente no ambiente regular, por parte dos alunos e as condições presentes na escola regular, tais como, turmas com um alto número de alunos matriculados e a formação dos professores para lidar com esta demanda. Os professores mostraram em seus discursos que a inclusão pode ser possível com alunos menos comprometidos, do que com aqueles que estavam matriculados em suas turmas (eram os aprendizes considerados como participantes deste estudo) e destacaram a dificuldade de realizar qualquer atividade pedagógica com esta demanda e utilizaram dos mesmos argumentos dos pais, para descreverem o ambiente regular. Apesar de esses dados demonstrarem a realidade de uma amostra específica, em termos de participantes, bem como local de coleta de dados, é possível relacionar o discurso adotado pelos pais e pelos professores no sentido de rever o espaço escolar para atender esta demanda específica de alunos.

A partir dos dados de Silveira e Neves (2006), um ponto que pode ser discutido refere-se ao trabalho individualizado com cada aprendiz, além da atuação do professor de educação especial inserido no contexto da sala de aula regular, propondo adaptação dos materiais para trabalhar com cada aprendiz, bem como atividades que vislumbrem o ensino de habilidades acadêmicas e sociais.

Questionamentos acerca de como os pais têm percebido o processo de inclusão escolar dos seus filhos com deficiência intelectual e autismo, bem como o modo pelo qual tem ocorrido esse processo de inclusão escolar, no sentido de conhecer e caracterizar as atividades que estes aprendizes têm desenvolvido na escola regular, tem sido alvo de investigações. De modo que a caracterização das atividades desempenhadas pelos aprendizes, somada às percepções dos pais em relação ao

processo de inclusão pudesse favorecer sob um prisma maior a compreensão de como tem sido implementadas as práticas inclusivas na escola regular.

OBJETIVOS

O presente estudo teve como objetivo identificar as experiências vivenciadas pelos pais de aprendizes com deficiência intelectual, matriculados na escola regular e caracterizar as atividades realizadas por estes aprendizes nesta instituição, a partir da observação sistemática. Espera-se que os relatos dos pais, em conjunto com as atividades realizadas pelos aprendizes, pudessem auxiliar em uma melhor compreensão do processo de inclusão escolar. Em adição, espera-se que os resultados possam auxiliar no desenvolvimento de intervenções futuras que efetivem as práticas inclusivas, a partir do envolvimento dos familiares no ambiente escolar dos seus respectivos filhos com deficiência intelectual, bem como no desenvolvimento de atividades que favoreçam o ensino de habilidades acadêmicas.

METODOLOGIA

- **Participantes**

Participaram deste estudo seis aprendizes com diagnóstico de deficiência intelectual matriculados na escola regular. A Tabela 1 caracteriza tais aprendizes, com informações sobre gênero, idade cronológica, desempenho no WISC-III (WECHSLER, 2002) e no Teste de Vocabulário por Imagens – *Peabody Picture Vocabulary Test Revised – PPVTr* (DUN; DUN, 1981), bem como a caracterização dos seus respectivos pais, com suas idades cronológicas.

Tabela 1. Caracterização dos aprendizes do Grupo 1 e do Grupo 2

Aprendiz	Idade	WISC-III				PPVT	Mãe	Idade
		Verb	*Exec*	*Total*	*Classificação*			
A1 – ♂	9a	50	69	56	Intelectualmente deficiente	2a6m	M1	30
A2 – ♀	10a	55	53	50	Intelectualmente deficiente	3a4m	M2	35
A3 – ♂	11a	62	57	56	Intelectualmente deficiente	5a5m	M3	56
A4 – ♀	9a	71	73	69	Intelectualmente deficiente	3a9m	M4	35
A5 – ♀	10a	47	53	50	Intelectualmente deficiente	3a7m	M5	35
A6 – ♀	9a	56	66	57	Intelectualmente deficiente	3a5m	M6	34

Os dois testes utilizados para caracterização foram: WISC-III (WECHSLER, 2002) e o PPVTr (DUN; DUN, 1981) com o propósito de demonstrar peculiaridades dos

aprendizes. O primeiro foi utilizado para demonstrar o desenvolvimento intelectual e o segundo para mostrar em termos de idade cronológica, o nível do aprendiz em relação às habilidades receptivas de compreensão das palavras.

- **Considerações éticas**

Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar (CAAE – 4918.0.000.135-10 – Parecer 081/2011) e as atividades iniciaram após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos respectivos responsáveis dos aprendizes.

- **Situação e materiais**

A pesquisa foi conduzida em seis residências, com a aplicação de uma entrevista semi-estruturada e de quatro sessões de observação sistematizada em duas escolas regulares do município do interior do estado de São Paulo.

- **Procedimento**

Tratou-se de um estudo de casos múltiplos, com abordagem qualitativa, primeiramente foram realizadas as seis entrevistas com as mães em suas respectivas residências e na sequência foram conduzidas as quatro sessões de observação sistematizada na escola regular em que cada aprendiz estava matriculado. Para a realização das observações, os pesquisadores acompanharam por quatro dias (sendo que cada dia foi denominado de sessão) a criança, ao longo do período em que permaneciam na escola regular e registraram todas as atividades realizadas por ela. Foi aplicada uma sessão por semana, em dias alternados, com o objetivo de garantir uma descrição mais detalhada das atividades realizadas por cada aprendiz.

Para atender ao objetivo proposto pelo presente estudo, os resultados das entrevistas foram descritos em eixos temáticos sobre: breve histórico da trajetória escolar de cada aprendiz, concepções dos pais sobre a inclusão escolar, adesão dos pais ao atendimento educacional especializado (AEE) e participação dos seus filhos na sala de recursos. Com os dados coletados com a observação foi possível analisar as atividades realizadas por cada aprendiz, durante suas permanências na escola regular.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos com as entrevistas aplicadas com os pais permitiram discorrer sobre as seguintes temáticas: breve histórico da trajetória escolar de cada aprendiz, concepções sobre a inclusão escolar, adesão ao atendimento educacional especializado (AEE) e participação na sala de recursos.

Em relação ao breve histórico da trajetória escolar de cada aprendiz, observou-se com a análise dos dados que A1 frequenta a escola regular desde a educação infantil, em conjunto com a instituição especializada APAE. Durante o período de educação infantil não tinha um professor que o acompanhasse e que realizasse a adaptação dos materiais e por essa razão a presença de A1 na escola não tinha um direcionamento pedagógico específico para o desenvolvimento de atividades acadêmicas. Todavia, com a entrada no ensino fundamental, o aprendiz desde o primeiro ano está sendo acompanhado por um professor da educação especial e frequenta a escola regular três vezes por semana no contraturno ao da escola especial. Já na escola especial o aprendiz frequenta os cinco dias da semana. A1 não faz uso de medicamento.

A2 está matriculada na escola regular, desde a educação infantil e foi matriculada na APAE no ano de 2012, no contraturno ao da escola regular. A aprendiz frequenta as duas escolas diariamente. Todavia, no segundo semestre de 2012 foi solicitada a redução de carga horária na escola regular, devido a não aprovação da redução de carga horária na APAE. A redução foi solicitada devido ao cansaço que a aprendiz vinha apresentando, por dormir nas aulas. A2 é acompanhada pelo professor de educação especial apenas três vezes por semana, nos demais dias, ela fica na sala de aula realizando outras atividades fornecidas pela professora da sala de aula regular. A2 não faz uso de medicamentos.

A3 frequenta a escola regular desde a educação infantil e nunca foi matriculado na escola especial. O aprendiz tem um histórico de agressão física com os demais colegas de sala e por essa razão, obteve redução de carga horária e desde o primeiro semestre de 2012 passou a frequentar a escola regular duas vezes por semana por todo o período, já no segundo semestre de 2012 teve redução de carga horária e passou a frequentar apenas 1hora e 30 minutos e como complementação de carga horária passou a ser atendido pela professora de educação especial em sua residência. A3 está passando por um tratamento medicamentoso.

A4, A5 e A6 apresentam históricos escolares similares, as três frequentam a escola regular desde a educação infantil e apresentam baixo desempenho acadêmico em atividades de leitura e escrita. Todavia, A4 foi matriculada no ano de 2012 na escola especial APAE e com isso, frequenta as duas escolas por todo o período e todos os dias da semana. Certamente, no segundo semestre de 2012, a professora de sala de aula regular começou a relatar indícios de cansaço da aprendiz na sala de aula, como dormir ao longo da aula e expôs para a mãe, em outras palavras "*minha filha está ficando muito cansada, ela acorda para pegar o ônibus e parece que continua dormindo*".

As breves descrições das trajetórias escolares dos seis aprendizes, segundo os relatos dos pais, evidenciam por um lado a matrícula nas escolas regulares e por outro lado, um acompanhamento efetivo, por professores de educação especial, apenas nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse escopo demonstra a dificuldade de estabelecer estratégias pedagógicas na Educação Infantil. Acredita-se que o envolvimento dos agentes educacionais (pais, professor da sala de aula e professor da educação especial) desde o início da escolarização dos aprendizes, possa ser importante para o seu desempenho posterior nos anos iniciais do ensino fundamental, visto que o entrelaçamento de tais agentes pode produzir efeito no processo pedagógico destes aprendizes (GLENN, 1988; KUBO, BOTOMÉ, 2001), ou seja, ou seja, o comportamento do professor da sala regular de preparar uma atividade para casa e apresentar as instruções para a realização de tal atividade pode ser ocasião para o comportamento de o professor especial adaptar a atividade para as necessidades individuais do aprendiz incluído que, por sua vez, pode ser ocasião para o comportamento do aluno de tentar realizar a atividade em sua residência e que poderá ocasionar o comportamento de solicitar a ajuda dos seus respectivos pais. Da mesma forma, ao completar a atividade de casa e entregar ao professor, essa resposta poderá aumentar a frequência, no futuro, tanto do comportamento do professor da sala de aula de preparar a atividade, quanto do professor especial de adaptar tal atividade e dos pais de ajudarem e do aluno de solicitar ajuda.

Após o levantamento da trajetória escolar dos seus filhos, os pais foram questionados em relação ao processo de inclusão escolar de seus filhos. Como resultado, apenas as mães de A1 e A3 se posicionaram quanto a este processo, os demais não souberam responder e mudaram de assunto. M1 relatou que *"a escola ainda não tem condições para receber meu filho diariamente, por isso, aceito a sua frequência três vezes por semana"*, além disso, M1 acredita que a inclusão envolve a adaptação da rotina escolar para atender as necessidades de seu filho e para M2 *"a escola deveria aceitar a participação das atividades do meu filho, por todo o período, em todos os dias da semana, luto para isso*". Os relatos de M1 e M2 corroboram com os achados descritos na literatura, em especial, com os relatos dos professores entrevistados por Lopes e Marquezine (2012) e com o posicionamento de Mazzota (2003), bem como de Denari (2008) ao compreender que a escola deveria adaptar-se para atender às necessidades individuais de todos os alunos matriculados.

No que concerne ao serviço de atendimento educacional especializado (AEE), quando as mães foram questionadas sobre a participação de seus filhos em tal serviço,

nenhuma soube explicar efetivamente sobre a adesão de participação. M1 ressaltou que o filho poderia receber tal atendimento na APAE, no contraturno, porém tinha dúvidas sobre como pudesse ocorrer este serviço e M3 acreditava que o acompanhamento domiciliar da professora de educação especial em sua residência pudesse servir este tipo de serviço. Já A2, A4, A5 e A6, de acordo com o relato de suas mães, não são atendidos por este serviço. Apesar de o AEE ser garantido pelas políticas vigentes, em especial, pela Resolução 04/2009 do CNE-CEB (BRASIL, 2009) como um suporte à presença do aprendiz nas escolas regulares, observou-se que os pais desconhecem a existência de tal serviço e inclusive, a importância do AEE para o desempenho acadêmico dos seus filhos.

As instituições escolares em que os seis aprendizes estão matriculados não contam com uma sala de recursos. A1, A2, A3 e A6 estão matriculados na mesma escola, enquanto A4 e A5 estão matriculados em outra escola. Em ambas as escolas, a sala do professor de educação especial é compartilhada com a coordenação da escola e carecem de uma sala de recursos multifuncional. Esta sala é caracterizada por Baptista (2011) como uma sala da escola, composta por materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado, com sede na escola, auxilia as necessidades individuais dos alunos com deficiência. Devido à carência da sala de recursos nas escolas em questão, certamente, às seis mães desconheciam a natureza e o trabalho desenvolvido na sala de recursos. Adicionalmente, Baptista (2011) esclarece que o professor da educação especial, responsável pelo trabalho na sala de recursos deveria prestar atendimento direto ao aluno e também atendimento indireto, a partir da orientação da assistência aos professores da sala de aula regular, em que os aprendizes estariam inseridos, bem como às famílias destes aprendizes.

Desse modo, o professor responsável pela sala de recursos poderia envolver os familiares dos aprendizes, a partir do fornecimento de atividades adaptadas para casa, que pudesse servir como um ensino adicional a ser trabalhado pelos pais com os seus filhos (BAPTISTA, 2011).

Mediante os dados obtidos com a entrevista realizada com os seis pais investigados no presente estudo, observa-se a carência de informações a respeito do processo de inclusão escolar de seus filhos. Como alternativa, sugere-se que sejam realizadas discussões nos momentos das reuniões bimestrais, como propôs o estudo de Almeida-Verdu, Fernandes e Rodrigues (2002), em que utilizaram as reuniões bimestrais para destacar a importância de suas participações nas rotinas acadêmicas de seus filhos e orientá-los sobre os processos de inclusão.

A partir da observação realizada com os seis aprendizes a Tabela 2 mostra as atividades que os seis aprendizes desenvolvem quando estão na escola regular.

Tabela 2. Atividades desenvolvidas pelos seis aprendizes enquanto estão na escola regular

Atividades	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Atividades de alfabetização (leitura e escrita)	X	X	X	X	X	X
Atividades na biblioteca	X	X	X	X	X	X
Atividades na educação física com os demais alunos	X	X		X	X	X
Atividades de musicalização com os demais alunos		X				X
Atividades de reforço escolar no contraturno						X
Atividades na sala de aula	X	X	X	X	X	X
Atividades no parque	X					
Atividades na sala de informática	X	X	X			X
Atividades no refeitório	X	X	X	X	X	X
Atividades na sala da coordenação				X	X	

As atividades de alfabetização (ensino de leitura e escrita) eram desenvolvidas com os seis aprendizes, sendo que A1, A2, A3 realizavam tais atividades na sala de aula, na biblioteca e também na sala de informática, por meio de jogos informatizados; A4 e A5 realizavam tais atividades na sala de aula e na sala da coordenação, por ser o espaço que o professor de educação especial compartilha com a coordenação e; A6 desenvolvia estas atividades, na sala de aula, na biblioteca, no reforço escolar e na sala de informática, a partir dos jogos informatizados. As atividades na biblioteca envolviam o ensino de leitura e escrita apenas com o aprendiz e o professor de educação especial, ou a retirada de livros. As atividades de educação física e de musicalização eram desenvolvidas sem qualquer necessidade de adaptação e os aprendizes participavam em conjunto com os demais alunos da sala em que estavam inseridos. Apenas A6 participava das atividades de reforço escolar, no contraturno, duas vezes por semana e desenvolvia atividades de leitura e de escrita. Na sala de aula, todos os aprendizes realizavam atividades, muitas vezes adaptadas pelo professor de educação especial ou mesmo, elaboradas pelo professor da sala de aula regular. Somente A1 participava das atividades no parque, durante o momento do recreio. As atividades na sala de informática envolviam o uso de jogos tanto para finalidade lúdica, quando o ensino de leitura e escrita. As atividades no refeitório eram realizadas por todos os aprendizes, em conjunto com os demais alunos das suas respectivas salas, nos momentos de lanche. E por ultimo, as atividades na sala de coordenação ocorriam apenas na escola em que A4 e A5 estavam matriculadas, em que o professor de educação especial retirava tais alunas da sala de aula, para desenvolver atividades adicionais, com o uso de jogos de memorização, quebra-cabeça e outros.

A partir das atividades desenvolvidas pelos aprendizes no espaço regular de ensino, observa-se a preocupação de atividades acadêmicas, que envolviam basicamente o ensino de habilidades de leitura e escrita e, por outro lado, atividades de socialização (como: educação física, musicalização, atividades no refeitório) que os aprendizes participavam na interação com os demais alunos. A preocupação do ensino de leitura e escrita corroborou com os achados descritos por Sanches e Oliveira (2011) ao mencionarem a importância de intervenções que garantam o ensino destas habilidades para os aprendizes com deficiência intelectual incluídos na escola regular. Nessa direção, as atividades desenvolvidas pelos aprendizes evidenciaram uma preocupação de garantir a permanência desses aprendizes de modo efetivo na escola regular, porém ainda carece de melhores ajustes com a finalidade de assegurar o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, vislumbrando os conteúdos escolares que estavam sendo ensinados nas salas de aulas em que estavam matriculados, configurando, portanto, foco de preocupação de intervenções futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identificação das experiências vivenciadas pelos pais de aprendizes com deficiência intelectual, matriculados na escola regular, tal como a caracterização das atividades realizadas por estes aprendizes nestas instituiçoess pode ser importante para compreender como o processo de inclusão escolar tem ocorrido no cotidiano escolar e como estas famílias tem acompanhado tal processo, para futuramente contribuir no desenvolvimento de estratégias de ensino que favoreçam as habilidades acadêmicas destes aprendizes, além das habilidades sociais desenvolvidas neste espaço de interação e também criar condições para que os pais possam conhecer o processo de inclusão, possibilitando uma participação mais ativa e efetiva das atividades escolares dos seus respectivos filhos.

Sugere-se que sejam realizados estudos futuros com um número maior de participantes, além de investigar a rotina de atividades dos aprendizes incluídos em escolas que contem com a sala de recursos multifuncional.Apesar dos dados apresentados no presente trabalho serem preliminares e dependerem de replicações sistemáticas, com o propósito de fomentar essa discussão, acredita-se que estes dados possam contribuir no desenvolvimento de intervenções futuras que favoreçam a interação entre família e escola e adicionalmente, intervenções que tenham como proposta assegurar o desenvolvimento de habilidades acadêmicas. Ademais, os dados referentes à caracterização das atividades desenvolvidas pelos aprendizes no espaço

regular mostraram que mesmo com suas limitações, decorrentes da deficiência intelectual, estão desenvolvendo atividades que exigem habilidades sociais (como as atividades na educação física e musicalização) nas escolas em que estão matriculados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA-VERDU, A. C. M.; FERNANDES, M. C.; RODRIGUES, O. M. P. R. A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais: implementação de práticas inclusivas e aspectos de planejamento educacional. **Interação em Psicologia***,* v. 6, n. 2, p. 223-231, 2002.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 59-76, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf Acesso em: 20 fev. 2013.

DENARI, F.E Educação especial e inclusão escolar: das dimensões teóricas às ações práticas. **Revista@mbienteeducação**, v.1, n.2, p.31-39, 2008.

DUNN, L. M. ; DUNN, L. M. **Peabody picture vocabulary test***:* revised*.* Circle Pines: American Guidance Service, 1981.

GLENN, S. S. Contingencies and metacontingencies: toward a synthesis of behavior analysis and cultural materialism. **The Behavior Analyst**, v. 11, n. 2, 1988, p. 161-179.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação**, v. 5, p. 133-171, 2001.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n.3, p. 487-506, 2012.

LUIZ, F. M. R.; NASCIMENTO, L. C. Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down: experiências contadas pelas famílias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n.1, p. 127-140, 2012.

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 2003.

SANCHES, M. A. F.; OLIVEIRA, M. A. F. Educação inclusiva e alunos com transtorno mental: um desafio interdisciplinar. **Psicologia:** teoria e pesquisa, v. 27, n. 4, p. 411-418, 2011.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psicologia:** teoria e pesquisa, v. 22, n. 1, p. 79-88, 2006.

WECHSLER, D. **WISC-III:** Escala de Inteligência Wechsler para crianças**:**manual. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

A DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NO CONTEXTO DA ESCOLA COMUM: OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO

Patrícia Tanganella Lara[1]
Anna Augusta Sampaio de Oliveira[2]

INTRODUÇÃO

A defesa de que todas as crianças estudem juntas, em uma proposta de inclusão escolar, foi intensificada a partir de meados da década de 1990. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990), aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, no ano de 1990, e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), firmada na Espanha em 1994, marcaram grandes momentos históricos para a inclusão escolar e social de todas as pessoas.

Em 1990, o Brasil promulga a Lei nº 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), assegurando os direitos fundamentais a toadas as crianças (até 12 anos) e adolescentes (de 12 a 18 anos), o acesso à escola pública e gratuita e o atendimento especializado da criança ou adolescente com deficiência na área de saúde, e principalmente, o atendimento educacional do aluno com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Outra importante Lei que surgiu na década de 90 foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL – 1996), que ratifica os princípios gerais expostos na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e dedica um capítulo somente para a Educação Especial (Capítulo V), indicando em seu art. 58 a oferta de educação escolar, preferencialmente na rede regular de ensino, e serviços de apoio especializado também na escola regular. O art. 59 da LDBEN estabelece que o sistema de ensino deve se adequar com currículos, métodos, técnicos, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades especiais de cada aluno, sendo assim, não é o deficiente que deve se adequar à escola, mas a escola deve proporcionar um ambiente adequado para que ele aprenda.

A LDBEN /96 traz um outro fator essencial para a educação, à formação de profissionais para o atendimento aos diferentes níveis e modalidades de ensino. A Constituição Federal do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), reafirma um movimento visando

[1]Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília da Universidade Estadual Paulista– UNESP/ Marília. (patriciatanganelli@gmail.com)
[2]Professora Assistente Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília da Universidade Estadual Paulista - UNESP/ Marília.

um conceito mais amplo de inclusão escolar e a determinação de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” (Artigo 208, Inc III).

A partir de 1993, através do Decreto nº 33.891 de 16 de dezembro de 1993, a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, estabelece o atendimento educacional aos portadores de necessidades educacionais especiais, por meio das Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNEs), como atendimento paralelo, aos alunos regularmente matriculados em classe do ensino comum, para receber apoio educacional complementar ou suplementar em horário diverso, ou atendimento exclusivo. O Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004 revogou o Decreto nº 33.891/1993, pois segundo o novo decreto, as SAPNEs passam a ser denominadas Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI). Muda-se o modelo organizacional, com o princípio da integração, onde os alunos deveriam adaptar-se às necessidades da escola e passa-se a adotar o princípio da inclusão escolar, onde a escola é que deve se adaptar às necessidades dos alunos.

Ocorreram muitos avanços no reconhecimento do acesso e permanência de pessoas com deficiência nas escolas regulares, contudo a construção de espaços educacionais inclusivos é uma ideia ainda muito nova para todas as pessoas e a adequação a essas novas medidas necessitam de múltiplos estudos e grande investimento em todas as dimensões: política, administrativa, financeira, organizacional, infraestrutura, formação de professores, entre muitas outras.

O aluno que apresenta uma deficiência múltipla é percebido pela escola, ainda, como um grande problema, maior do que ela acredita que possa atender. Esses alunos são remetidos para centros de atendimento, ou escolas especiais, com uma fila inesgotável, e muitas vezes, longe de suas residências, ficando assim segregados a uma vida de poucas perspectivas de avanço ou de inclusão em âmbito maior.

A deficiência múltipla é vista como a soma de duas ou mais deficiências, esse conceito não está errado, mas equivocado. Conforme Pires et all (2007), a deficiência múltipla se caracteriza pela existência, concomitante, de dois ou mais tipos de deficiência primária em uma pessoa, contudo, ela não é a soma das deficiências e sim uma organização qualitativamente diferente de desenvolvimento que irá requerer recursos muito próprios às necessidades apresentadas por essas pessoas para aprender e conviver no mundo de modo geral. Sendo assim, a múltipla deficiência deve ser encarada como uma deficiência, não como a simples soma de duas ou mais deficiências.

O estudo em tela refere-se a um estudo de caso, realizado junto a um aluno com deficiência múltipla, matriculado em uma EMEI na região Sul de São Paulo. Em seu diagnóstico preliminar foi possível verificar que o aluno nasceu com síndrome de Moebius[3], com apenas 1/3 do cérebro (malformação Chiari II[4]), originando uma hidrocefalia[5], que o levou nos primeiros dias de vida passar por diferentes cirurgias.

A partir desse caso o estudo buscou responder as seguintes questões: Qual a importância da escola regular para o aluno com deficiência múltipla? É possível sua inclusão na escola regular? Quais são os limites? Quais são as possibilidades?

A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil tem sido valorizada como um importante espaço de desenvolvimento e aprendizagem da criança em todos os seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, devendo cumprir as funções indispensáveis e indissociáveis como cuidar e educar.

Conforme o Referencial Curricular de Educação Infantil, a expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas. A sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos, apresentando como objetivos gerais da educação infantil o desenvolvimento de uma imagem positiva de si, o estabelecimento e ampliação das relações sociais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração (BRASIL, 1998), sendo assim, é essencial que as crianças com necessidades educacionais especiais participem da educação infantil em espaços inclusivos, para que tenham o direito de alcançar os objetivos propostos para seu desenvolvimento.

Os objetivos que o currículo da educação infantil deve alcançar na criança, como a "construção da identidade e da autonomia; a interação e socialização da criança no meio social, familiar e escolar, e a ampliação progressiva dos conhecimentos de mundo*."* (BRASIL, 2004, p.43). Nessa faixa etária, o processo de construção do

---

[3] A Síndrome de Moebius é uma doença caracterizada por uma paralisia facial, ou seja, há perda de movimentos do rosto. São afetados os movimentos dos olhos e os movimentos da face que expressam emoções.

[4] Malformações de Chiari (ou de Arnold-Chiari) são constituídas por hérnias do cerebelo e tronco cerebral de grau variável, através do buraco occipital. Podem aparecer tanto no adulto como na criança. Distinguem-se 3 tipos: No tipo II há um alongamento e deslocação inferior do tronco cerebral com emergência do vermis e bulbo através do foramen magnum que está alargado. O IV ventrículo é alongado e achatado, e atinge a charneira, razão pela qual na maioria dos casos de tipo II, a malformação de Chiari está associada a mielomeningocelo e hidrocefalia.

[5] Hidrocefalia é o acúmulo anormal e excessivo de líquor dentro dos ventrículos ou do espaço subaracnóide.

conhecimento se dá por meio das conquistas realizadas na busca de novos desafios, que servem de base para novos saberes, utilizando-se das mais diferentes linguagens, exercendo a capacidade que possuem de terem ideias e hipótese originais sobre tudo e sobre todos. Se a educação infantil é importante para qualquer criança, para a criança deficiente múltipla é essencial.

Conforme Glat e Blanco (2007), a Educação Inclusiva não se resume à matrícula do aluno com deficiência na turma comum ou à sua presença na escola, ela precisa ser, mais do que um espaço para a convivência, um ambiente onde ele aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária. A autora aponta como objetivo da proposta de educação inclusiva "a possibilidade de ingresso e permanência do aluno na escola com sucesso acadêmico", e isso só poderá se dar a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento(p.17,18).

As escolas necessitam se organizar para atender alunos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade, adequando seu sistema para atender, sem discriminar ou estigmatizar o seu aluno.

Conforme Carvalho (2004) as escolas enfrentam inúmeros limites que só poderão ser superados com mudanças sistemáticas nas políticas nacionais, é necessária uma reestruturação das escolas para atenderem as necessidades de todas as crianças, sejam elas com deficiência ou não. O acesso à escola deve ser respeitado e objetivado numa lógica de combate ao preconceito e o desafio de lutar por uma escola melhor para todos.

Nessa perspectiva os objetivos dessa pesquisa foi o de estudar a importância da necessidade de profissionais qualificados para facilitar e atender a criança com deficiência múltipla de forma adequada e, ainda o estudo procurou verificar os limites e as possibilidades de um aluno com deficiência múltipla no ensino regular.

MÉTODO

- ***Participantes***

Foi selecionado um sujeito do gênero masculino, com 5 anos de idade na época da coleta de dados. O aluno apresenta deficiência múltipla, com diagnóstico de Hidrocefalia, Síndrome de Moebius, mal formação tipo Chiari II, cujo maior comprometimento encontrava-se na sua compreensão dos fatos ocorridos à sua volta, devido à suas perdas após as convulsões, que já o levaram a diversas internações. Apesar de andar e correr, o aluno já havia passado por diferentes cirurgias nas pernas,

fazendo com que ele caísse muitas vezes durante o dia. Sua inclusão na escola regular, diante do quadro grave de sua deficiência foi realizada através de diversas reuniões para analisar o quanto a escola poderia oferecer para sua aprendizagem e determinando que a mãe do aluno o acompanhasse diariamente.

Participaram também deste estudo os profissionais da escola envolvidos em sua inclusão: a diretora da escola, a assistente de direção, a coordenadora pedagógica, a professora de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão e a professora do aluno.

Os participantes desta pesquisa receberam todas as informações pertinentes ao projeto como: objetivos, procedimentos de coleta de dados, temporalidade. Resguardo de privacidade do participante e utilização dos dados para fins científicos, tendo sido, assim, convidados a assinar o termo de consentimento livre e esclarecido, confirmando anuência.

- ***Local***

As atividades vinculadas à coleta de dados foram realizadas, na própria escola do aluno, uma escola regular de educação infantil situada no município de São Paulo – SP.

RESULTADOS: Histórico da criança

Mateus[6] nasceu em São Paulo – SP, no ano de 2002, após uma gravidez de risco, tendo sido diagnosticado nos exames pré-natais, onde a mãe teve conhecimento de que seu filho apresentava uma deficiência grave que poderia levá-lo à morte logo após o nascimento. Desenganado dos médicos, após o nascimento, o pai teve que procurar meios legais para a realização da primeira cirurgia do filho para a colocação de uma válvula no cérebro para drenar a água, devido a sua hidrocefalia. Mateus nasceu com um diagnóstico de Síndrome de Moebius, malformação de Chiari II e hidrocefalia. Apesar de todo esse comprometimento global, a criança com apenas 7 meses foi matriculada em uma creche particular, que mantinha convênio com a Secretaria da Educação municipal, próximo à sua residência.

Após contato com a creche, ela informou que ele faltava muito devido às suas constantes internações e convulsões, porém que ali permaneceu até os 4 anos de idade. Aos 3 anos ele aprendeu a andar, após se submeter a diversas cirurgias para a correção dos pés. Até três anos enquanto não andava era mais fácil lidar com ele, recebia cuidados e atenção quase individuais. Os últimos anos de creche foram difíceis, pois

[6] O nome do aluno e das pessoas envolvidas na pesquisa são fictícios, para garantir o sigilo das fontes de informações.

ele mordia e batia muito nos colegas e algumas vezes na professora. Necessitava de uma professora auxiliar por tempo integral, usava fralda e tomava vários banhos durante o dia. Na creche também havia uma enfermeira para dar os primeiros socorros, quando aconteciam as crises constantes de convulsões, e chamavam a mãe para levá-lo, de imediato, a um hospital mais próximo. Geralmente as crises aconteciam enquanto ele dormia, a professora percebia, pois ele tremia e babava. Chegou a ter três crises no mesmo dia e a professora relatou que durante a semana costumava acontecer pelo menos duas convulsões, relataram também que aconteciam crises silenciosas. Como tem um andar sem equilíbrio caía muito pela creche. O espaço físico era menor, totalmente adaptado para suas crianças, com grades e portões que impediam e ou dificultavam a passagem para locais impróprios e perigosos. Pensando em um atendimento especializado para o aluno que pudesse melhorar o seu desenvolvimento a creche conseguiu uma vaga em uma Instituição de Educação Especial, mas os pais não aceitaram.

A INCLUSÃO DO ALUNO NA EMEI

Inicialmente, o aluno foi matriculado no 1º estágio, tentando integrá-lo a um grupo de crianças de faixa etária menor, pensando em seu desenvolvimento cognitivo, já que havia constatado o seu atraso.

Conforme relatado no seu prontuário:

No primeiro dia de aula ele bateu em oito crianças das dez presentes, sempre muito agitado, não tinha noção de perigo e do que estava fazendo. Poderia machucar a si próprio, assim como as outras crianças, necessitando constantemente da presença de um adulto ao seu lado. Conforme esses fatos houve uma reflexão da equipe escolar que achou necessário a realização de uma reunião com os pais do aluno.

Tendo em vista a severidade da deficiência intelectual de Mateus foi realizada uma reunião logo no início do semestre ficando determinado que, considerando a falta de recursos humanos especializados, as dependências estruturais e a acessibilidade – escada que dá acesso à sala de aula e ao banheiro – a escola decidiu que: a criança nesse período de adaptação ficaria necessariamente com um adulto responsável (pai ou mãe); Nesta fase a escola procuraria sociabilizar e dar mais autonomia à criança; A escola solicitou relatórios que subsidiassem o atendimento do aluno pela equipe escolar, pois segundo informação da mãe a criança faz tratamento no Posto com pediatra, fonoaudiólogo, neurologista, e a fisioterapia e tratamento psicológico na Clínica. Foi acordado que a mãe entregaria os relatórios da equipe médica; Mudança de classe para o 3° estágio, com crianças da sua idade, no período das 9:30h. às 11:00h., que corresponde ao horário do parque, tendo como objetivo uma maior sociabilidade do aluno.

Apesar de existir na escola uma professora especialista com uma Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAI, como era da especialidade de deficiência física e essa professora acreditar que a escola não tinha condições de atendê-lo em todas as suas necessidades, ele não obteve nenhum atendimento. A professora especialista acreditava que o Mateus deveria ser encaminhado para uma escola ou Instituição de educação especial.

A mãe encaminhou todos os relatórios médicos que ela tinha em casa, com a declaração da psicóloga, no qual havia o relato de que Mateus apresentava uma hiperatividade, e estava aprendendo regras e limites.

Todos os relatórios médicos, associado à gravidade da sua deficiência, com histórico de convulsões crônicas e prolongadas, trouxeram um temor por parte dos profissionais da escola.

A sala de aula, na época, contava com 35 alunos, com a entrada do Mateus houve uma diminuição para 30 alunos na sala de aula. Durante o mês de adaptação com a nova professora foi realizado um trabalho de inclusão com o grupo, através de sensibilização com a classe e como todos poderiam ajudar e incluí-lo nas atividades cotidianas. Conforme relatado no documento:

Com o passar do tempo às atenções e preocupações eram exclusivas para o Mateus. As tensões emocionais e físicas presentes provocavam um stress relacionado ao real risco de morte que a criança apresenta. Nas atividades lúdicas o aluno permanecia pouco tempo em cada uma, do balanço para o escorregador, do tanque de areia para o jogo de bola, da música para a corrida. Tudo muito rápido, sem parar, sem controle. Na hora da história, onde os alunos ficam sentados em roda e quietos para ouvir e prestar atenção, o Mateus não para, cai sobre os colegas, levanta, dança, canta e quebra o ritmo da atividade. Na sala de aula, o aluno pegava uma penteadeira com rodas e ficava empurrando pela classe o tempo todo de maneira desgovernada, batendo nas mesas e nos colegas, fazia uso de brinquedos fora de hora, quebrando a rotina e os combinados com a classe. Era difícil para os colegas que também são crianças perceberem que o Mateus pode e eles não. Quando contrariado em suas vontades, joga-se no chão, bate, chora, teima até conseguir e com medo de suas crises convulsivas os adultos presentes cedem. Também apresentou em algumas ocasiões um comportamento inverso, muito parado, centrado em um só brinquedo, expressão ausente, cambaleando para andar. A mãe informou à Professora que seu comportamento estava relacionado à medicação.

Apesar da gravidade da deficiência a escola se mobilizava para incluí-lo nas atividades, e foram realizadas outras reuniões para encontrar caminhos para a sua inclusão. A equipe do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão - CEFAI[7], da

[7]Conforme o Art. 5º, do DECRETO Nº 45.415, DE 18 DE OUTUBRO DE 2004, o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão - CEFAI, composto por membros da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica composto por membros da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica das Coordenadorias de Educação das Subprefeituras, por Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - PAAI e por Supervisores Escolares, é parte integrante das referidas Coordenadorias e será por elas suprido de recursos humanos e materiais que viabilizem e dêem sustentação ao desenvolvimento de seu trabalho no âmbito das Unidades Educacionais, na área de Educação Especial.

Secretaria Municipal de São Paulo, esteve na escola e observou o Mateus, deixando o seguinte relatório:

O aluno estava agitado, agrediu alguns colegas, ouviu música, tentou brincar com o baldinho, foi ao escorregador do parque e quase pulou de cima, mesmo acompanhado pela mãe. Também verificou que não interagia com seus colegas, não tinha nenhuma noção de perigo, presenciando suas dificuldades para subir e descer as escadas, sempre amparado pela mãe ou Professora.

Após essa primeira observação da equipe do CEFAI foi realizada uma nova reunião e apresentadas as seguintes sugestões: a permanência da mãe na escola, junto ao aluno no horário das 9:00h. ás 11:00h.; o Mateus deverá se integrar na rotina da classe; o CEFAI vai tentar encontrar um atendimento no SAAI que contemple suas necessidades; possibilidade da presença de um estagiário na Escola para atender a criança; foi entregue aos pais um encaminhamento para uma escola especializada que tem uma equipe multidisciplinar, com suporte terapêutico completo para que possa atender o Mateus no período da tarde; solicitado novamente os relatórios médicos para subsidiar nosso trabalho.

As dificuldades em incluí-lo nas atividades escolares, era a grande preocupação de todas as pessoas da equipe escolar da EMEI. A coordenadora pedagógica juntamente com a Diretora da escola procurou uma orientação com uma médica especialista na Síndrome de Moebius, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), levando o Mateus, juntamente com sua mãe em uma consulta, e após o atendimento a medicou relatou:

A Síndrome de Moebius, em relação a este problema o Mateus está bem, pois ele anda, fala, come e tem relativo controle das funções esfíncteres. O real problema está na deficiência mental (mal formação Chiari II). E disse que ele aprende através de um exaustivo treinamento. As constantes convulsões precisam ser controladas rigorosamente, pois perde as sinapses estabelecidas anteriormente quando entra em crise. Mateus pode sofrer uma queda da própria altura e isso seria perigoso, pois ele tem uma válvula implantada na cabeça.

A escola agendou um encontro com a psicóloga da Clínica que a mãe relatou que o Mateus fazia tratamento. Após a conversa com a professora, a Coordenadora da EMEI e a psicóloga, foram realizadas o seguinte relatório:

Após visita à Clínica onde o aluno Mateus está em tratamento, foi relatado pela psicóloga responsável que ele estava em tratamento, por 40 minutos individuais uma vez por semana, mas faltava muito por causas das crises de convulsão que eram constantes e das várias internações. Através de testes a Drª S.[8] constatou que o Mateus tinha idade mental de dois anos e 10 meses. Durante as sessões individuais, o Mateus agredia, agia por impulso e resistia diante das tentativas de colocar limites na criança e quando não queria fazer algo ele chorava muito e se jogava no chão, comentou que aos poucos está melhorando. Tem trabalhado seus distúrbios de comportamento, tentando melhorar sua hiperatividade, e dar limites. Ele tem mostrado bastante

[8]Este relatório foi fornecido pela psicóloga que atendia o aluno pesquisado.

resistência, e na orientação com a família neste trabalho percebe que não gostam de contrariá-lo, pois fica nervoso e pode desencadear uma convulsão.

A gravidade da deficiência do aluno e os problemas que a escola estava enfrentando, devido principalmente à sala ser no piso superior e as orientações da professora de SAAI da escola, deixavam em dúvida se a escola tinha condições de incluí-lo, elaborando o seguinte relatório:

O aluno apresentou vários momentos de ausência, dentre esses, dois foram muito significativos, onde permaneceu imóvel, sem expressão, mesmo chamando pelo nome várias vezes, ficou sem reação. A mãe estava presente e com os remédios de convulsão (injetáveis), em sua mochila, para qualquer problema mais grave, que se fosse necessário ela utilizaria até chegar a um hospital mais próximo. No convívio com os colegas a Professora não observa envolvimento coletivo, ele não brinca com ninguém, são as crianças que tentam brincar com ele. Seus centros de interesse são a música, os jogos de montar e a bola de futebol. Em duas situações ele se colocou em risco eminente. A classe passou a ser trancada, pois ele quer sair da sala quando não percebe a presença da Professora. O Mateus faltou bastante durante um período devido a uma queda que desencadeou uma forte convulsão, e ficou internado muitos dias para passar por exames. A Professora percebeu alguns avanços, ele está mais interessado em desenhar. No parque está mais calmo, brinca bastante no balanço, já está conseguindo segurar sozinho, algo que não fazia no começo do ano. Está brincando no tanque de areia, e não pulou de cima do escorregador, já está sentando mais. Durante o mês a mãe esteve o tempo inteiro perto do Mateus, ajudando muito no seu desenvolvimento e no trabalho que está sendo realizado com ele na escola. Ele tem chamado as crianças pelo nome para brincar e aos poucos tem ocorrido alguma interação. Às vezes chama o colega pelo nome corretamente. É um aluno que necessita o tempo inteiro de um adulto ao seu lado, pois costuma ter algumas atitudes repentinas, inesperadas. Quando ele chega à escola, apesar da mãe estar perto, as atenções da Professora se voltam totalmente para ele, na tentativa de integrá-lo com o grupo e no cuidado com sua integridade física. Ele não tem nenhuma autonomia. As conquistas tem sido pequenas e acreditamos que necessita de um suporte especializado, apesar da disposição dos profissionais da escola em aprender como lidar com essa criança e repensar nossa prática. Incluir significa fazer parte do problema, contudo a severidade da deficiência do aluno nos impõe limites.

Nos meses subsequentes, a escola continuava tentando realizar a melhor inclusão possível para o Mateus, criando um ambiente adequado para sua aprendizagem.

No segundo semestre ele chegava à escola às 08h30minh e sua rotina diária era brincar com monta tudo na sala de aula, giz na lousa, canetão para escrever em papel A3, almoço junto com as crianças, higiene dos dentes, onde a professora procurava ajudá-lo, e o parque.

No final do ano a discussão na escola era se ele seria encaminhado para o Ensino Fundamental, ou permaneceria na EMEI. Após reunião com a Supervisora Escolar, ficou decidido que ele permaneceria na EMEI por mais um ano, e que ele estaria sendo atendido em uma sala de SAAI com especialidade de deficiência intelectual em outra Unidade Escolar.

Os dados do prontuário mostram que ao final do primeiro ano de inclusão na EMEI, não apresentou avanços em seu desenvolvimento cognitivo e às aprendizagens de conteúdos escolares, devido às dificuldades encontradas pela professora em

encontrar caminhos para atender às necessidades da criança. Foram observados grandes avanços na sua socialização, pois deixou de bater nos colegas e na professora, respondendo a alguns combinados na rotina diária da EMEI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou analisar os limites enquanto escola de educação infantil para atender alunos com deficiência múltipla. A escola não está preparada para enfrentar os desafios propostos nas políticas nacionais de acesso e permanência de todos na escola, com um ensino de qualidade.

Observou-se na análise dos dados obtidos e das entrevistas realizadas que o choque com o diferente é muito grande e existe um medo de enfrentar novos desafios, tornando-se o grande obstáculo para novas situações de aprendizagem.

É necessário investir mais nos professores e na equipe em geral da escola, oferecendo cursos de qualidade, valorizando momentos de formação continuada, para modificar práticas excludentes.

Por fim, a pesquisa apresentada não tem a pretensão de generalizar os resultados encontrados, pois foi realizada apenas em uma escola, através de um estudo de caso, portanto não cabem conclusões, somente algumas considerações, reforçando aspectos essenciais para a compreensão da falta de professores especialistas para o trabalho com deficiente múltiplo e do descaso do poder público na inexistência de um real investimento nas ações necessárias para o acesso e permanência de todos os alunos na escola.

REFERÊNCIA

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Senado. 1988.

BRASIL, 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de Julho de 1990. Brasília: Senado Federal.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996. Seção1, p.27833-27841.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

PIRES, Cláudia, BLANCO, Leila de Macedo Varela e OLIVEIRA, Mércia Cabral. Alunos com deficiência física e deficiência múltipla: um novo contexto de sala de aula. In: GLAT, Rosana (org). **Educação Inclusiva:** Cultura e Cotidiano Escolar**.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007, p. 137 -152.

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: 7 Letras, 2007, p. 15 - 35.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 33.891, de 16 de dez. de 1993. **Institui a Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais na Rede Municipal de Ensino São Paulo**: Diário Oficial do Município, 16 dez. 1993.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Decreto n. 45.415 de 18 de outubro de 2004. **Estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino**. Diário Oficial do Município, 19 out. 2004.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Adriane Gallo Alcantara da Silva[1]
Cláudia Cristina Fukuda[2]

INTRODUÇÃO

Altas habilidades/superdotação, (AH/SD) já vêm sendo estudadas há algumas décadas no Brasil, no entanto, ainda hoje, se percebe na escola certo grau de ceticismo ao se falar que um estudante tem AH/SD. As pessoas com AH/SD são conceituadas na Resolução nº02/01, da Lei de Diretrizes e Bases, como alunos que apresentam facilidade no processo de aprendizagem, dominando rapidamente os conceitos, procedimentos e atitudes - (BRASIL, 2010).

Alencar e Fleith (2005) esclarecem que superdotação se refere a uma habilidade superior à média da população. Vale salientar que altas habilidades podem aparecer em uma ou mais disciplinas, sendo em aspectos isolados ou combinados. Com isso, o aluno pode apresentar maior facilidade em uma determinada disciplina e não em outra. Esse aspecto ainda é muito obscuro na concepção dos docentes no que se refere a AH/SD no contexto escolar. Muitas vezes os profissionais da educação recorrem ao discurso de que o aluno não apresenta boas notas em uma disciplina, não realiza as atividades em sala de aula, é distraído, ou faz os exercícios rapidamente para conversar com os pares. Neste último caso, referindo se aos alunos com estereótipo de superdotação, denominando-os de “nerd”. Outro lado a ser evidenciado é o da família que, por muitas vezes, não compreende as necessidades do filho com AH/SD.

De acordo com Alencar e Fleith (2005, p.02),

> No Brasil os superdotados constituem um grupo que é pouco compreendido e negligenciado. Da mesma forma que a escola não está devidamente preparada para maximizar o potencial de aprendizagem e adaptabilidade de alunos que apresentam um atraso no seu desenvolvimento, o mesmo ocorre em relação àqueles que se destacam por um potencial superior [...] Observa-se inclusive resistência à implementação de um atendimento diferenciado ao superdotado, fruto de uma série de ideias falsas sobre o mesmo.

A necessidade de compreender como AH/SD tem sido vivenciada no contexto escolar é que instigou este trabalho, que tem como contexto uma escola pública de

[11]Universidade Católica de Brasília. Programa Stricto Sensu de Mestrado em Psicologia. adrianecmb@hotmail.com
[2] Universidade Católica de Brasília. Programa Stricto Sensu de Mestrado em Psicologia. fukuda@ucb.br

Brasília-DF. Trata-se de um artigo teórico articulado com relato de vivência de alunos, famílias e corpo docente. Teve como participantes: 02 alunos do 7º ano do ensino fundamental II, com AH⁄SD na área de exatas, suas respectivas famílias e 05 de seus professores. Este trabalho pretendeu revisitar o tema AH⁄SD, a luz da literatura pertinente, por meio da análise de relatos de conversas informais com os participantes sobre o desenvolvimento do aluno com AH⁄SD no contexto escolar.

Este estudo teve como objetivo analisar a inclusão do estudante com AH/SD em contexto escolar, considerando como esse processo tem sido vivenciado em uma escola pública de Brasília-DF, discutido na literatura científica e apoiado pela legislação vigente, visando contribuir para a identificação de fatores que podem favorecer o desenvolvimento e o processo de inclusão desses estudantes.

METODOLOGIA

Este trabalho consiste em um artigo teórico, que analisou os seguintes documentos: legislação que ampara a inclusão do estudante com AH⁄SD por meio dos Marcos Políticos-Legais da Educação Especial (BRASIL, 2010), produção científica brasileira em AH⁄SD com base nas principais autoras na área - Alencar e Fleith, a interação dos diversos atores escolares, o estudante com AH⁄SD e sua família, articulando com a perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, e a experiência profissional das pesquisadoras a partir de conversas informais com estudantes com AH⁄SD, suas famílias e seus professores. Nesse estudo foi utilizada a modalidade de relato de vivência dos participantes, através do diálogo informal com as pesquisadoras, registrada por meio do diário de campo, imediatamente após as conversas.

Primeiramente foi pedida autorização para o estabelecimento de ensino. As conversas informais com os alunos, suas famílias e o corpo docente ocorreram no cotidiano escolar durante o fazer profissional, uma vez que uma das pesquisadoras trabalha nessa instituição. Os participantes concordaram com o registro e uso das conversas que tiveram informalmente com as pesquisadoras, neste trabalho. Garantiu-se o sigilo da identidade dos colaboradores que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A instituição de ensino de onde os relatos foram obtidos é orientada pela legislação federal, relativa aos ensinos fundamental II e médio, e atende cerca de 3000 alunos. A escola obteve 1º lugar no Índice de Desenvolvimento da Escola Básica (IDEB) entre todas as escolas em seu estado, no ano de 2012. Além das aulas regulares são oferecidas atividades complementares em contraturno no Espaço Musical (Banda e

Corpo de Baile), nos Clubes, Grêmios, Grupos Religiosos e aulas preparatórias para Olimpíadas de Matemática, Astronomia, Física, Química e Robótica.

CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES, SUAS FAMÍLIAS E PROFESSORES

Salienta-se que, por questões éticas, os nomes utilizados para nomear os participantes são fictícios.O aluno “Leonardo”, cuja parte das conversas foi relatada neste trabalho, apresenta AH⁄SD na área de exatas e frequenta o Espaço Musical com habilidade no instrumento saxofone. É do sexo masculino, tem 12 anos, mora com os pais e um irmão de nove anos, que também apresenta talento na área de exatas. O aluno ingressou nessa escola com 11 anos. Seu pai é militar e sua mãe funcionária de um banco estatal.

O aluno “Edson”, do sexo masculino, também apresenta AH⁄SD na área de exatas e não frequenta nenhuma das atividades extraclasse oferecida pelo colégio. O aluno tem 11anos, mora com os pais e uma irmã de 08 anos, ingressou no colégio com 10 anos. O pai e a mãe são servidores públicos.

O estudo contou com 05 professores dos alunos, das seguintes disciplinas: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências Físicas e Biológicas, todos com graduação e especialização nas suas respectivas áreas de ensino.

DISCUSSÃO

Nota-se que, a Lei de Diretrizes e Bases 9394⁄96, promoveu avanços nas oportunidades de educação para os estudantes com AH⁄SD, porém, ainda, se observa que muitos mitos estão presentes no discurso, na prática de profissionais da educação e nos contextos educacionais.

Apesar dos indivíduos que apresentam um desempenho superior em uma determinada área serem motivo de curiosidade e admiração, são poucas as publicações encontradas acerca desse tema nos últimos vinte anos, tornando o conhecimento sistemático, a seu respeito, limitado. Conforme pesquisas realizadas em sítios acadêmicos, no Brasil existem aproximadamente 1.020 estudos científicos em torno da temática, enquanto nas pesquisas internacionais existem, no mesmo período, aproximadamente 21.200. Demonstrando a necessidade de incremento nas pesquisas sobre AH⁄SD e com isso, uma melhor compreensão da necessidade de estudantes com talento superior e facilitação do processo de inclusão deles no ambiente escolar. Da mesma forma, as famílias desses alunos podem precisar de orientação adequada para lidar com as especificidades de seus filhos talentosos.

No 4º bimestre do ano de 2012, o pai do aluno “Edson”, relatou que estava pensando em retirar o filho do colégio, porque apesar de o aluno apresentar notas

elevadas em todas as disciplinas, em especial em exatas, o seu comportamento não estava correspondendo com as normas e expectativas da instituição escolar. Foi sugerido que os pais conversassem em casa e procurassem apoio em um centro de atendimento educacional especializado ao estudante com altas habilidades, em contraturno escolar. Considerando que, nesse espaço, “Edson” teria a oportunidade de potencializar o seu conhecimento, com atividades específicas, o que muitas vezes não é possível realizar na sala de aula regular. O pai demonstrou resistência ao atendimento especializado em contraturno para o aluno, alegando que o filho ficaria sobrecarregado de atividades.

Em razão disso, salienta-se a importância de discutir o tema AH⁄SD na escola, com a família do estudante com potencial superior e com a sociedade em geral. Pensar sobre AH⁄SD promove a ampliação e o despertar de novos conhecimentos, promovendo a mudanças de atitudes equivocadas e o reconhecimento da necessidade de atendimento especializado aos estudantes com AH/SD.

A instituição federal colaboradora tem um núcleo de formação continuada, onde os professores se reúnem semanalmente a fim de tratar de assuntos pedagógicos diversos, relacionados aos alunos que integram a escola. No entanto, observa-se que o tema AH⁄SD causa polêmica ao ser colocado em pauta. O que chama a atenção nessa instituição, e em particular, no 7º ano, é que em torno de 80% dos docentes demonstram interesse pelo assunto e se dispõem a auxiliar o aluno com AH⁄SD. Porém, os profissionais questionam quanto ao apoio das políticas públicas, no tocante a cursos de aperfeiçoamento e as condições de trabalho, currículo extenso, e, principalmente pelo elevado número de estudantes por sala, que gira em torno de 35.

Alguns profissionais da educação, por outro lado, demonstram acreditar que a superdotação é um fenômeno raro, comparando esses alunos a gênios de épocas passadas, e quando não reconhecem a genialidade nos estudantes questionam o diagnóstico de AH/SD. Fleith (2005, p.11), esclarece que:

> Existe um continuum em termos de habilidades e talentos: o gênio seria aquele indivíduo que apresenta uma contribuição original e de grande valor para a sociedade, ao passo que o aluno portador de altas habilidades⁄superdotação apresentaria uma habilidade superior à média da população.

Gardner (1996) apresenta um conceito sobre inteligência pela visão tradicional e pela visão das inteligências múltiplas, sendo que a segunda contempla diversas análises em diferentes áreas, expandindo visivelmente as condições de melhor

desenvolvimento do indivíduo. Segundo o autor, a inteligência existe em todos os indivíduos, diferenciando-a no grau em que é encontrada em determinada área.

Por essa perspectiva, considera-se que analisar por meio das inteligências múltiplas as condições e os interesses individuais dos estudantes com AH/SD, favoreceria a elaboração de um currículo que atendesse aos potenciais e interesses existentes no grupo, aproveitando o indivíduo promissor e possibilitando o avanço do mesmo.

Conversando com os professores, observou-se a dificuldade na elaboração de um currículo diferenciado. No entanto, percebeu-se que um dos docentes, com maior interesse no assunto, propôs aos estudantes com AH/SD, atividades mais desafiadoras em sala de aula, além dos exercícios regulares, e que ao estimular o potencial desses estudantes aumentaram sua motivação e envolvimewnto com as atividades regulares da aula. Os professores salientam que é trabalhoso atender um aluno que frequentemente está à frente dos pares, porém é bastante gratificante vê-los avançar com facilidade no processo ensino-aprendizagem.

Gardner (1996) nivela a importância de todas as inteligências, uma vez que explica uma a uma, e salienta a relevância das mesmas. Evidencia a importância da inteligência corporal–cinestésica e das demais, as quais devem ser analisadas com os mesmos valores das inteligências linguística e lógico-matemática, o que em determinadas situações deixa de ocorrer na escola. A escola estudada compartilha com o pensamento do autor, uma vez que oportuniza aos alunos atividades no Espaço Musical, Corpo de baile, Grêmios e Clubes, em contraturno, o que favorece o desenvolvimento do potencial superior.

No modelo bioecológico, Bronfenbrenner (1996), sinaliza que ao analisar o indivíduo é necessário incorporar suas capacidades perceptuais, motoras e cognitivas, além das interações que o indivíduo estabelece com os diferentes contextos ao longo do tempo.

Observa-se que no contexto educacional brasileiro há um crescente interesse pela identificação e educação dos superdotados. No entanto, ainda encontram-se empecilhos no tocante a promover um ambiente favorável para o desenvolvimento desses alunos.

Salienta-se que, na percepção de alguns educadores, o estudante com talento superior tem fatores genéticos suficientes para o seu desenvolvimento e não necessita de um ambiente favorável, que estimule o desenvolvimento das suas habilidades e competências. No entanto, a literatura apresenta ser de fundamental importância para

o melhor desempenho do estudante com AH⁄SD, estar inserido em um contexto rico em experiências que estimulem suas potencialidades. De acordo com Bronfenbrenner (2011, p. 38), “os processos do desenvolvimento humano são profundamente influenciados pelos eventos e condições do meio ambiente”.

A necessidade de ambientes adequados para o desenvolvimento de estudantes com AH⁄SD e de uma melhor compreensão de suas necessidades, pode ser explicitada na seguinte conversa, “Leonardo” comentou que nas aulas preparatórias para as olimpíadas de Matemática, oferecidas em contraturno pela escola regular, sente dificuldades por ter alunos de vários níveis na mesma sala. Alega que consegue entender o conteúdo, no entanto conforme o nível de dificuldade do exercício fica “meio perdido” até compreender o raciocínio completo. Acredita ainda que seria mais proveitosa uma sala onde estivessem os alunos com níveis de profundidade nas atividades mais próximos, promovendo a troca de experiências entre os pares. Também enfatiza a importância da boa relação entre os alunos, quando em parceria um estimula o outro, deixando de lado a competição que, segundo ele, por muitas vezes inferioriza o colega.

A fim de atender às particularidades desses alunos, não se pode esquecer das políticas públicas, da formação dos professores e das práticas pedagógicas, para que, dessa forma, o processo de inclusão educacional dos alunos com AH⁄SD seja implementado de forma eficaz. Bronfenbrenner (2011, p. 38), enfatiza sobre:

> [...] a necessidade, por parte dos fazedores de políticas públicas, sobre a aquisição de conhecimentos e a compreensão de como as políticas e as maneiras como estas são implementadas influenciam na capacidade das famílias, das escolas e de outros locais de socialização de funcionarem eficazmente como contextos de desenvolvimento humano.

Na perspectiva de se oferecer uma educação de qualidade aos alunos com AH⁄SD, exige-se pensar nas necessidades pedagógicas e nas particularidades de cada um, bem como a sua interação com meio em que vive e focalizando, principalmente, o indivíduo na sua totalidade. “Leonardo” reforça essa ideia, quando salienta a satisfação que sente ao ter os pares como parceiros de estudos, quando um auxilia o outro, e não como competidores adversários.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE

De acordo com os Marcos Político-Legais da Educação Especial, Brasil (2010), além da escola regular, o aluno com talento superior tem o direito de frequentar os

programas de atendimento educacional especializado – AEE, maximizando, dessa forma, as suas habilidades em contraturno.

Guimarães e Ourofino (2007), afirmam que a identificação dos alunos com talentos especiais só passa a ter sentido se for possível oferecer a eles práticas educacionais que atendam à suas necessidades e oportunizem o seu desenvolvimento. No entanto Freitas e Pérez (2012, p. 61), apontam que:

> O Brasil tem mais de 2,5 milhões de alunos com altas habilidades/superdotação matriculados nas escolas (ensino fundamental e médio), segundo as estimativas da OMS (3,5-5%). No entanto, dados do censo escolar de 2009 mostram que apesar do elevado número (5.186) de alunos identificados como portadores de altas habilidades/superdotação, apenas 432 alunos frequentam Centros de Atendimento Educacional Especializado.

Os núcleos de atendimento educacional especializado propõem diferentes estratégias e recursos pedagógicos, que suplementam a aprendizagem, almejando a inclusão dentro do contexto escolar. Dessa forma, evidencia-se a necessidade da comunicação entre os diferentes contextos educacionais, promovendo, com isso, a interação dos ambientes nos quais o aluno com AH/SD está inserido, a fim de contribuir para a maximização do seu potencial.

O DIÁLOGO ENTRE A ESCOLA, A FAMÍLIA E O ALUNO COM AH/SD

Outro aspecto a ser evidenciado é o diálogo entre os diferentes contextos educacionais e a família do estudante com AH/SD, que, sem dúvida é, de fundamental importância para o desenvolvimento dele. Aspesi (2007) aponta que estudos realizados com as famílias de estudantes com AH/SD, indicam a influência do meio familiar no desenvolvimento da criança. Evidenciando, com isso, que a criança deve ser avaliada por uma visão global e não em um contexto isolado.

Às vezes, a escola percebe que a criança é diferente, mas não quer aceitar essa diferença. Os Marcos Político-Legais da Educação Especial, Brasil (2010), apontam como obrigação da escola auxiliar o estudante com AH/SD, promovendo uma educação adequada a esse indivíduo e mantendo um diálogo com a sua família. No caso do aluno “Edson” citado anteriormente, que o pai tinha a intenção de retirá-lo dessa escola e apresentava resistência a um atendimento especializado para o aluno em contraturno, soube-se pela mãe do aluno que os pais conversaram, entre eles, e com o filho, procurando posteriormente o atendimento especializado ao estudante e o mesmo permanece na escola, que é uma das melhores de seu estado.

Segundo Gama (2007, p. 63) “... os pais terão que se aliar à escola, para dar aos filhos a educação de que precisam, para permitir que suas habilidades encontrem

caminhos apropriados para se desenvolver." Diante disso, ressalta-se a importância da confiança estabelecida entre a escola e a família, bem como a atenção e o apoio familiar à criança com AH/SD, uma vez que os primeiros indícios de precocidade são demonstrados na família. Tanto o grupo familiar como a escola carece de orientação de um profissional especializado, que atue na área e entenda como a família e a escola podem contribuir para alavancar o desenvolvimento dos talentos do indivíduo. Não se deve perder de vista a compreensão, primeiramente, de como ocorre à relação entre a bagagem biológica familiar e a bagagem proveniente das experiências vivenciadas nos diversos contextos sociais, culturais e familiar, pelo aluno (BRONFENBRENNER, 1996).

Também se deve levar em consideração que, da mesma forma que as características da família e da escola interferem no desenvolvimento do sujeito com AH/SD, cada sujeito influencia as características dos contextos aos quais pertencem. Conforme aponta Bronfenbrenner (1996) o indivíduo é um ser ativo e dinâmico, que interage com o contexto que vivencia, modificando e sendo modificado por ele.

Outro aspecto que desperta a atenção é a ressalva trazida pela literatura, de que as crianças que demonstram um maior potencial são membros de famílias harmoniosas, afetivas, coesas e com menos conflitos. Seus pais são indivíduos que agem com autoridade, concedendo ao filho autonomia e padrões claros de conduta e desempenho, ensinando-os a assumir com responsabilidades as suas escolhas. Essas crianças apresentam mais sentimentos positivos em relação ao ambiente familiar em que vivem (ALENCAR, 2007).

Por outro lado, as crianças inseridas em um ambiente familiar rígido, exigente e autoritário tendem a se frustrar, apresentando desmotivação e depressão, desistindo de alcançar seus objetivos e escapando da pressão de seus pais ao se tornarem adultos. Outro fato que vem elucidar esse trabalho foi quando a mãe do aluno "Leonardo" relatou que o seu filho lhe disse que faria de tudo para tirar notas baixas, pois com isso se livraria da pressão dos pais e dos colegas. Nesse caso, a família foi orientada quanto à necessidade de exigir do aluno, mas não sufocá-lo, o que pode estimular a improdutividade. Não se pode esquecer que toda criança necessita de afeto, compreensão, apoio, estímulos educacionais, sociais e culturais adequados, para que possa desenvolver seus potenciais de forma saudável e produtiva.

Gama (2007), complementa dizendo que é fundamental que a família e a escola estabeleçam uma forte parceria, que facilite o reconhecimento das habilidades do aluno talentoso e favoreça o atendimento de suas necessidades cognitivas, sociais, afetivas e emocionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que, para a culminância do processo de desenvolvimento do aluno talentoso, há a dependência de vários fatores. Evidencia com este trabalho que a interação entre a escola e a família do aluno com AH⁄SD e a implementação de políticas públicas adequadas contribuem para o melhor desempenho desse jovem, uma vez que proporciona um ambiente acolhedor, de apoio e de esclarecimentos à família, direcionando para o desenvolvimento. Pois, por inúmeras vezes, a família procura a escola para compartilhar a angústia que se tem em relação as necessidades do filho. Essas atitudes da família apontam que, os diversos atores educacionais, o aluno e a família, precisam estar abertos para interagirem a serviço do desenvolvimento e aproveitamento do potencial do estudante. Porém, é necessário que atendimento especializado, formação continuada de professores e a efetivação das políticas de inclusão sejam implementados para que os esforços deixem de ser individualizados e possam atender um número maior de estudantes. Tal fato está de acordo com o modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner (1996, p.18) quando enfatiza que:

> [...]o entendimento do desenvolvimento humano exige mais do que a observação direta do comportamento por parte de uma ou duas pessoas no mesmo local; ele requer o exame de sistemas de interação de múltiplas pessoas, não limitado a um único ambiente, e deve levar em conta aspectos do meio ambiente além da situação imediata que contém o sujeito.

Atualmente, no século XXI, nota-se, com os projetos propostos pelo governo brasileiro, um aumento significativo do interesse por parte das autoridades educacionais e dos profissionais da Psicologia da Educação em relação ao estudante com AH⁄SD. No entanto, Gama (2006) considera que o progresso é considerado pequeno em relação a outros países, e que muito ainda, se tem a fazer.

O trabalho aponta para a mesma direção de Gama(2006), pois a escola caminha no sentido de entender melhor o estudante com AH⁄SD, atendendo as suas necessidades, mas ainda esbarra em padrões pedagógicos tradicionais. Além do que muitos alunos deixam de ser encaminhados para uma avaliação psicológica para identificação de AH⁄SD, por desconhecimento dos pais e da escola. Para Bronfenbrenner (1996, p.14) se necessita de maior conexão entre os sistemas nos quais o aluno está inserido, pois “o comportamento evolui em função da interação entre a pessoa e o meio ambiente”.

Observa-se que apesar dos esforços dispensados e dos avanços conquistados em relação à superdotação no Brasil, o sistema educacional brasileiro é estruturado

para atender a grande massa populacional, ou seja, os alunos medianos ou abaixo da média, deixando de lado o superdotado e não aproveitando o seu potencial. Destaca-se também a falta de apoio as famílias, às escolas, aos centros de atendimento educacional especializado, uma vez que as políticas públicas estão voltadas somente para o aluno deixando de atender aos demais ambientes, os quais estão interligados com o indivíduo, sendo influenciado e influenciando seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. de. Características sócio-emocionais do superdotado:questões atuais.**Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/agosto. 2007.

ALENCAR, E. M. L. S. de. FLEITH, D. de S. A atenção ao aluno que se destaca por um Potencial Superior. **Revista do Centro de Educação**, Maringá, 2005. Disponível em: <http://cascavel.ufms.br/revistas/ojs> Acesso em: 03 mar. 2013.

ASPESI, C. de C. **A família do aluno com altas habilidades/superdotação.** Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf> Acesso em: 03 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marco Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/Secretaria de Educação Especial.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 72p. P.7-16.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases 9394/96**. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 30 out. 2012.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano:** experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Prefácio. Introdução. Parte Um, p. 05 – 14.

_____. **Bioecologia do desenvolvimento humano:** tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011. Introdução. Cap. 1, p.43-54.

FLEITH, D. de S. **Conceito de superdotação e o modelo de enriquecimento escolar.** Ensaios pedagógicos para a Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P.B. **Altas habilidades/superdotação:** atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2012.

GAMA, M. C. S. S. **Parceria entre Família e Escola.** Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf> Acesso em: 03 out. 2012.

GAMA, Maria Clara Sodré S. **Educação de superdotados:** teoria e prática.São Paulo: EPU, 2006. Cap 2, p. 13-26.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas:**a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed,1996. p.12 a 36.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A.T. de. **Estratégias de Identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação.** Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf> Acesso em: 19 set. 2012.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PRÁTICA DOCENTE EM UMA SALA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Izabella Godiano Siqueira[1]
Antonio Francisco Marques[2]

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

O relato de experiência em foco visa relatar e refletir sobre a vivência de sala de aula de uma professora que exerce sua prática docente em uma instituição de Educação Especial.

Durante muito tempo, pessoas que não fossem educadores mostravam ter pouco interesse pelos processos educacionais, incluindo os resultados também. Hoje, a questões educacionais passam fazer parte do cotidiano das sociedades contemporâneas. Porém, as representações sociais e próprios currículos têm sido marcados pela racionalidade técnica. Estamos falando de um sistema educacional e social para formação humana de pessoas que constituem em coletivos marcados pela diversidade.

> A cidadania implica uma consciência de pertença a uma comunidade. Ela se estende a todos os indivíduos da sociedade, sem discriminação de gênero, raça, credo religioso etc. Isso nos leva a reconhecer a verdadeira significação da cidadania: não se trata de considerá-la como uma questão geográfica, como à vezes se pretende. Nascer num país não significa ser cidadão deste país. A cidadania se caracteriza pelo acesso aos bens aí produzidos, pela possibilidade de livremente participar da configuração que cotidianamente se dá a este país, pelo reconhecimento do direito de dizer sua voz e ser ouvido pelos outros. Logo, ela só tem condições de efetivar num espaço de democracia (RIOS, 2004, p.126).

As instituições educacionais produziram trajetória de práticas excludentes, pois exerciam a prática educacional apenas para um determinado grupo privilegiado e não de todos. As práticas educacionais excludentes se referem, sobretudo, às pessoas com deficiências.

Nas primeiras décadas da metade do século XX a visão que se tinha era a de que

> As pessoas eram deficientes por causas orgânicas, que se produziam no inicio do desenvolvimento e cuja modificação posterior era difícil. [...] o transtorno era um problema inerente à criança, com poucas possibilidades de intervenção educativa e mudança. Sob tal perspectiva pulsava uma concepção determinista do desenvolvimento,

[1]izabella.godiano@yahoo.com.br
[2](UNESP/BAURU) amarques@fc.unesp.br

> sobre a qual se baseava qualquer tipo de aprendizagem (MARCHESI, 2004, p. 15 e 16).

Entre as várias consequências dessa visão está a colocação da necessidade de escolas especiais para esses alunos. “[...] Normalmente, essas escolas têm um tipo de ensino diferente daquele das escolas regulares, como também professores especializados e recursos mais específicos” (MARCHESI, 2004, p. 17). Há um expansão constante dessas escolas pela décadas e de 1940 e 1950. No Brasil esse processo ainda vai estar presente nas últimas décadas do século.

A partir das décadas de 1960 e 1970 há uma mudança bastante radical com relação à educação especial, com posicionamento mais forte em prol da integração desses alunos na escola normal.

Vai ser no Reino Unido que se põem em prática uma nova perspectiva nos esquemas da educação especial em 1994, resultante do informe Warnock, com propostas que serão aplicadas no sistema educacional do país e depois se estendendo para outros países. O estudo mostrava que apenas 2% das crianças apresentavam deficiências permanentes e que outras 18% eram crianças com necessidades educativas especiais. Essas crianças de um modo ou outro já estavam nas escolas regulares. Inclusive, o documento citado, se colocava bastante restritivo quanto à integração. Ele “[...] estabeleceu três condições especificas: a capacidade de escola integradora para responder as necessidades especiais dos alunos; a compatibilidade dessa decisão com a educação efetiva dos colegas com os quais será educado e a utilização efetiva de recursos de forma efetiva e eficiente pelos gestores educação” (MARCHESI, 2004, p. 23).

Mittler (2003) procura estabelecer diferença entre integração e inclusão. O primeiro conceito está relacionado com a preparação da pessoa portadora de deficiência na escola regular. A escola inclusiva tem a dimensão de garantir a todos o acesso aos bens culturais veiculados pela escola, seja, o aluno com deficiência ou apenas com dificuldades de aprendizagem.

O objetivo do trabalho é abordar práticas e métodos pedagógicos em uma sala de Educação Especial em uma Instituição para a mesma, em que o grupo que compõem os alunos da sala, é debilitado a níveis incompatíveis para ser realizado processo de inclusão em uma escola comum, pois são carentes pela sua deficiência, não apenas do apoio pedagógico, mas sim da área da saúde e acompanhamento diário do setor de técnicos como enfermagem, fonoaudióloga, psicóloga, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e pedagoga.

METODOLOGIA

Neste trabalho, o relato da professora centra em mostrar o funcionamento da sua prática educativa docente, em que, ao assumir o papel de professora em uma sala de educação especial pôde perceber que não é assumir apenas compromisso com o educando e sua família, mas sim com a Instituição e com os seus métodos educacionais, isto é, depara-se com algo ali imposto e que o professor busca através do seu conhecimento inovar e praticar algo significativo para seus alunos. Como diz MANTOAN (2003, p.81):

> Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações estão, muitas vezes na concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades.

É necessário parceria e participação de todos os envolvidos da Instituição de Educação especial para que se ocorra um trabalho de qualidade. Criando na instituição educativa uma cultura democrática.

A Instituição de Educação Especial que exerce sua prática pedagógica se encontra na cidade de Bauru. A instituição é dividida em sistemas diferentes, por idade, níveis educacionais e possibilidades que o aluno pode alcançar. A professora exerce sua prática docente em uma sala de quarto ano do Ensino Fundamental, voltado para o atendimento de alunos, em sua maioria, maiores de 20 anos e que precisam de muitos recursos para continuar no ciclo educacional. A sala é composta por seis alunos e com diversidades de dificuldades e necessidades especiais.

A instituição na qual a docente exerce sua prática educativa tem como objetivo geral propiciar ao usuário com necessidades especiais condições de vivenciar situações e experiências de bem estar físico, emocional e ocupacional, garantindo assim qualidade de vida. E os objetivos específicos são: aquisição de habilidades básicas através de atividades de vida diárias e práticas, capacitação de fazer escolhas, aquisição de habilidades sociais, desfrutar de atividades de lazer e ocupação, promover condições de saúde, independência do usuário, melhora na comunicação, orientação familiar, acesso a cidadania e parcerias com a comunidade.

Para exercer seu trabalho como professora foi exigido que se fizesse um planejamento anual contendo objetivos, conteúdos, estratégias, recursos utilizados e avaliação do aluno. Para realizar o proposto no planejamento a professora utiliza um recurso chamado semanário, na qual se refere a um caderno composto de atividades diárias elaboradas semanalmente. Estas atividades são elaboradas de acordo com a

grade curricular do ensino fundamental exigida, com a carga horária total semanal de 20 horas/aulas, sendo distribuídas as disciplinas em cinco horas de Português, quatro horas de Matemática, quatro horas de Ciências, duas horas de Arte, uma hora de História, uma hora de Geografia, uma hora de Informática, uma hora de Ensino Religioso e uma hora de Educação Física.

A Instituição de Educação Especial trabalha através do currículo funcional natural, que visa à complementação e o enriquecimento no processo dealfabetização de deficientes intelectuais, na qual o objetivo é tornar os alunos mais independentes, autônomos, produtivos e adaptados ao ambiente.

A professora se depara com uma sala de aula com um público de alunos com deficiências diversificadas, desde a deficiência intelectual de grau leve a mais grave, a dificuldades de coordenação motora grave e deficiência auditiva, encontrando assim dificuldades para realizar trabalhos com um mesmo objetivo e metodologia.

Para sanar sua dificuldade a professora utiliza de um Plano de Ensino Individual para elencar metas para os alunos e verificar se necessita de recursos adicionais, para que assim possa elaborar suas atividades dentro do contexto funcional exigido pela Instituição. Durante a prática pedagógica, a docente considera as especificidades de cada aluno. Para elaborar suas propostas de práticas pedagógicas utiliza um método que ocorre através de três perguntas: Quem aprende? Como aprende? Por que aprende? Através disto é realizado o Plano de Ensino Individual de cada aluno da sala, podendo assim trabalhar de forma construtiva com os alunos.

No exercício da prática das atividades propostas a professora busca trabalhar um mesmo contexto ou tema com seus alunos, mas o trabalho acaba por ser individual, pois em um mesmo conteúdo abordado, podem ter significados e metas diferentes para cada aluno, conforme suas necessidades de aprendizagem e recursos que o aluno precisa.

A professora busca trabalhar com seus alunos estimulando-os e os motivando para que depois possa intervir, através de um método abordado em três etapas com uma reflexão voltada para o pensamento da prática “com eles, eles e para eles”.

As atividades aplicadas são elaboradas a partir das disciplinas exigidas.

Língua Portuguesa: busca estimular e motivar seus alunos para alcançar neles a comunicação, seja ela através da oralidade ou gestual. Realiza atividades de expressão corporal com músicas e busca interagir com os alunos através do tato e verbalmente buscando a integração do grupo.

Matemática: realiza trabalhos com objetivos de raciocínio lógico, estimulando-os a autonomia e iniciativas.

Ciências: realiza atividades de vida diária e prática, com ênfase na higiene pessoal, buscando proporcionar momentos que em muitas vezes o aluno não possui em seu ambiente familiar, como a higiene das unhas ou higiene bucal.

História: busca trabalhar o tema família, interagir a família no ambiente escolar, proporcionando através das datas comemorativas momentos de atividades de lazer proporcionados pelos alunos para os familiares.

Geografia: busca motivar e estimular o aluno no reconhecimento do espaço, que muitas vezes está defasado pela gravidade de sua deficiência, utilizando de recursos com imagens, fotos e comunicação de interação entre professor e aluno.

Arte: esta é uma disciplina na qual o aluno mais responde aos estímulos propostos, pois se trabalha música, comunicação oral e gestual, imagens, expressão corporal e atividades relacionadas ao lazer e bem estar do aluno.

Ensino Religioso: nesta disciplina a professora busca trabalhar a integração social dos alunos, através de temas relacionados à vida e respeito ao próximo, realizando atividades em grupo, com o objetivo de mostrar para o aluno que ele faz parte de um contexto social.

Educação Física: nesta modalidade o trabalho é voltado à manutenção física dos alunos, procurando estimular a coordenação motora, pois devido à determinada deficiência suas condições físicas vão se agravando.

Informática: esta modalidade não é exercida com todos os alunos. Por normas da Instituição o aprendizado de informática é direcionado para aqueles que sejam funcionais trabalharem esta disciplina. A professora procura nortear os temas geradores das aulas de informática, fazendo adaptações para exercer o mesmo conteúdo com os alunos que não freqüentam o laboratório de informática, sem causar prejuízos relacionados ao processo de aprendizagem ou manutenção do conhecimento dos alunos.

A professora busca sempre inovar seus métodos e sempre esta em processo de avaliação com seus alunos, para que assim consiga direcionar sua prática pedagógica. Buscar saber quem são seus alunos é um ponto chave para se iniciar um trabalho honesto e digno de oportunidades, pois o conhecimento mais rico é aquele no qual o professor sabe o que buscar e na etapa da avaliação reconhece quantas conquistas o aluno realizou.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar como professora em uma instituição de Educação Especial é muito enriquecedor para a experiência e conhecimento de uma docente. Porém, está posto, que à medida que se tenta criar um sistema escolar inclusivo há uma

> [...] tensão significativa de politica não somente para as escolas especiais, mas para todas as escolas e para a sociedade como um todo. A pergunta a ser colocada é se a continuação de um sistema de educação especial segregado é compatível com o compromisso para a inclusão, para a justiça social e para os direitos humanos [...] (MITTLER, 2003, 246-7).

Por outro lado, também as dificuldades da prática têm sido experiências importantes para o confronto com Projeto Político Pedagógico e proposta curricular de sistemas de ensino de Instituições de Educação Especial.

Um dos problemas enfrentados pela docente na sua prática pedagógica se refere à falta de oportunidades oferecidas pelo sistema na qual faz parte. São impostos pela grade curricular que trabalhe as disciplinas do Ensino Fundamental e cabe ao professor direcionar suas atividades adaptando-as a recursos necessários, dentro do proposto pelo sistema, mas mesmo através de adaptações de atividades, estas não acabam por ser funcionais para o público alvo, pois são alunos com idades a partir de 20 anos e que possui necessidades especiais, portadores de muitas dificuldades. O desafio está em adaptar o conteúdo curricular as necessidades e as condições dessas pessoas.

Percebe-se uma grande necessidade da construção de novos recursos para se trabalhar numa sala de Educação Especial e uma inovação as legislações educacionais da instituição, pois é preciso adaptar as propostas ao que será realmente válido aos alunos e que possa oferecer novas oportunidades a eles.

Não podemos generalizar sobre a defasagem deste currículo proposto apenas com um olhar para a Instituição de Educação Especial, mas temos que ter a análise crítica voltada a falta de integração dos membros da instituição com membros responsável legais sobre legislações e currículos do sistema de Ensino Educação Especial.

Enfim, a Educação se torna mais humana quando os membros responsáveis fazem parte do ciclo de integração, trabalhando juntos para uma educação de oportunidades iguais, pois vivemos em uma época composta de diversidades e cabe aí, ao professor articular seus métodos para que seus alunos tenham uma perspectiva de qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** transtorno do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 15-30, v.3.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar**: o que é? Porque? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RIOS, Terezinha Azeredo. Ética, ciência e inclusão social. In: CARVALHO, José Sérgio (org.) **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 118-129.

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE INTÉRPRETES E DE INTERLOCUTORES DE LIBRAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Alessandra Bueno Ferreira[1]
Eliana Marques Zanata[2]

INTRODUÇÃO

Este artigo trata-se de um recorte da monografia de conclusão de curso "O intérprete de LIBRAS no Ensino Fundamental: Análise da Atuação em sala de aula". O interesse e a preocupação em desenvolver esse estudo se originaram de um estágio realizado no I ciclo do Ensino Fundamental, no qual se presenciou em uma sala de aula comum, as dificuldades de participação de um aluno surdo quanto à apropriação dos conteúdos curriculares, mesmo com a presença da intérprete. Assim, surgiu o ensejo de investigar o processo de interlocução entre o intérprete de Língua de Sinais, professor e aluno surdo, visando fomentar a discussão sobre o papel do intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) na sala de aula e a inclusão que se pretende para o aluno surdo no ensino regular.

O intérprete de língua de sinais está completamente envolvido na interação comunicativa e sócio-cultural do indivíduo surdo, com poder para influenciar na interpretação. Ele processa a informação dada na língua fonte, que nesse caso é a língua portuguesa, e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo, a língua de sinais, que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada da língua fonte. Interpretar está relacionado a um ato cognitivo-linguístico, sendo um processo em que o intérprete estará diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas, utilizando línguas diferentes. (QUADROS, 1995). Sendo assim, o intérprete de LIBRAS, precisa dominar não somente a língua de sinais, mas também a língua portuguesa, os processos, modelos, técnicas e estratégias de tradução e interpretação. Entendeu-se então que este é um processo altamente complexo, requerendo deste profissional uma formação específica.

A problemática desta pesquisa se refere à análise do papel do intérprete de LIBRAS em classes comuns do Ensino Fundamental – Ciclo I, tendo em vista a escassez de profissionais devidamente qualificados para este fim. Nesta vertente, foi

[1]Mestranda em Educação para Ciência – e-mail: alessandra.unesp@yahoo.com.br
[2]Doutora em Educação Especial. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências UNESP/Bauru. Apoio FAPESP.– e-mail: lizanatafc@gmail.com

investigado como se tem efetivado tal prática em duas escolas estaduais na cidade de Bauru. Conforme previsto em documentos sobre inclusão (BRASIL, 2004), a escola tem o compromisso de promover a educação de alunos com necessidades educacionais especiais em ambientes comuns e classes inclusivas, pois independentemente da origem e da natureza de seu comprometimento, estas pessoas têm direito à atenção diferenciada, para que suas reais necessidades sejam atendidas, e assim possam desenvolver-se em condição de igualdade. Porém, muitas vezes, a escola, além de excluir, nem sempre valoriza a diversidade e oferece poucas oportunidades para essas pessoas.

Com base na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), o movimento de inclusão tem como objetivo principal que todos os alunos frequentem o ensino regular, e que a escola assuma o compromisso de adaptar-se ao aluno. Sendo assim, nenhum aluno ficaria fora da escola comum, independente de sua etnia, origem linguística ou situação social. É nesse contexto que se insere o intérprete educacional de LIBRAS na sala de aula. Mas, até que ponto este profissional reconhece e consegue definir com clareza qual o seu papel na educação dos surdos? E a responsabilidade da escola em se modificar, como previsto em documentos sobre inclusão, isto se efetiva de fato? Ou é o aluno surdo que tem que se ajustado ao modelo educacional vigente? Esta pesquisa buscou investigar tais questionamentos. Sendo assim, se espera que venha a favorecer reflexões sobre as condições e possibilidades para que o intérprete educacional, em parceria com o professor regente, possa identificar e atender as necessidades educacionais especiais dos alunos surdos na sala de aula comum. Dar-se-á ênfase ao papel do intérprete e do interlocutor de LIBRAS e de como estes podem influenciar no processo de escolarização da criança surda, contribuindo ou não para uma educação de qualidade para esses alunos.

O objetivo desse estudo foi descrever e analisar as práticas de intérpretes educacionais e interlocutores de LIBRAS em sala de aula, analisando como estes contribuem ou não para o processo de inclusão escolar dos alunos surdos. Para isso, verificou-se se há colaboraçãoentre o professor regente e o intérprete e/ou interlocutor, identificando a ocorrência destas e comparando com a literatura especializada. Observou-se a prática pedagógica do interlocutor, no que diz respeito às estratégias de ensino e a comunicação com o aluno surdo que frequenta classe comum. Além disso, verificou-se qual é a compreensão que o interlocutor tem sobre seu papel na sala de aula, e por meio das observações foi feito um mapeamento das práticas que de fato são desenvolvidas por estes profissionais no contexto escolar.

Justifica-se a relevância dessa pesquisa por compreender a importância do trabalho do intérprete educacional e do professor interlocutor de LIBRAS para a aprendizagem e interação dos alunos surdos, por realizar a interpretação da língua falada para a língua de sinais e vice-versa, de acordo com preceitos éticos de confiabilidade, imparcialidade, descrição e fidelidade (BRASIL, 2004). Portanto, investigar e analisar a prática efetiva desses profissionais em classe comum, no Ciclo I do Ensino Fundamental, inclui o processo de alfabetização dessas crianças, tendo em vista a importância dessa etapa escolar que incorpora na criança uma nova fase de construção do conhecimento e desenvolvimento de habilidades, sendo esta a fase de aquisição da palavra escrita e da leitura, que proporciona o contato da criança com o mundo letrado.

METODOLOGIA

Inicialmente, antes de realizar o procedimento de coleta de dados, foi feito uma sondagem das escolas públicas do município de Bauru que atendiam ao Ciclo I do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), que tivessem alunos surdos matriculados em classes comuns do ensino regular e contassem com a presença do Intérprete de LIBRAS ou na ausência deste, o Interlocutor.

Na rede municipal de ensino, não foi encontrado nenhuma escola que tivesse o perfil favorável. No entanto, na rede estadual, se verificou que havia duas escolas, que atendiam aos critérios da pesquisa. Ambas foram adotadas como campo de pesquisa.

O contato com a diretoria de ensino e com a direção e coordenação das duas escolas, ocorreu no início do ano de 2012. A proposta da pesquisa foi apresentada e foi solicitado aos responsáveis de cada escola participante que assinassem um termo de compromisso e concordância em relação à metodologia utilizada, de observação e entrevistas semi-estruturada com os sujeitos envolvidos. Além disso, foi apresentando uma carta de informação aos sujeitos participantes da pesquisa.

Para Triviños (1987), a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Tais questionamentos são capazes de produzir novas hipóteses surgidas a partir das respostas do informante.

A investigação proposta constitui numa pesquisa de caráter qualitativo, com características de estudo de caso. A metodologia abordada para o seu desenvolvimento foi a exploratória, ao passo que se refere à análise dos dados obtidos, permitindo assim, constituir hipóteses e aprimorar as observações e ideias sobre o assunto, além de

familiarização com o problema levantado. Esta se caracteriza na concepção de Ludke e André de forma que,

> A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que está sendo investigada através do trabalho intensivo de campo. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p 11).

A observação ocupa lugar importante neste tipo de pesquisa, utilizada como meio facilitador da investigação em relação ao assunto a ser abordado. Parte-se do pressuposto que "usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.26).

O estudo foi desenvolvido em duas escolas da rede pública estadual do Estado de São Paulo, na cidade de Bauru, que atendiam alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental, em salas regulares do 1º ao 5º ano.

No Quadro 1, é possível observar resumidamente o perfil dos participantes e das escolas campo dessa investigação:

Escola A	
Perfil dos alunos:	Grupo de crianças bem heterogêneo, prevalecendo as de classe média.
Descrição da escola:	Escola em bom estado, com o ambiente bem determinado e identificado, diversos itens para integração e acessibilidade dos alunos com alguma deficiência.
Descrição da interlocutora:	Renata fez Pedagogia com habilitação em educação especial, possui curso de LIBRAS de 120h e dá continuidade em um curso de nível avançado.
Descrição da professora:	Mara não possui conhecimento em LIBRAS.
Descrição do aluno surdo:	Gustavo é fluente em LIBRAS e desde os 3 anos frequenta programas de reabilitação.

Escola B	
Perfil dos alunos:	Maioria do grupo de crianças é moradora de regiões distantes e rurais, prevalecem-se as de classe baixa.
Descrição da escola:	Escola em bom estado, mas simples, sem identificação nos ambientes, único item para integração e acessibilidade dos alunos deficientes é uma rampa para cadeirantes.
Descrição da interlocutora:	Camila é Pedagoga, com curso de pós-graduação em aprimoramento profissional com ênfase em deficiência auditiva. Possui curso de LIBRAS de 120h e em seguida outro curso avançado de 120h.
Descrição da professora:	Joseane não possui conhecimento em LIBRAS.
Descrição do aluno surdo:	Rodrigo possui conhecimento básico em LIBRAS e há 1 ano frequenta programas de reabilitação.

*Os nomes dados aos participantes são fictícios.

DISCUSSÃO

Dentre a legislação que regulamenta as atribuições e funções do intérprete de Língua de Sinais no contexto escolar, destaca-se o decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), que dispõe sobre a formação e o trabalho que se requer para o tradutor e intérprete de LIBRAS. O artigo 14º explana sobre sua função, a qual consiste em viabilizar a comunicação, à informação e à educação nas atividades e nos conteúdos curriculares, desde a educação infantil até o superior. O decreto também fala que o intérprete deverá ter habilitação em curso superior de Tradução e interpretação, com habilitação em LIBRAS, ou nível médio, desde que tenha obtido a formação até 2015, ou certificação de proficiência emitida pela União. Também se estabelece regras de transcrição para quem não tem o curso superior.

No estado de São Paulo, existe a figura do Professor Interlocutor de LIBRAS, condicionado pela Resolução SE – 38, de 10/06/2009. Em seu artigo 2º se esclarece que para exercer a função de interlocutor de LIBRAS nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve-se ser portador de diploma de cursos de nível médio com habilitação em Magistério e apresentar no mínimo certificado de conclusão de curso de LIBRAS de 120 horas ou habilitação/ especialização em Deficiência Auditiva/ Audio-comunicação com carga horário de LIBRAS. O interlocutor deverá garantir aos alunos surdos o acesso à informação e aos conhecimentos curriculares dos ensinos fundamental e médio, tal como o intérprete de LIBRAS, refletir sobre escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas da Língua de Sinais. No entanto, a formação que se exige para sua atuação é inferior a do intérprete, considerando-se a escassez desse último, o interlocutor deve atender as necessidades de alunos surdos no contexto escolar, conforme a Resolução mencionada.

As profissionais participantes dessa pesquisa possuem contratos com a Diretoria de Ensino do município de Bauru, sob a função de Interlocutoras. Camila, que atua na Escola B, definiu da seguinte forma seu papel na sala de aula:

Camila: Então, o meu papel, lá na sala de aula é transmitir os conteúdos, mas, assim...(como se fala?) adaptando pra ele, porquê se eu tentar falar assim: "ah, vou interpretar", ele vai ficar assim... Igual, eu posso sentar e mostrar uma historinha, já peguei uma história que tem o CD em LIBRAS, assim, da Ciranda Cultural, que tem sobre deficiências, eu trouxe ele aqui, em um desses computadores, e tem a história em LIBRAS, tem um intérprete, eu coloquei, só pra ele ver né, e ele ficou olhando assim... Por que é muito rápido, não é nem português sinalizado, por que e ai eu lembro que ele olhava assim... Então assim, na sala, eu uso muito de recurso visual também, pra ele poder compreender, por que eu sei que ás vezes, eu faço algum sinal e ele não entende... Então pra ele, é o que eu penso, eu transmito os conteúdos por meio da LIBRAS, mas, eu tenho que adaptar, tanto a minha função, quanto as outras coisas, pra ele poder compreender.

A fala da interlocutora Camila demonstra que ela reconhece a responsabilidade do intérprete de garantir acessibilidade linguística aos alunos surdos,

por meio da interpretação do Português para a Língua de Sinais e vice-versa. Contudo, no caso de Rodrigo, que foi inserido tão tardiamente na comunidade surda e ainda está em processo de aquisição da Língua de Sinais, a interlocutora acredita que somente a tradução e interpretação em LIBRAS não são suficientes para que esse aluno compreenda os conteúdos que são transmitidos pela professora, por isso, utiliza-se de vários recursos, como o Português sinalizado, recursos visuais e adaptação de outros materiais. No caso da interlocutora Renata, ela diz:

Renata: O intérprete deve auxiliar o aluno surdo no acesso aos conteúdos trabalhados, utilizando sua Língua materna, a Língua de Sinais, promovendo também sua participação e interação nas aulas, é isso que eu faço. Não auxilio o professor na elaboração das atividades de sala de aula, faço apenas a interpretação e tradução dos conteúdos.

A interlocutora Renata demonstra claramente em sua fala que se vê responsável por interpretar e traduzir os conteúdos por meio da LIBRAS, além de mediar a comunicação e interação do aluno durante as aulas, mas, sem a preocupação de colaborar com a professora na elaboração de atividades. No entanto, durante as três semanas de observação de sua prática, presenciou-se que em vários momentos a interlocutora desempenha outras ações, além das que declarou. Houve uma ocasião em que a interlocutora assumiu a aula, enquanto a professora resolvia outros assuntos na coordenação. A professora Mara solicitou a ela que fizesse a leitura da biografia de "Cândido Portinari", desse modo, antes de iniciar a leitura oral para a turma, ela indica para o aluno surdo à página que está o texto no livro didático, mas o aluno se dispersa durante a leitura e permanece observando a interlocutora no centro da sala, enquanto ela lê para as outras crianças. Depois de dez minutos a professora Mara retorna, ela se senta no fundo da sala e pede para que a interlocutora continue a leitura enquanto ela verifica alguns materiais. Após encerrar a leitura e a explicação do texto para a turma, a interlocutora Renata volta a sentar ao lado de Gustavo.

Houve momentos em que a interlocutora Renata respondeu dúvidas, tanto do aluno surdo, como dos demais alunos da classe. Também se notou que a profissional disponibiliza ao aluno Gustavo atividades extraclasses, elaboradas por ela, em outra escola, na qual atua como professora no período oposto ao seu trabalho como interlocutora.

É importante ressaltar que, o aluno Gustavo, de 9 anos, é fluente em LIBRAS e desde a tenra idade foi inserido na cultura surda, assim, não apresenta dificuldades em compreender e se comunicar através da Língua de Sinais, embora os alunos e até mesmo a professora tenham dificuldade em compreendê-lo, sem a ajuda da interlocutora Renata. Já o aluno Rodrigo, com 10 anos, está ainda em processo de

aquisição da Língua de Sinais, o que torna o trabalho da interlocutora Camila extremamente complexo e desafiador.

Camila: Mas assim, aqui, principalmente no caso dele, que ainda não tem nem domínio da língua, eu sou um apoio...sou uma auxiliar em sala, como uma professora de reforço que sabe LIBRAS, que conversa com ele, que faz sinal que ele entende...Não que eu seja desmerecida, eu não quero dizer isso, mas que, por exemplo, a escola não me vê como um intérprete, um interlocutor, sabe... No caso dele, eu tenho a certeza, com convicção, que é como um apoio...tudo que acontece, "eles" vêm falar pra mim, até no intervalo.

O contexto de Gustavo e as dificuldades comunicativas que o aluno surdo apresenta, considerando-se que por nove anos, este foi privado do acesso a Língua de Sinais, vão ao encontro dos estudos de Vygotsky (1993), Bakhtin (1990), Skliar (1997), Quadros (1997), Finau (2006), Goes (2002) e Goldfeld (2002), que explicam sobre a importância da criança estar imersa em um ambiente letrado, que lhe propicie a aquisição da linguagem, seja ela oral ou de sinais, desde a tenra idade, pois, é através da fala, da estimulação do adulto e do meio social, que a criança começa a desenvolver a sua própria fala. Assim, problemas que comumente são apontados como características da pessoa surda são geradas por condições sociais e não cognitivas, visto que estas não possuem limitações nesse sentido, mas, seu desenvolvimento e consolidação da linguagem dependerão das possibilidades que lhe são oferecidas.

A existência do período crítico para a aquisição da linguagem proposto por Lenneberg (1967), também merece ser considerado. O autor discorre sobre a hipótese de que as crianças que foram privadas de acesso à linguagem durante esse período demonstrando dificuldades ou impossibilidades de aquisição da linguagem, principalmente, da sintaxe, em nível estrutural (QUADROS, 2009). Especificamente no caso da aquisição da Língua de Sinais, a análise de restrições provocadas no período crítico, torna-se relevante no caso de Rodrigo, que tardiamente foi exposto ao processo de aquisição da linguagem. Quadros (2009) expõe que estudos de Singleton; Newport (2004) mostram que crianças surdas expostas à Língua de Sinais Americana depois dos 12 anos, comparadas àquelas expostas desde a mais tenra idade, apresentaram dificuldades no que diz respeito a alguns tipos de construção. Outros aspectos como a aquisição da concordância verbal e morfologia, podem estar sujeitos ao período crítico (MEIER, 2002). Ainda que Rodrigo apresente dificuldades de comunicação, comparados ao desenvolvimento de Gustavo, que passou pelo processo de aquisição da linguagem precocemente, hipoteticamente, Rodrigo ainda não alcançou a fase crítica, pois tem a idade de 10 anos. Desse modo, é possível pressupor que ele ainda tenha possibilidades de continuar avançando na sua aquisição, considerando que o

aluno continue a frequentar centros de reabilitação e esteja inserido num ambiente escolar, familiar e social que favoreçam a esse processo.

O depoimento da interlocutora Camila também demonstra uma situação em que ela se coloca na posição de mediadora e professora de apoio, dentro e fora da sala de aula, intervindo em diversos momentos, relatando que inclusive a própria gestão escolar e os docentes têm dificuldades em identificar o seu papel, atribuindo-lhe funções que não são pertinentes ao interlocutor. O artigo 3º da resolução SE -38, de 19/06/2009 discorre que, cabe às Diretorias de Ensino promover orientação técnica aos professores interlocutores, com vista a definir sua área de atuação e ações a serem desenvolvidas, bem como o esclarecimento sobre as funções desse profissional aos gestores e docentes das unidades escolares, favorecendo condições de aceitação e adequações necessárias à implementação desse atendimento especializado.

Quando as diferenciações de cada profissional envolvido no processo de aprendizagem do aluno surdo não estão definidas, o aspecto relacional e o desenvolvimento escolar desses alunos, bem como a atuação do intérprete ou interlocutor de LIBRAS, são prejudicados, cabendo a este, desmistificar o seu papel dentro da sala de aula, esclarecendo aos gestores, professores e alunos sobre a sua função, preferencialmente no inicio do ano letivo. Legalmente, esta é uma responsabilidade da instituição escolar, mas, não impede que o interlocutor tome a iniciativa dessa ação, pois, isso poderá contribuir para a diminuição de conflitos de papéis e consequentemente, para o desempenho do seu trabalho ao longo do ano, sem interferências ou responsabilidades que não são de sua competência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo e a análise da literatura especializada revelam o quanto à prática do intérprete e do interlocutor de LIBRAS na sala de aula é complexa, trabalhosa e desafiadora, pois, embora estes profissionais reconheçam legalmente as especificidades da sua função, na prática, o interlocutor assume inerente ao seu papel, outras funções na sala de aula.

Todavia, o papel do intérprete e/ou interlocutor deve estar claro, não somente para ele mesmo, mas para os alunos, professores e todos os agentes da organização escolar, para evitar que seu trabalho torne-se ainda mais dificultoso ao ser desenvolvido de forma insegura.

Essa pesquisa foi elaborada com o objetivo de perceber como ocorre a relação de interlocução entre o intérprete de Língua de Sinais, o professor e o aluno surdo, visando fomentar a discussão sobre o papel do intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira

de Sinais) na sala de aula e a inclusão que se pretende para o aluno surdo no ensino regular.

Diante do estudo da literatura especializada, se compreendeu que no atual contexto de movimentos e propostas de inclusão escolar, que defende que a escola deve se modificar e adapta-se ao aluno, os conhecimentos sobre as consequências da surdez e sua repercussão no desenvolvimento da linguagem e da fala da criança surda, são indispensáveis aos professores que atuam com essas crianças, bem como para o profissional intérprete ou interlocutor de LIBRAS, de modo que estejam preparados para atender as reais necessidades desses alunos. A discussão quanto ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças surdas, tornou-se relevante, à medida que os interlocutores e professores se deparam com essa realidade na sala de aula, alunos em processo de aquisição da Língua de Sinais.

Além disso, esse estudo propôs uma reflexão sobre a importância do trabalho do intérprete educacional e o interlocutor de língua de sinais para a inclusão escolar de alunos surdos, considerando que para atender as exigências legais e as necessidades desses alunos, sua presença se faz indispensável. Contudo, os resultados da investigação apontaram que, somente a presença do interlocutor não garante que todas as necessidades desses alunos sejam atendidas. É necessário que a escola de uma forma geral, esteja preparada para se transformar, para então incluir esses alunos no processo de ensino-aprendizagem, pensando em possibilidades de interação e comunicação com as crianças surdas, propiciando-lhes autonomia, por meio da mediação do professor.

Essa pesquisa não teve como pretensão generalizar os seus resultados, mas apenas trazer para essa discussão uma das realidades existentes no Brasil, com a possibilidade de compará-la a outras pesquisas onde de fato podem ser percebidas semelhanças. Acredita-se que os objetivos da investigação foram alcançados, à medida que houve um estudo, um mapeamento e comparação das práticas desenvolvidas pelos professores interlocutores na sala de aula, analisando suas contribuições e limitações ao processo de inclusão e aprendizagem de alunos surdos no I Ciclo do Ensino Fundamental.

Espera-se que esta investigação traga contribuições quanto a novos estudos e desenvolvimento de recursos didáticos mais adequados, possibilitando estratégias de tradução, interpretação e ensino, para o uso do interprete e do professor. Além disso, acredita-se que este trabalho possa fomentar discussões e propostas de formação continuada para professores, intérpretes e interlocutores que atuam com alunos surdos,

haja vista que essa necessidade foi identificada por essa pesquisa, de conhecimentos teóricos relacionados à educação inclusiva, para que assim esses profissionais sejam capazes de rever suas práticas de forma crítica. Assim, constantes discussões sobre o papel de cada um no espaço escolar inclusivo, se mostram essenciais e podem contribuir de modo significativo para o trabalho do intérprete de LIBRAS e consequentemente para uma educação de qualidade para alunos surdos.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N.A. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005:** análise dos documentos referenciadores. Campo Grande, 2005.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 5. ed. São Paulo: HUCITEC, 1990.

BRASIL, **Constituição Federal**. Brasília, 1988

_____. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília, 2005.

FINAU, R. Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística.In: QUADORS, R. M. (org) **Estudos surdos I**. Petrópolis, 2006

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo, 2002.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação:**abordagens qualitativas. São Paulo: EPU,1986.

MARCHESI, A. Desenvolvimento Psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. **A educação da criança surda na escola integradora**. Porto Alegre, 1995. Cap. 14

MARTINS, V. de O. **Intérprete ou professor: o papel do intérprete de língua de sinais na educação inclusiva de alunos surdos**. Campinas, 2004.

QUADROS, R. M. de**.Educação de surdos:** a aquisição da linguagem**.**Artes Médicas. Porto Alegre, 1997.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre, 1997.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TIC E INCLUSÃO ESCOLAR: RECURSOS OFERECIDOS EM UM REPOSITÓRIO BRASILEIRO

Soellyn Elene Bataliotti[1]
Gabriela Alias Rios[2]

INTRODUÇÃO

O uso de computadores na escola em nossa atual realidade é de extrema importância para lidar com esta geração que está cada vez mais conectada à internet, e como cita Papert (p. 48, 2006) "computadores poderiam ser mediadores entre crianças e ideias".

Segundo Bardy (2010), foi no século XX que se deu o início do uso das tecnologias, com uma atenção em especial para a informática, o computador e a internet e que podemos denominar pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), e assim por estarmos cercados por este meio tecnológico devemos repensar os processos educacionais existentes. Para Selwyn (2008), as TIC basicamente são o uso dos *hardwares* (parte física do computador) *e software (*programas instalados)do computador.

Sabe-se que há intenções do governo brasileiro em oferecer mais tecnologias para as escolas, pois segundo Bielschowsky e Prata (2010) o Brasil está em uma fase de implementação das TIC, esperando atender a quase todas as escolas com laboratórios de informática.

INCLUSÃO ESCOLAR: UM BREVE HISTÓRICO

As pessoas com deficiência, por muito tempo, foram segregadas e excluídas da participação de comunidades e grupos sociais. Esse panorama mundial de exclusão começou a ser modificado com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela ONU, em 1948. A partir daí outras declarações foram produzidas (ARANHA, 2004).

Tais documentos produzidos em âmbito mundial refletiram diretamente naqueles que eram produzidos no Brasil, com destaque aos que se destinavam à educação. Aranha (2004) esclarece que o Brasil, além de ter participado da elaboração de documentos internacionais, foi um dos primeiros países da América Latina a incluir em sua legislação os princípios da educação para todos e produzir documentos em que

[1]UFSCar – sol.elene@gmail.com
[2]UFSCar – bihalias@gmail.com

havia a preocupação com a educação de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Essa problemática, no contexto nacional, começou a ser considerada com questão de política pública na década de setenta, influenciada pela filosofia da normalização e integração (MENDES, 2010). Nesta década, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n° 4.024/61, em que há a reafirmação do direito dos excepcionais à educação (MAZZOTA, 2005).

A educação para todos é garantida, no Brasil, pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que preconiza a cidadania e a dignidade da pessoa humana, e também pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (BRASIL, 1996). A Declaração de Salamanca (1994), produzida em âmbito internacional, refletiu diretamente na posição do Brasil frente à inclusão escolar, já que neste documento foi indicado que as escolas deveriam se preparar para receber todos os alunos, ajustando-se às necessidades deles. A partir daí, a escola passa a atender tanto alunos tidos como 'normais, como os 'com deficiência'.

Em um levantamento realizado por Aranha (2004), foi constatado que em 2002 havia 240.549 alunos público-alvo da educação especial matriculados no ensino regular, o que mostra um aumento de 66% dos alunos com necessidades educacionais especiais em relação à década de 90. Atualmente, o número de matriculados está em 752.305, tendo triplicado o número de alunos em relação à última década. (BRASIL, 2012).

Segundo Aranha (2000), o que podemos entender sobre inclusão é de se aceitar a diversidade da vida em sociedade, ou seja, garantir o acesso de todos, que todos tenham as mesmas oportunidades, independente da necessidade de cada um ou de um grupo social.

Para Stainback e Stainback (1999), alunos não precisam ter uma competição entre eles. A inclusão escolar é um fator de colaboração entre os alunos, pois cada um tem uma capacidade diferente, que acaba contribuindo para a educação de todos. Desta forma, alunos não precisam ser separados ou agrupados, e uma sala organizada de forma cooperativa pode promover relacionamentos sociais positivos.

Concordamos com Stainback e Stainback (1999), pois acreditamos que para a inclusão oferecer o acesso de todos, a escola tenha que ofertar variados recursos para lidar com os mais diversos estilos de aprendizagem de todos os alunos. E como esclarece Rodrigues (2006), a diferenciação do currículo cabe à toda escola, e implica em uma abertura de organização de um novo modelo desta instituição. Assim,

indicamos que o uso da tecnología é um recurso que corrobora com este proceso, além de colaborar para o proceso da inclusão.

Perrenoud (2000) ainda afirma que é dever da escola não ignorar o que se passa no mundo, uma vez que as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir e pensar.

TIC: PARA INCLUSÃO ESCOLAR

As TIC podem ser consideradas como um elemento integral em desempenharem papéis importantes na sustentação de uma ponderação reflexiva e da ação social do indivíduo (Selwyn, 2008).

Papert (2006) acredita que o uso das tecnologias utilizadas em computadores podem auxiliar na aprendizagem, o autor ainda diz que alunos com problemas intelectuais que tenham a dificuldade em conceituar seus pensamentos, demonstram que o computador pode ser uma ferramenta para “tratá-los”.

Graças a essas tecnologías, que de certa forma são facilitadores para a aprendizagem, a partir do uso do computador, pode assim diminuir a distância entre conhecimento e ação. E a proposta da TIC é de se promover como meio particularmente apropriados para que os cidadãos desempenhem papéis ativos na melhoria das perspectivas educacionais (SELWYN, 2008).

Para Brito e Purificação (2011), o computador é uma ferramenta instrucional, que deve fazer parte da escola. As autoras afirmam que os alunos atualmente tem grande facilidade em aprender através desta ferramenta e o professor deve se adequar também à tecnologia para que tenha um bom andamento de seu planejamento pedagógico.

E no Brasil o uso do computador, assim como a internet na escola, apesar de ainda não ser ofertado para a maioria dos alunos, vem sendo adquirida aos poucos nas escolas da rede pública, estando as escolas privadas utilizando o dobro destes recursos, como indica o censo 2011;

> [...] no ensino fundamental, o recurso mais disponível é o “laboratório de informática”, sendo oferecido em 44% das escolas públicas, enquanto que na rede privada o recurso em destaque é o “acesso à internet”, presente em 88% das escolas. (BRASIL, 2012, p.33)

Desta forma, o uso da tecnologia pode vir a estar presente no aprendizado destas crianças, pois como cita Castro-Filho, et.al (2011, p03) “ [...] aparatos tecnológicos como computadores, laptops, câmeras digitais e celulares adentraram

facilmente no cotidiano da escola e na vida dos alunos". E utilizando estes recursos de forma positiva o professor poderá usufruí-los para o ensino e aprendizagem, pois é a ferramenta de interação que os alunos estão utilizando em seu dia a dia.

Segundo Bielschowsky e Prata (2010) no Brasil um investimento para o desenvolvimento de ações que utilizem as TIC nas escolas, em colaboração entre o Ministério da Educação (MEC) e os Governos Estaduais e Municipais é o programa Proinfo Integrado, que segundo o autor tem seus objetivos de familiarizar os alunos com as TIC, tendo como consequência a redução gradual da exclusão digital no país.

Para que estes recursos sejam utilizados por professores, é necessário assim uma capacitação destes, pois sabemos da dificuldade que estes encontram para lidar com as tecnologias.

Segundo Bielschowsky e Prata (2010), há parcerias entre governos federais, estaduais e municipais para oferecem cursos de capacitação para estes professores que desejam trabalhar com as TIC, como o curso de atualização "Proinfo Integrado", dividido em três módulos com 180 horas de duração, o segundo é o curso de especialização em "Mídias na Educação" com 360 horas de duração, atendendo juntos cerca de 320 mil professores em 3.200 municípios brasileiros.

Em uma pesquisa sobre formação de professores Bardy (2010) levanta a necessidade da formação de professores sobre o uso das TIC, e sua pesquisa foi voltada ao curso de "Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: Promovendo a Inclusão Escolar", oferecido por uma Universidade Paulista com o apoio do MEC, a autora afirma a importância da capacitação destes professores para lidarem com as TIC seja no ensino regular ou especial, por acreditar que elas podem atender as necessidades dos professores e alunos.

E ainda, um outro financiamento para que possam ser utilizados estes recursos em *software é* um ambiente para propor uso de recursos digitais para a Educação, o Banco Internacional de Objetos Educacionais - BIOE, um repositório nacional em que houve investimento público de 55 milhões de reais, sendo selecionadas 13 instituições (Universidades Federais e Estaduais) em um edital público no ano de 2007 para produzir recursos digitais de multimídia que foi uma das formas encontrada para alimentar este banco de dados (NASCIMENTO, 2009).

Desta forma, o objetivo deste estudo é: a) apresentar um repositório brasileiro que ofrece as TIC como recursos para a educação; b) fazer um levantamento de quantos recursos são disponibilizados na rede em âmbito nacional para a educação inclusiva e, c) verificar a acessibilidade deste ambiente.

METODOLOGIA: RECURSOS E ACESSIBILIDADE DO REPOSITÓRIO

Atualmente, o BIOE possui 17.069 objetos educacionais disponibilizados para serem utilizados por professores em suas aulas. E fazendo uma busca mais detalhada utilizando os descritores “Inclusão Escolar”, “Educação Inclusiva” e “Educação Especial”, foram encontrados 446 objetos educacionais (somadas a partir da quantidade encontrada buscada com cada descritores, sendo 33, 17 e 396 objetos respectivamente, retirada do endereço eletrônico <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/2765> em 19 de julho de 2012) entre eles vídeos, simulações, áudio, imagens e textos.

Considerando o panorama educacional atual, e também a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, foi analisada a acessibilidade do repositório, já que a seleção do objeto educacional a ser utilizado é realizada para o professor, mas a utilização em sala ou laboratório de informática requer que os próprios alunos acessem o repositório.

Para tanto, foi utilizado o aplicativo daSilva(www.dasilva.org.br), que é o primeiro avaliador de acessibilidade em português de *websites*. De acordo com informações retiradas do sítio do aplicativo, a avaliação da acessibilidade de um *website*, ou no caso deste estudo, de um repositório, não visa restringir a utilização de imagens e vídeos pelos produtores de conteúdo, mas sim tornar o conteúdo multimídia mais acessível.

Os desenvolvedores do aplicativo esclarecem que há três níveis de prioridade a serem avaliados. Para cada um destes níveis, o aplicativo traz recomendações para que o *site* analisado se torne mais acessível. As prioridades listadas são as seguintes:

1) pontos que os criadores de conteúdo Web devem necessariamente contemplar, para que nenhum grupo de usuários seja impossibilitado de acessar as informações;

2) pontos que os criadores de conteúdo Web deveriam contemplar, já que se não contemplarem, um ou mais grupos de usuários serão impossibilitados de acessar as informações disponibilizadas. Contemplar estes pontos significa eliminar barreiras significativas ao acesso a documentos disponíveis da *Web*;

3) pontos que podem ser contemplados pelos criadores de conteúdos na *Web*. Se estes pontos não forem satisfeitos, usuários poderão ter algumas dificuldades em acessar informações contidas nos documentos.

Contemplar estes pontos significa melhorar o acesso a documentos armazenados na *Web*.

O aplicativo daSilva foi utilizado para avaliar a acessibilidade da página inicial (http://objetoseducacionais2.mec.gov.br) do BIOE, para gerar um relatório de acessibilidade da página analisada, informando os erros encontrados, sistematizados no quadro1.

Quadro 1 - Sistematização da avaliação da acessibilidade na página inicial do Banco Internacional de Objetos Educacionais

Descrição dos erros	
Prioridade 1	- Não há um equivalente textual a cada imagem, considerando as representações gráficas do texto, incluindo símbolos, GIFs animados, imagens utilizadas como sinalizadores de pontos de enumeração, espaçadores e botões gráficos.
Prioridade 2	- Não são utilizadas unidades relativas nos valores dos atributos de tabelas, textos etc.; - A linguagem utilizada na programação para que leitores de tela associem os elementos do formulário de forma correta não é adequada. Assim, pessoas que usam leitores de tela terão problemas ao ler o formulário. No caso dos grupos de informação, controles, etc., estes deveriam estar devidamente diferenciados, por meio de espaçamento, localização ou elementos gráficos; - Caracteres pré-definidos de preenchimento nas caixas de edição e áreas de texto deveriam ser incluídos, até que os navegadores tratem corretamente os controles vazios; - Os elementos de cabeçalho não são encadeados de forma lógica.
Prioridade 3	Não foram encontrados erros.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Foi levantado e analisado, neste estudo, os objetos educacionais, que configuram se em TIC, para a área inclusiva assim como a acessibilidade do repositório BIOE.

Embora a quantidade de recursos seja ampla, ao analisar as páginas de busca do BIOE com os descritores citados, para a área inclusiva é possível encontrar cerca de 3% dos recursos disponíveis, além de que um indivíduo com necessidades educacionais especiais poderia ter dificuldades na utilização e busca destes objetos no repositório.

Mesmo com opções de aumento de tamanho da fonte e mudança do sistema de cores para uma pessoa com baixa visão, a utilização do repositório por uma pessoa com deficiência visual seria prejudicada, já que há falhas na construção, que dificultam a utilização de um leitor de tela. Imagens também não possuem descrição que permitiriam que a leitura fosse feita por um leitor de tela.

Sons e vídeos também não possuem equivalentes textuais, o que também dificultaria a utilização por um aluno com deficiência auditiva. Constata-se também que

não há uma sequência de tabulação para percorrer links, controles de formulários e objetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O governo brasileiro tem investido em recursos que trabalham as TIC nas escolas, como os repositórios de objetos educacionais. É previsto também que todas escolas públicas recebam laboratórios de informática. Porém, podemos nos questionar se os professores e as escolas estão preparados para lidar com estes recursos, e se estes laboratórios de fato serão bem utilizados.

Porém, estas são indagações ainda precisam serem investigadas e analisadas. Por ora, sabemos que alguns recursos via rede internet já estão disponibilizados para uso, tanto nas salas de aula, como nos laboratórios de informática.

Esses recursos tecnológicos são importantes na educação, já que a escola deve acompanhar a revolução tecnológica por qual tem passado a sociedade, em que as mídias, computadores, celulares e *tablets* são cada vez mais utilizados para comunicação. Além de permitirem a construção de novos saberes, estes recursos contribuem para a elaboração de aulas mais inclusivas, já que grande parte deles permitem trabalhos interdisciplinares, aquisição e construção de novos conhecimentos. O computador, e consequentemente seus recursos são importantes para a educação, pois como afirma Papert (2006), a experiência com computadores pode proporcionar vivência de aprendizagem mais prazerosa e bem-sucedida.

Recursos tecnológicos que podem ser utilizados em sala de aula, como os objetos educacionais, podem ser encontrados, em rede nacional, no repositório do MEC, o BIOE, em que objetos educacionais destinados a todos os níveis de ensino e ainda oferecem alguns recursos voltados para a inclusão escolar.

O direito a educação de qualidade para todos é característica fundamental da educação brasileira. Nessa perspectiva, o emprego dos objetos educacionais na aprendizagem de alunos, inclusive na dos alunos com necessidades educacionais especiais, faz-se válido, já que por esses recursos serem computacionais, permitem o ensino de diferentes conteúdos e conceitos disciplinares. Também potencializam a aprendizagem das pessoas com deficiência e abrangem a todos os que estão envolvidos no processo educacional - professores e alunos. (BARDY, 2010).

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. Educação Inclusiva: Transformação Social ou retórica. OMOTE, S. (org). **Inclusão***:* intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004.

ARANHA, M. S. Inclusão social e municipalização. MANZINI, E. J (org). **Educação Especial:**temas atuais. Marília: Ed. da Unesp. 2000.

BARDY, L. R. ***Objetos de aprendizagem em contextos inclusivos****:* subsídios para formação de professores. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica 2011***:*resumo técnico. INEP, Brasilia, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** *n° 9394/96.*Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Constituição Federal***.* Ministério da Educação, 1998.

BRITO, G. S; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias***:*um (re)pensar. 3 ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

BIELSCHOWSKY, C. E.; PRATA, C. L. Portal Educacional do professor do Brasil. **Revista de Educación***,* 352. Mayo-agosto. 2010. Disponível em:<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013441.pdf>Acesso em: 01 jul.2012.

CASTRO-FILHO, J. A.; FERNANDES, A. C.; FREIRE, R. S.; Planejamento e prática de atividaddes com objetos de aprendizagem nos anos iniciais. **Revista e-curriculum***,* São Paulo, v.7 n.1 Abril, 2011.

MAZZOTA, M. J. S.**Educação especial no Brasil***:*história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia***.* V. 22, n. 57, 2010. p. 93-109, mai/ago.

NASCIMENTO, A. C. A. A. Aprendizagem por meio de repositórios digitais e virtuais. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs). **Educação a Distância***:*o estado da arte. São Paulo: Pearson, Prentice Hall, 2009. p. 352-357.

PAPERT, S. **A máquina das crianças***:*repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar***.*Porto Alegre: Artmed, 2000.

RODRIGUES, D. A. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva**.** In: RODRIGUES, D. A. (org.) **Inclusão e educação***.*Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SELWYN, N. O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspecigva crítica do Reino Unido. **Educ. Soc**., Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, 2008. p. 815-850, out. Disponível em:<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012620.pdf>. Acesso em 02 jul. 2012.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão***:*um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH): CONCEPÇÕES E AÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Paula Vizacre[1]
Eliana Marques Zanata[2]

INTRODUÇÃO

Atualmente, podemos perceber que uma das grandes dificuldades que as escolas vêm enfrentando é como lidar com seus alunos, como controlá-los e como discipliná-los. O professor na sala de aula convive com inúmeras dificuldades que vão desde problemas comportamentais, dificuldades de aprendizagem e muitas outras. Ele é o responsável pelo desenvolvimento e trajetória do aluno na escola, assim como, pelo ensino – aprendizagem, porém muitas vezes esses alunos não atingem o nível esperado pela escola e esta fica sem saber o que acontece de diferente com tais alunos.

Há no país uma busca incessante por uma educação de qualidade e em meio a essa busca, pela escola ideal e superação de dificuldades, procuram-se encontrar culpados ou mesmo dar nomes a estes, já que muitos não sabem o que fazer. Em muitas dessas vezes os culpados, ou melhor, vítimas são os próprios alunos e porque não os professores que tem como principal responsabilidade ensinar estes alunos. Em meio a esse impasse, refletindo sobre as questões na sala de aula, principalmente sobre as dificuldades de aprendizagem, podemos afirmar que o trabalho do professor se torna mais difícil quando não se tem o conhecimento das muitas dificuldades que acometem os alunos na fase escolar. O Transtorno de Déficit Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma dessas “dificuldades” que vamos explicitar que o professor pode encontrar em sala de aula e que muitas vezes pode ser confundido como um problema comportamental, isso acontece pela falta de informação e conhecimento da escola e dos professores. Dessa maneira, nos parece claro que o professor deve buscar sempre atualizar-se e compreender o fenômeno TDA-H (Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade), não apenas para atuar melhor com estes alunos, mas, especialmente, para ser capaz de diferenciar o aluno que provavelmente tenha o transtorno de outro que não tenha e que este seja somente um caso de indisciplina, as quais, apesar de apresentarem características e sintomas semelhantes, apresentam diferenças comportamentais entre si, uma vez que se trata de condições diferentes.

[1]E-mail: ana.vizacre@outlook.com
[2]Profa. Doutora Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, BauruE-mail: lizanata@fc.unesp.br

Muitos alunos apresentados como os problemas da escola, são rotulados indevidamente como briguentos, indisciplinados e muitas vezes hiperativos, pois são aqueles que trazem as mesmas características, atrapalham e interrompem a aula, são inquietos, falam demais, extremamente agitados ou senão vivem no “mundo da lua”, e dessa forma sobrecarregam o professor que não consegue atender à todos e prosseguir com sua aula.

Essas dificuldades dos professores em atuar na sala de aula com determinados alunos, muitas vezes se potencializa pela falta de conhecimento e preparação sobre os inúmeros transtornos e distúrbios que acometem esses alunos principalmente na fase escolar.

O Déficit de Atenção e Hiperatividade é um tema que vem sendo discutido nas escolas, juntamente com psicólogos, psicopedagogos, pedagogos, professores e médicos na busca de compreender essas crianças, proporcionar um melhor aprendizado assim como qualidade de vida e não rotulá-las indevidamente.

É muito importante que a escola, professores, alunos e a sociedade em geral tenham conhecimento sobre o Transtorno de Déficit Atenção/Hiperatividade afim de que não confundam o comportamento desses alunos. As características de um aluno hiperativo e um aluno indisciplinado são semelhantes, mas há muitas diferenças também que definem o que é um caso e o outro. Em um contato inicial com a bibliografia privilegiou-se a leitura da obra de Russel A. Barkley intitulada “Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade” onde a obra esclarece logo no primeiro capítulo a natureza do TDAH, sua história e evolução ao longo dos anos descobertas por grandes médicos e psicólogos. (BARKEY, 2008)

Sendo assim, pretendeu-se nessa pesquisa compreender e buscar na literatura o que caracteriza o aluno com o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e quais são as características desse transtorno, conhecendo tal transtorno, saber diferenciá-lo de outros comportamentos de alunos na fase escolar. Nessa pesquisa foi valorizada a conscientização e atualização dos professores perante o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Dessa maneira, houve a proposta de realizar uma pesquisa que buscasse junto ao professor compreender as características de um transtorno a fim de diferenciá-lo de outros comportamentos tidos como inadequados para a sala de aula e de como buscar estabelecer uma relação ensino-aprendizagem eficiente com esse aluno, que possui o Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade (TDAH).

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade conta com um grande acervo de pesquisas clinicas e científicas uma das primeiras referências à uma criança com hiperatividade ou TDAH foi em 1865, por um médico alemão Heinrich Hoffman, mas quem aprofundou os estudos científicos na área foi George Still (1902) e Alfred Tredgold (1908).

Os primeiros indícios de TDAH eram conceituados como uma deficiência no controle moral do comportamento e em déficits na inibição comportamental. Still (1902) e Tredgold (1908) foram um dos primeiros autores a dedicar atenção e importância ao que hoje é conhecido como TDAH. Still (1902 apud BARKLEY, 2008, p.15) descreve que 43 crianças atendidas em seu consultório tinham dificuldades sérias para manter a atenção e que essa atenção poderia ser um elemento importante no "controle moral do comportamento".

Segundo Barkley (2008), Still acreditava que essas crianças apresentavam um grande "defeito no controle moral" em seu comportamento, que era relativamente crônico na maioria dos casos. Posteriormente, Tredgold (1908), utilizou essa teoria de lesões leves para explicar as deficiências no comportamento e na aprendizagem que ocorriam no desenvolvimento dessas crianças, foram enfatizadas a necessidade de ambientes educacionais especiais para essas crianças. Essas foram as primeiras noções sobre crianças com TDAH.

De acordo com Barkley (2008), a história do interesse pelo TDAH na América do Norte se deu por uma crise de encefalite epidêmica que ocorreu entre 1917 e 1918, onde muitas crianças que sobreviveram a essa infecção cerebral ficaram com sequelas comportamentais e cognitivas. Essas sequelas incluíam muitas das características que hoje caracterizam o TDAH.

> Essas crianças eram descritas como limitadas em sua atenção, na regulação das atividades e da impulsividade, bem como em outras capacidades cognitivas, incluindo a memória. Muitas vezes também, eram consideradas socialmente perturbadoras. "O distúrbio comportamental pós-encefalítico", como era chamado, era o resultado claro de uma lesão cerebral. (BARKLEY, 2008, p.17)

O que gerou esse amplo interesse profissional e acadêmico acerca do TDAH foi o fato do grande número de crianças afetadas pela chamada lesão cerebral. Strauss e Lehtinen (1947 apud BARKLEY, 2008) argumentavam que as perturbações psicológicas já eram evidências de lesões cerebrais. Devido em parte à ausência de evidências, esse termo evoluiu para o conceito de "Lesão Cerebral Mínima" (LCM), este termo definia os sintomas de hiperatividade e alterações no comportamento atencional que eram

resultantes de algum dano ou lesão no Sistema Neurológico Cerebral (SNC), essa denominação foi utilizada durante a década de 1940.

Na década de 1950 as pesquisas tomaram uma amplitude maior e os pesquisadores começaram diversas investigações a fim de descobrir os mecanismos neurológicos que estavam por trás desses sintomas comportamentais. O mais famoso é o de Laufer (1957 apud Barkley, 2008), quando se referia as crianças com TDAH como indivíduos com um "Transtorno de Impulso Hipercinético", onde havia pouca filtração de estímulos que permitiam que um excesso de estímulos chegasse ao cérebro. Ao final dessa época, foi aceito a hiperatividade como uma síndrome de lesão cerebral, mesmo quando tivesse evidências de tal lesão.

Ainda na década de 1950, o termo LCM que foi utilizado em grande escala na década de 1940, foi substituído por Disfunção Cerebral Mínima (DCM) quando os pesquisadores descobriram que a criança portadora do TDAH não apresentava uma lesão estrutural específica, mas, apresentava sintomas funcionais de hiperatividade, como por exemplo, déficit percepto-motor, déficit de memória e pensamento, distúrbios de aprendizagem, déficit de linguagem e sinais neurológicos ambíguos (CRINELLA, 1973 apud CIASCA, 2010).

O termo DCM e o conceito atribuído a ele persistiu por vários anos ainda, mas teve sua decadência associada a imensa abrangência que o tornava incerto e com pouco valor descritivo, pois não tinham evidências neurológicas. Conforme as pesquisas se aprofundavam os conceitos do TDAH sofriam modificações. As publicações científicas durante a década de 60 aumentaram em grande número e o termo Lesão Cerebral Mínima ou Disfunção Cerebral Mínima como eram chamados anteriormente, deram espaço para inúmeras nomenclaturas específicas, sendo associados a transtornos cognitivos, comportamentais e de aprendizagem, que se baseavam em déficits mais observáveis e descritivos da criança. (BARKLEY, 2008)

A publicação do primeiro Manual de Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais – I (DSM I), em 1968, muito utilizado e renomado na área médica reconheceu os problemas relacionados com a atenção classificando-o como, Reação Hipercinética na Infância e na Adolescência.

> As mudanças, na caracterização do distúrbio, produziram certa confusão em relação a sua definição e denominação, por exemplo: Hiperatividade, Lesão cerebral mínima, Disfunção Cerebral mínima, Síndrome Hipercinética, Distúrbio de Déficit de Atenção e hiperatividade, etc. como também quanto ao seu prognóstico e formas de tratamento. (BENZICK, 2000, p.22-23)

A década de 80 tornou se conhecida pelas várias tentativas em desenvolver critérios diagnósticos diferentes da hiperatividade comparadas a outros transtornos e associadas ao déficit de atenção, de forma que muitas vezes era a principal característica do transtorno, porém não o único. A nova publicação do DSM, pela American Psychiatric Association (APA) em 1980, denominou o transtorno em Desordem de Déficit de Atenção e Hiperatividade, dividindo em três grupos: Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (DDA-H), Transtorno de Déficit de Atenção sem Hiperatividade (DDA-SH) e Transtorno de Déficit de Atenção Residual (DDA-R).

Em 1987, o DSM – III foi revisado, pois houve algumas controvérsias relacionadas ao grupo de Déficit de Atenção sem Hiperatividade (DDA-SH), que passou a ser incluído em um novo grupo chamado de Déficit de Atenção indiferenciado (DDA). Uma nova publicação deste Manual foi realizada na década de 1990 (DSM – IV), mais precisamente em 1994, que denominou-o como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, utilizando como critério dois grupos de sintomas que carregavam o mesmo peso para o diagnóstico, o primeiro grupo era classificado como Desatenção e o segundo grupo classificado com os sintomas de Hiperatividade/Impulsividade (BENZICK, 2000).

A nova revisão do DSM-III ocorreu em 2002, DSM – IV TR (2000), que assim denominou o transtorno como Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade, dividido em três subtipos que são eles: Predominantemente Desatento; Predominantemente Hiperativo-Impulsivo e por último o Tipo Combinado.

Podemos perceber, que durante o passar dos anos e os avanços das pesquisas científicas ocorreram muitas modificações na caracterização dos sintomas e da classificação a ser utilizada para definir o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Essas classificações e conceitos evoluíram até a atualidade e hoje ele é definido como um transtorno que acomete não só crianças, como adultos e adolescentes também, cujas manifestações podem modificar o comportamento do individuo. As pessoas que possuem o TDAH apresentam um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade, com mais frequência e intensidade do que pessoas tidas como normais apresentam.

Apesar de toda evolução ocorrida no processo de identificação do funcionamento do TDAH, desde os primeiros estudos até os dias de hoje, o panorama brasileiro ainda é um tanto desanimador. Em muitas crianças ainda são postulados rótulos pejorativos, como “rebeldes”, “sonhadoras”, “cabeças de vento”, entre outros. Com o intuito de reverter este quadro SILVA (2009, p. 208) postula que “[...] para fazer

frente a essa situação só existe um caminho: o da informação". Somente através da informação e principalmente da formação, que educadores e pais que lidam diretamente com essas crianças poderão compreendê-las e principalmente ajudá-las nessa difícil tarefa que é lidar com o TDAH.

Diante do exposto, o objetivo geral deste trabalho centrou-se no estudo do TDAH sob a ótica da literatura e das concepções dos professores sobre esse transtorno. São objetivos específicos desta pesquisa, o levantamento das concepções dos professores de escolas do ciclo I do Ensino Fundamental a respeito das características e sintomas do TDAH, observação da prática em sala de aula de um professor que atua com um aluno devidamente diagnosticado com TDAH. Após essa análise, foi elaborado um folder informativo com as principais características que indicam a possibilidade de uma criança ser diagnosticada com TDAH.

METODOLOGIA

Pesquisa de abordagem qualitativa tendo como instrumento de coleta registros de observação e questionário/entrevista. "A observação direta permite também que o observador chegue mais perto das perspectivas dos sujeitos". (LUDKE e ANDRE, 1988, p.26). A entrevista juntamente com a observação é um instrumento importante para coleta de dados, pois além de estar mais próximo na observação direta do sujeito, a entrevista permite a interação.

A pesquisa ocorreu em 2 escolas do Ensino Fundamental Municipais da cidade de Bauru para a realização das entrevistas com os professores. O número de escolas foi mapeado após contato com a Secretaria Municipal de Educação, a qual forneceu a informação da existência de 7 escolas municipais com alunos devidamente diagnosticados com TDAH.

Participaram da pesquisa 30 professores da rede municipal da cidade de Bauru, que atuam em 2 escolas de Ensino Fundamental. Os participantes foram escolhidos de forma aleatória, visando o levantamento das concepções desses professores acerca da problemática do TDAH, bem como a possibilidade de acompanhar o trabalho de um professor que tem um aluno diagnosticado com TDAH em sua sala de aula. Este também foi convidado a participar da pesquisa aleatoriamente.

Esta pesquisa utilizou dois instrumentos para coleta de dados. O primeiro instrumento de coleta de dados foi a entrevista com os professores para realizar o levantamento das concepções sobre o TDAH. Após esse levantamento, foi realizado num período de 8 semanas a observação da atuação do professor em sala de aula

interagindo ou não com o aluno com TDAH. O registro desta etapa foi feito no segundo instrumento de coleta, que se constituiu em um roteiro de observação no qual foram observadas quais atividades realizadas em sala; a relação professor-aluno; a relação desse aluno com TDAH com outros alunos e as atitudes do professor diante das dificuldades desse aluno.

A coleta de dados referente à entrevista foi realizada no HTPC (Horário de Trabalho Coletivo) com os professores e orientação das coordenadoras pedagógicas que estavam a par da realização da pesquisa. O roteiro foi composto de questões diretas cujo registro foi feito de forma escrita pelo próprio professor. Os dados coletados foram posteriormente organizados em categorias de acordo com as questões propostas. A coleta de dados referente à observação da ação do professor em sala de aula foi realizada semanalmente, por um período de 2 meses e, simultaneamente o registro foi feito no protocolo de observação.

No primeiro momento, a pesquisa foi realizada em duas escolas de ensino fundamental da cidade de Bauru, para a realização das entrevistas com 30 professores da rede municipal. Após esse levantamento foi realizada a observação, a descrição e por fim a análise por meio dos referenciais teóricos. A observação foi feita durante as aulas com os alunos presentes. Foram analisadas metodologias de trabalho; espaço físico; relação ensino/ aprendizagem; interesse do aluno; relação do aluno com TDAH com os demais colegas, relação professor – aluno, e aluno-aluno. Diante disso, feitas as observações e análises, a pesquisa foi direcionada a literatura a fim de buscar aproximações frente à realidade encontrada.

Os dados coletados pela entrevista com os professores foram organizados por categorias respeitando-se a ordem das questões elaboradas. Os resultados registrados no protocolo de observação seguiram para análise de acordo com os itens pré-estabelecidos e os mesmos foram analisados à luz da literatura, buscando-se correlações entre as concepções dos professores, sua prática pedagógica e os pressupostos da literatura da área. Na sequência, após análise e síntese das respostas dos professores e dos protocolos de observação foi elaborado e entregue aos mesmos um folder informativo desmistificando determinados comportamentos e destacando outros que venham a ser indicativos de que a criança deva ser avaliada com mais atenção.

DISCUSSÃO

Durante a observação em sala de aula da prática do professor juntamente com o aluno diagnosticado com TDAH foi possível perceber o relacionamento entre ambos, a interação do aluno com os outros alunos da sala e a postura do aluno frente às atividades propostas pela professora. Foi possível perceber em diversas vezes a dificuldade do aluno em fixar a atenção em algo proposto o que confirmamos na literatura, “Tem dificuldade em manter a atenção em tarefas ou mesmo atividades lúdicas. Sua atenção é fluída, escorregadia e vaporosa durante as atividades prolongadas.” (SILVA, 2009, p. 62). Dessa forma, foi perceptível que o aluno distraia-se facilmente com outras coisas, por exemplo, distração com objetos de sua mesa representou 23%.

Quanto ao trabalho do professor com esse aluno foi possível perceber que embora o professor saiba o que é o transtorno e conheça um pouco do assunto, o mesmo não trabalha com métodos diferenciados mesmo sabendo das limitações do aluno, atividades diferenciadas, lúdicas e com materiais concretos representou apenas 9%.Quanto ao levantamento das concepções dos professores realizada através das entrevistas foi possível perceber num primeiro momento que a ideia geral que se tem sobre o TDAH é que trata-se de um distúrbio, e que muitos não conhecem as causas e os sintomas propriamente ditos. Foi possível perceber também que alguns professores que tinham alunos diagnosticados em sala de aula com TDAH não conheciam métodos diferentes ou não sabiam dizer como trabalhar com esse aluno para que ele aproprie dos conhecimentos. Rohde e Benzick (1999, p.86) afirma que é preciso estimular o interesse do aluno para aprender e tentar envolvê-lo no processo de aprendizagem e para isso sugere que o professor alterne atividades de alto e baixo interesse, durante a aula. Durante a observação foi possível perceber vários comportamentos do aluno e ações do professor que foram ao encontro da literatura. Percebeu-se também que alguns ajustes que a literatura propõe de manejo de comportamento e estratégias em sala e aula poderiam ser estimulando o aluno no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa foi possível compreender a luz da literatura o que é TDAH, dentro das perspectivas biológicas, suas causas, consequências, sintomas e suas implicações no campo educacional e principalmente na vida da criança. Quanto aos professores, percebeu-se que apesar do tema ser recente, havia certo conhecimento sobre o transtorno, porém, o mesmo ainda é pouco o que reflete em muitas vezes certa

desestrutura em sala de aula em relação ao professor e ao aluno, vivenciada durante a observação. Durante o levantamento das concepções dos professores, os dados apresentaram que não houve a preparação na formação básica, fator que pode ter levado eles à formações continuadas. Certamente, se houvesse uma formação para os professores sobre os transtornos que hoje acometem os alunos, as práticas educativas seriam mais adequadas do que foi observado em sala de aula, pois, dessa maneira o professor estaria apto e seguro em intervir no processo de ensino visando oportunizar a aprendizagem deste aluno. Com a conclusão deste trabalho foi possível perceber as dificuldades e desafios enfrentados na sala de aula pelo professor em relação ao aluno com TDAH e assim sensibilizar com as práticas educacionais e a falta de formação e conhecimento para lidar com esse aluno a fim de minimizar essas dificuldades.

REFERÊNCIAS

BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH):** Manual para diagnóstico e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2008. 3.ed. 782p.

BARKLEY, R. A. **Transtornode déficit de atenção/hiperatividade (TDAH)**: guia completo para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2008. 372p.

BENCZIK, E. B. P. **Manual da escala de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. 64p.

DSM – IV – TR: **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LUDKE,M; ANDRÉ, E. D. A. M. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas**.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1988. 99p.

ROHDE, L. A. P. **Princípios e práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 236p.

ROHDE, L. BENZICK. E. **Transtorno de déficit de atenção hiperatividade**: O que é? Como ajudar? Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 92p.

STILL,G.F. **Some abnormal phychical conditions in children.** Lanceti, 1902,

STRAUSS, A. A.; LEHTINEN, L. E. Psychopathology and education of the brain-infured child**. Archives of Neurology and Psychiatry**, 12, 1947, p. 443-453.

SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas**: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. Rio de Janeiro: Napades, 2009. 222p.

TREDGOLD, A.F. **Mental deficiency** (amentia). New York: Wood, 1908.

TECNOGIAS INCLUSIVAS

Paulo Cesar Turci
Maria da Piedade Resende da Costa

INTRODUÇÃO

O presente estudo é parte constituinte de uma dissertação defendida em fevereiro de 2013 no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Neste relato de pesquisa apresentou como objetivo avaliar os impactos de um programa de ensino para o uso dos leitores de tela Dosvox e Virtual Vision no processo educacional de alunos com DV.

O surgimento dos leitores de telas Dosvox e Virtual Vision se constituíram no marco referencial da inauguração de uma nova era da historia das pessoas com cegueira no Brasil.

Os leitores de tela através do uso da tecnologia de síntese de vozes interagem com o sistema operacional do computador e transformam todas as informações apresentadas em seu monitor em leitura sonora, tornando possível que as pessoas com deficiência visual (cegos ou de baixa visão) possam utilizar um computador comum (FUNDAÇÃO BRADESCO 2011).

De acordo com Borges (2009, p.1) a Incorporação da tecnologia à vida dos cegos modificou a ontologia da cegueira, mudando o foco de "o que ele pode ou não pode ser" para "o que ele pode ou não pode fazer", ou usando uma frase de efeito, "é a falta de tecnologia que faz o cego".

Santarosa e Sonza (2003) destacam que os leitores de tela, Dosvox e virtual Vision, mesmo possuindo limitações, devem ser vistos como recursos indispensáveis para a inclusão escolar dos alunos com cegueira. Pois “[...] facilitam muito o acesso dos deficientes visuais ao computador, garantindo-lhes um ótimo nível de independência e autonomia, motivando-os e oportunizando sua inclusão aos ambientes digitais no mundo da comunidade dos cibernautas" (SANTAROSA; SONZA, 2003, p.9).

Goes (2005) relata que experiências desenvolvidas com o Dosvox apresentaram ótimos resultados, principalmente por ter tornado possível o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem informatizados. Estes espaços apresentam acessibilidade adequada para a aquisição de conhecimentos, comunicação e interação com o mundo através da internet.

Galvão (2002) afirma que na medida em que o acesso aos recursos tecnológicos produz condições de igualdade de oportunidades na sala de aula, o aluno com deficiência tem sua autoestima elevada, ao ponto de conquistar o respeito dos demais educandos. Assim, se estabelece novas perspectivas para que o referido aluno possa caminhar em direção da eliminação dos inúmeros preconceitos que o estigmatizou ao longo de sua vida, proporcionando-lhe expressar seu potencial intelectual e suas ideias no cotidiano escolar.

Oliveira (2002) expõe que os dispositivos de acessibilidade possibilitam particularizar o processo educacional através do desenvolvimento de práticas pedagógicas compatíveis com as necessidades e capacidades do aluno com NEEs. O “computador pode ser inserido no contexto escolar como ferramenta de acesso ao aluno com NEEs à comunicação, serviços de informação, cultura, trabalho, interação com os outros alunos e comunidade, entre outros" (OLIVEIRA, 2000, p.46).

Mediante o exposto o objetivo do presente estudo foi aplicar e avaliar a eficácia de um programa de ensino para o uso dos softwares de acessibilidade Dosvox e Virtual Vision por alunos com DV.

Para Kastrup (2000), citado por Rezende (2005, p.32) as concepções de tecnologia assistiva/adaptativas, especialmente os softwares de acessibilidade leitores de tela utilizados por educandos com DV se fundamentam no "reconhecimento e valoração das potencialidades humanas, em contraposição à lógica de um modelo de intervenção centrado nas deficiências, restrições e incapacidades).

Barwaldt e Santarosa (2008) destacam que, mesmo diante de uma visão pré-concebida que compreende a limitação visual apenas sobre a égide da deficiência, as pessoas com cegueira gradativamente vêm conseguindo demonstrar seu potencial intelectual e a sua capacidade produtiva. Todavia, esta conquista só ocorreu em consequência dos benefícios produzidos pela evolução tecnológica que tornou o computador e internet acessível às pessoas com cegueira.

MÉTODO

Em relação ao método foi desenvolvido um estudo de caso, do qual participaram dois alunos com DV, com dezoito e dezenove anos que estão cursando o primeiro e o terceiro ano do ensino médio respectivamente. O programa de ensino foi desenvolvido na sala de recursos de uma escola publica, localizada no interior do Estado de São Paulo. O programa de ensino teve trinta horas de duração, com aulas semanais de uma hora. Para a coleta de dados foram utilizados os instrumentos: a) Protocolo de tarefas para avaliar os conhecimentos dos participantes em dois momentos diferentes: 1) antes

do programa de ensino ser aplicado (pré-intervenção) e 2) depois do programa de ensino aplicado (pós-intervenção); b) Diário de campo utilizado para registrar o desenvolvimento do programa de ensino; c) entrevista semi-estruturada elaborada para caracterizar os participantes; d) Questionário fechado para mensurar a satisfação dos participantes com o programa desenvolvido. A análise e tratamento dos dados foi qualitativa.

RESULTADOS

Anteriormente ao uso do computador o processo de apropriação de conhecimentos dos participantes deste estudo ocorria da seguinte forma: eles precisavam esperar a professora acabar de escrever na lousa, para que em seguida, começasse a ditar para eles. No momento em que a professora iniciava o ditado, ela já havia feito às devidas explicações do conteúdo abordado na aula e dificilmente poderia repeti-las, raramente conseguia ditar todo o conteúdo trabalhado durante a aula. Outro procedimento usado pela docente consistia em transferir a função de ditar para um de seus alunos, frequentemente cabia a este educando sanar as dúvidas do aluno com cegueira.

As provas, trabalhos e demais atividades escolares realizadas pelos alunos com cegueira sempre estiveram condicionadas ao tramite sala de aula regular, sala de recursos, sala de aula regular. A elaboração da prova em Braille seguia o seguinte tramite: A prova era enviada pela professora da sala de aula regular para a professora da sala de recursos. Esta era convertida para o sistema Braille, pela professora da sala de recursos que a enviava para a professora da sala de aula regular já no formato Braille. A prova era aplicada, pela professora da sala regular, que após a execução a enviava para a professora da sala de recursos, a prova realizada pelo participante desta dissertação em Braille, era convertida em tinta, pela professora da sala de recursos que a enviava para a professora da sala de aula regular para que finalmente pudesse ser corrigida.

Aliado ao referido tramite a carência de material didático em Braille que deveriam subsidiar o processo de aquisição e construção de conhecimentos dos participantes se constituíam como obstáculos quase que intransponíveis.

Wataya (2006) ratificou esta tendência quando expôs:

> Isto pode ser explicado pelo fato de que as salas de aula são inadequadas, os professores despreparados, os recursos e os materiais didáticos específicos para esses casos insuficientes e, sobretudo, as estruturas físicas e pedagógicas da escola deixam muito a desejar (WATAYA, 2006, p.1).

Participante 1: está cursando o primeiro ano do ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Mesmo depois de ter sido habilitado para operacionalizar um computador comum, pelo programa de ensino para o uso dos leitores de tela, seu processo educacional seguiu inalterado. A reglete continuou sendo seu único instrumento para a aquisição dos conhecimentos veiculados na sala de aula, de uma escola que não tem se quer uma sala de recursos. Todavia se a escola e os professores não perceberam as possibilidades da informatização do conhecimento, Ele descobriu que as redes sociais virtuais poderiam melhorar sua vida social que é muito restrita, ele não possui habilidades para se locomover sozinho, vai para a escola e as aulas de educação física com um ônibus específico para pessoas com necessidades educacionais especiais. Para se deslocar para outros lugares depende da solidariedade de outras pessoas.

Participante 2: está cursando o terceiro ano do ensino médio. Com o propósito de reduzir e até mesmo eliminar o tramite sala de aula – sala de recursos e superar a carência de material didático, o Sistema Braille foi substituído pelo leitor de telas Virtual Vision, para a realização de trabalhos, provas, entre outros. Com o Virtual Vision os trabalhos passaram a ser feitos diretamente no computador, o acesso rápido e fácil do material na internet, a praticidade na elaboração e apresentação oportunizou que o trabalho chegasse às mãos da professora ou dos demais alunos, através do e-mail ou impressos.

O acesso aos ambientes virtuais oportunizou ao participante realizar pesquisas em sites que disponibilizam teses, dissertações e artigos acadêmicos, revistas, jornais, entre outros. Faz-se necessário destacar que o acesso a estas fontes de informações, pelo participante, só ocorreu após o efetivo domínio do computador, uma vez que elas estão disponibilizadas apenas na internet.

Se todas as possibilidades oferecidas pelo acesso à internet não tivessem sido suficientes para suprir a falta de material didático. Ele poderia utilizar o leitor de tela para operacionalizar um escaner, com total autonomia, para converter livros, textos ou qualquer outro tipo de informação escrito na forma tradicional para um formato digital acessível.

Os trabalhos em grupo eram muito difíceis de serem realizados, além da carência de material didático em Braille, consultá-los, e formular o trabalho era uma tarefa árdua. Os leitores de tela imprimiram uma nova dinâmica para a execução desta atividade, o participante que tinha todas as dificuldades possíveis para executá-la, passou a dominar este processo com excelência, principalmente aqueles pertencentes à área de humanidades, sem ter que recorrer ao atendimento educacional

especializado. O uso do computador proporcionou ao participante conquistar a autonomia necessária para pesquisar, participar ativamente da formulação do trabalho no grupo. Além do mais, passou a construir suas apresentações no Microsoft Office Power Point e lê-las na sala de aula, por meio do leitor de tela Virtual Vision.

Apropriar os conhecimentos que eram difundidos no decorrer da aula através da lousa, **sempre se constituiu como um problema** para o participante desta dissertação. Com a cooperação da professora este problema foi facilmente resolvido, nas aulas pertencentes à área de humanas, a professora passou a falar em voz alta o conteúdo escrito na lousa, isto permitiu ao participante registrar os conteúdos, por ela narrados. Anteriormente, a utilização do computador não era possível anotar as informações veiculadas na aula, porque a velocidade da digitação na maquina Braille não era suficiente, para efetuar o registro do conteúdo falado pela professora no momento em que escrevia na lousa.

As aulas de inglês apresentavam inúmeras dificuldades para o participante, mesmo que a professora falasse em voz alta o que ela estava escrevendo na lousa, ele não poderia anotar, em virtude da pronúncia não indicar como a palavra deveria ser escrita. Buscando solucionar esta questão, a professora começou a passar o conteúdo que seria trabalhado na aula para o pendrive do participante. Este fato lhe propiciou acessar as informações no mesmo momento em que estavam sendo transmitidas na lousa, agora ele pode participar da aula, solucionar suas dúvidas, resolver os exercícios de fixação de conhecimento. O Virtual Vision também contribuiu para o aprendizado da grafia correta das palavras, pois ele pode soletrar letra por letra, ler palavra por palavra ou o texto todo.

DISCUSSÃO

As novas estratégias pedagógicas originadas pelo uso do computador na sala de aula, pelo participante 2, não se materializaram da mesma forma no processo educacional do participante 1, ao contrário, seu processo educacional continuou estagnado, pelo uso exclusivo do Sistema Braille.

A principal diferença entre os dois participantes eram os recursos didáticos, por eles utilizados. O participante 2 tinha um notebook a sua disposição que propiciou novas perspectivas para seu processo educacional. O participante 1, se quer, tinha a sua disposição uma máquina de datilografia Braille, fazia uso de uma reglete para apropriar os conhecimentos difundidos na sala de aula, em uma escola que não tem sala de recursos.

Participante 1: A situação vivida pelo participante 1 já havia sido relatada por Bianchetti, Ros e Deitos (2000). Eles demonstram que esta situação não se trata de uma exceção, mas sim de uma situação corriqueira no processo educacional dos alunos com cegueira quando explicam que:

> Hoje, mesmo que se tenham passado séculos, o "deficiente" ainda não é aceito como participante da sociedade dos 'normais', como aluno na escola dos 'normais' e detentor do direito de uso das tecnologias potenciais ou disponíveis a todos os cidadãos envolvidos no processo de ensinar/aprender (BIANCHETTI, ROS e DEITOS, 2000 p.43).

Lima (2011) justifica a estagnação do processo educacional do participante 1 ao afirmar que várias experiências relacionadas à tecnologia assistiva apresentaram como resultado avanços e descobertas muito importantes como, por exemplo, a parceria desenvolvida entre o Projeto Dosvox (UFRJ) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Contudo ainda não estão presentes nas salas de aula, Isto se deve ao desconhecimento sobre a tecnologia assistiva e todo o seu potencial, como também dos alunos e suas capacidades e necessidades. Estes fatos são consequências de um período histórico em que as pessoas com deficiência foram privadas do convívio social.
Participante 2: o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas estruturadas sobre a acessibilidade digital promoveu a reorganização do processo de aprendizagem do participante 2. Proporcionando-lhe estar inserido em uma sala de aula regular da escola comum, e em varias ocasiões, realizar de forma alternativa, as mesmas atividades curriculares que os demais educandos desenvolvem no cotidiano escolar, Borges (2009) explica as transformações ocorridas no processo educacional do participante 2, ao destacar que o surgimento do Dosvox e de outros leitores de tela, contribuíram para a superação das limitações intrínsecas ao Sistema Braille, através da leitura e escrita digital que permitiu a comunicação com os outros estudantes e professores. Além de propiciar a elaboração e distribuição de material didático, trabalhos e provas, no formato digital, por meio do acesso a internet.

Duarte (2010) corrobora com Borges ao afirmar que o acesso ao computador através do Dosvox, habilita as pessoas com cegueira para apropriar conhecimentos e produzi-los nos ambientes virtuais, ocasionando novas formas para o desenvolvimento intelectual e profissional, que anteriormente estava restrito ao contexto das limitações e impossibilidades, inaugurando um novo estilo de vida, de interação e conduta social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do presente estudo indicaram que embora o participante 1 tenha feito aquisições significativas com o programa de ensino para o uso dos leitores de tela que lhe habilitou para trabalhar com o Microsoft Word e navegar na internet com autonomia. Seu processo educacional não sofreu mudanças continuou estruturado apenas pelo o Sistema Braille. Esta situação evidenciou uma pratica que ainda é muito comum nas escolas públicas, os alunos com cegueira estão inseridos nas salas de aula regulares, mas são vistos como pessoas que não pertencem àquele ambiente, pelos profissionais que atuam na instituição.

O participante 2 foi privilegiado, além de ter sido habilitado para operacionalizar o Microsoft Word e navegar na internet, também contou com um notebook a sua disposição na sala de aula regular. As novas estratégias pedagógicas estruturadas pela acessibilidade digital oportunizaram ao participante realizar, de forma alternativa, as mesmas atividades curriculares desenvolvidas pelos demais alunos no cotidiano escolar. Ocasionando a superação de um processo educacional, anteriormente marcado pelo demérito de sua capacidade intelectual, fracasso escolar e o assistencialismo, para uma nova realidade pautada pela igualdade de oportunidades de aprendizagem e compartilhamento com seus pares.

Na sala de aula o uso dos leitores de tela possibilitou valorizar as inúmeras potencialidades dos alunos com cegueira que possuem suas outras habilidades sensoriais e intelectuais altamente desenvolvidas. Nos ambientes virtuais os alunos supracitados utilizando um computador equipado com o Dosvox ou o Virtual Vision ficaram habilitados para apropriar conhecimentos e produzi-los de forma semelhante àquelas utilizadas pelas demais pessoas.

A equiparação permite conquistar gradativamente a condição de protagonista em seu processo de apropriação de conhecimentos, materializando a possibilidade de migrar das posições mais subalternas, tradicionalmente destinadas à pessoa com deficiência, para ocupar posições mais relevantes na sociedade contemporânea.

Apesquisa evidenciou que a efetiva informatização do processo educacional, através do acesso e treinamento eficaz para o uso dos leitores de tela, se tornou primordial para a construção do processo de equiparação de oportunidades de aprendizagem entre os referidos educandos e os videntes. É certo que não se constrói educação de qualidade apenas com a utilização dos leitores de tela Dosvox e Virtual Vision, mas também é verdade que a ausência destes recursos ou a não

democratização do seu uso fatalmente irão contribuir para a exclusão escolar e social dos educandos com cegueira.

REFERÊNCIAS

BARWALDT, R.; SANTAROSA, L. M. C. Uma ferramenta de autoria síncrona acessível para cegos: um estudo de caso nocurso PROINESP. **Novas Tecnologias na Educação,**CINTED-UFRGS v. 6 n.2, Dez. 2008. Disponível em:<http://seer.ufrgs.br/renote/article/download/14474/8394> Acesso em: 08 maio 2011.

BIANCHETTI, L.; ROZ, S. Z. da; DEITOS T. P. As novas tecnologias, a cegueira e o processo de compensação social em Vygotsky. **Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 41-47, jan./dez. 2000.

BORGES, José Antonio dos Santos**. Do Braille ao Dosvox - diferenças nas vidas dos cegos Brasileiros**. 2009. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Sistemas e Computação, COPPE. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: http://teses2.ufrj.br/Teses/COPPE_D/JoseAntonio DosSantosBorges.pdf. Acesso em: 08 maio 2011.

DUARTE. Alessandra Guimarães Pinheiro. **Estudo sobre a escrita dos cegos nas listas de discussão do Dosvox**. 2010. (Monografia). Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação Aplicadas à Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/textos/monografia_alessandra _ duarte.doc. Acesso em: 01 ago. 2011.

FUNDAÇÃO BRADESCO. Disponível em: http://www.fundacaobradesco.org.br/vv-apostilas/vv_int3.htm. Acesso em: 15 out. 2012.

GALVÃO FILHO, Teófilo A.; DAMASCENO, Luciana L. As novas tecnologias e a tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, Fortaleza,2002. **Anais...**. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/assistiva/assistiva.htm. Acesso em: 10 nov. 2010.

GÓES. M. H. D. de A.**O Dosvox no Ciomf**: percursos,espaços e luzes. 2005. Monografia (Especialização em planejamento e gestão de sistemas de educação a distância) - Universidade Estadual da Bahia - UNEB. Disponível em: WWW.intervox.nce.ufrj.br/dosvox/textos/monografia_helena_dutra.d - Acesso em: 01 ago. 2011

LIMA, M. M. L. P. **A importância das tecnologias assistivas para a inclusão do aluno com deficiência visua**l. 2011. Monografia(Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) Universidade de Brasília - UNB. Disponível em: http://bdm.bce.unb.br/handle/ 10483/2433. Acesso em: 01 ago. 2011.

OLIVEIRA, Silvia Sales de. **Formação continuada de professores e informática educativa na escola inclusiva**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2002.

REZENDE, A. L. A. Do ábaco ao easy: mediando novas formas de aprendizado do deficiente visual. 2005. Dissertação de (mestrado). Centro de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Contábeis da Fundação Visconde de Cairu. Disponível em:

http://www.renapi.gov.br/acessibilidade/manuais/ead/Dissertacao_AndreR.pdf. Acesso em: 11 mar. 2012.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi; SONZA, Andréa Poleto. **Ambientes Digitais Virtuais:** acessibilidade de deficientes visuais. 2003. Disponível em: http://designacessivel.net/artigos/ambientes-digitais-virtuais-acessibilidade-aos-deficientes-visuais. Acesso em: 10 nov. 2011.

WATAYA. R. S. **O uso de leitores de tela no Teleduc: um estudo de caso**. 2003. 125p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo- SP, 2003.

POLITICAS PÚBLICAS E A ESCOLA PARA TODOS

Paulo Cesar Turci[1]
Maria da Piedade Resende da Costa

INTRODUÇÃO

No momento atual de nossa sociedade, a inclusão é um fato irreversível, sendo crescente, a cada dia, o número de alunos com NEEs que ingressam nas salas de aula regulares da escola pública. Essa proposta resgata o caráter público da escola que, ao longo de sua história, desenvolveu uma cultura excludente, privilegiando determinados grupos da sociedade em detrimento de minorias, impondo-lhes o fracasso escolar e sua conseqüente exclusão dos meios socioeducativos (BRASIL, 2007).

Impedidos de acessar o conhecimento que lhes daria o empoderamento necessário para regular sua ascensão a outras camadas sociais, essas minorias não conseguem se apropriar dos requisitos e das competências necessárias para atender às demandas impostas por uma sociedade regida pela cartilha do capitalismo liberal.

> A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso (BRASIL, 2007, p.1).

Perdido entre a incompatibilidade das exigências do mercado com a proposta de inclusão, os alunos com NEEs trazidos para as salas de aula do ensino regular não encontram as condições mínimas para o seu desenvolvimento cognitivo.

Leonardo (2008) afirma que faltam profissionais com formação qualificada e experiência na convivência com a diversidade, faltam procedimentos educativos personalizados, faltam os recursos tecnológicos especializados. Em resumo, faltam os fatores primordiais.

> Os profissionais não receberam preparo/ capacitação para desenvolver projetos inclusivos e a maioria deles pouco ou nada conhece sobre as deficiências e sobre a inclusão escolar. Concluiu-se que a inclusão escolar vem se efetivando sem a infra-estrutura adequada, seja em termos de recursos materiais seja de recursos humanos, podendo

[1]Universidade Federal de São Carlos -Programa de Pós-Graduação em Educação Especial -São Carlos – São Paulo – Brasil - E-mail: pcturci@gmail.com

> trazer mais prejuízos do que benefícios a quem dela faz parte (LEONARDO, 2008, p.2).

Sofrendo as conseqüências dessas carências, que já não deveriam mais existir na escola inclusiva, os alunos com NEEs estão ainda hoje expostos a situações opressoras, limitadoras e até humilhantes. Mantoan (2008, p.1) contribuindo para este entendimento explica:

> Os caminhos até então percorridos para que a escola brasileira acolha a todos os alunos, indistintamente, tem se chocado com o caráter eminentemente excludente, segregativo e conservador do nosso ensino, em todos os seus níveis: básico e superior. É inegável que, por estarem pautadas para atender a um aluno idealizado e ensinando a partir de um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, nossas escolas produzem quadros de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes.

Assim, sem a estrutura necessária para a real efetivação da escola inclusiva, a proposta de inclusão adquire contornos ilusórios de uma formalidade legal meramente preenchida, mas que, em verdade, se traduz em uma diferente exclusão do aluno com NEEs, novamente segregado mesmo dentro da sala de aula da escola para todos. A inclusão não é apenas uma utopia, um sonho, mas um caminho, uma condição a ser construída. Freire (1996, p.39) defende que:

> É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva a sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.

Que falta nos faz Paulo Freire! Em meio a tantas e tão conflitantes opiniões e pontos de vistas sobre a missão do docente na inclusão do discente com NEEs, qual seria a palavra do Mestre Paulo sobre todo esse processo? À luz de sua obra e de trabalhos a ela relacionados, propomo-nos a buscar uma interpretação de sua pedagogia política e dialógica, em uma tentativa de aprender saberes coerentes com seus ensinamentos, que nos orientariam na prática educativa dos alunos com NEEs.

O presente trabalho tem como objetivo discutir a construção da escola inclusiva a partir da pedagogia de Paulo Freire. Surgiu da questão: será possível construir uma escola inclusiva a partir da pedagogia libertadora de Paulo Freire?

MÉTODO

A técnica de pesquisa utilizada foi a bibliográfica. De acordo com Marconi e Lakatos (ano) a pesquisa bibliográfica se trata de um apanhado de trabalhos realizados

anteriormente, mas que ainda podem fornecer dados atuais, relevantes e coerentes com o tema do estudo a ser desenvolvido. A pesquisa bibliográfica realiza uma análise rigorosa das fontes de documentos que servem com base e direcionamento para a elaboração da pesquisa de campo.

Marconi e Lakatos destacam que a elaboração da à pesquisa bibliográfica é composta por oito fases: 1) Escolha do Tema: se refere à opção pelo assunto a ser pesquisado; 2) Elaboração do Plano de Trabalho: pode ser elaborado antes do fichamento ou quando a coleta de dados já esta sendo realizada, se for necessário pode ser realizados ajustes; 3) Identificação: buscar catálogos de registros das obras relacionados ao assunto que será abordado; 4): busca nos arquivos das bibliotecas das obras registradas na ficha bibliográfica; 5) Compilação: organização do material a ser pesquisado contido em livros, revistas, teses, dissertações, entre outras; 6) Fichamento: transcrever as referencia com exatidão; 7) Análise e Interpretação: critica interna: análise do material em relação ao seu valor científico e critica externa: o significado, a importância e o valor histórico de um documento; 8) Redação a redação do trabalho deve ser elaborada em conformidade com a especificidade do trabalho, isto é monografia, dissertação ou tese.

RESULTADOS

Especificamente no caso dos alunos com NEEs, eles foram segregados por meio de práticas homogeneizadoras construídas e delimitadas a partir de um padrão de normalidade referenciado pelo principio da individualidade e da competitividade. Foram ignorados pelo poder público e deixados a mercê da solidariedade das instituições filantrópicas ou dos serviços das escolas privadas de educação especial.

Turci e Costa (2011) afirmam que a formação de professores para o ensino fundamental nos cursos de Pedagogia, nas Universidades mais nobres do país aborda a inclusão de forma descomprometida e superficial, negando a legislação educacional, por vezes ocultando pensadores, como Paulo Freire. Através da afirmação, isso se trata de uma utopia, imprimindo o significado impossível à palavra utopia expressada de forma satírica, para descredibilizar o discurso e evitar a problematização do tema. Esta atitude implica no questionamento da escola tradicional segregadora, que é constantemente criticada na academia, mas mesmo assim continua formando os gestores, os professores, influenciando e compactuando com as políticas que reproduzem a lógica excludente.

Essa postura é a mesma adotada em relação aos seus alunos com NEEs, aos quais são negadas as mínimas condições de igualdade e de oportunidade em relação

aos seus pares. Mas, quando estes educandos reivindicam seus direitos assegurados pela Constituição Brasileira de 1988, escutam que a inclusão é um processo ainda em desenvolvimento, e, portanto as práticas inclusivas também estão sendo construídas gradativamente. Contudo, aqueles que insistem em fazer valer seus direitos passam a ser vistos como oportunistas que fazem uso de suas necessidades educacionais especiais para obter privilégios. Então, além de terem sua idoneidade questionada, ainda é comum terem sua capacidade intelectual subjugada a um nível inferior aos demais alunos, como explícitado na frase, muitas vezes expressa: 'Você foi longe, conseguiu chegar até a Universidade'. E, na realidade, esta frase é totalmente verdadeira, pois as dificuldades que um aluno com NEEs deve superar para ingressar e permanecer na Universidade são inúmeras e variadas. Inicia-se com as barreiras arquitetônicas e passa pelas estruturais, culminando com a formação inadequada dos atores envolvidos no processo educativo e por vezes configurando-se como obstáculos intransponíveis. Todavia elas não estão relacionadas à deficiência do aluno, mas sim ao descaso das instituições públicas em relação à diversidade humana que constitui a população brasileira (TURCI E COSTA, 2006).

Paralelamente ao discurso da inclusão, as instituições escolares estão sujeitas aos mecanismos de controle externo, através de avaliações externas da escola, tais como o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que tem por objetivo a melhoria da qualidade da educação básica. Essa qualidade, segundo o Plano, será dimensionada pelo IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, conforme previsto no Decreto nº. 6094, em seu capítulo II, no artigo 3º:

> A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASI, 2007).

Pires (2006) ressalta que estas avaliações implicam no comprometimento de todos os profissionais da educação que atuam na instituição de ensino na busca do cumprimento das metas exigidas por tais exames, pois estas podem influenciar no salário do professor e em maiores ou menores recursos financeiros para escola. Dessa forma a escola e seus profissionais concentram seu trabalho quase que exclusivamente na direção de atingir os índices satisfatórios das referidas avaliações, mesmo que este fato apresente como conseqüência a perda da autonomia de todos os envolvidos nesse

processo. Nacarato, Varani e Carvalho (1998, p.89) descrevem essas avaliações de controle externo: “[...] por controle externo, entendemos os mecanismos que predeterminam os objetivos, o conteúdo, a metodologia e a avaliação que deverão orientar o trabalho dos (as) professores(as)”.

Pires (2006) salienta que é notória a influência da ideologia neoliberal nas escolas, revelando-se através dos princípios de competição e de individualidade desenvolvidos tanto por professores como por alunos na busca da conquista do melhor desempenho nas avaliações de controle externo. Para o êxito dessa tarefa, torna-se inevitável utilizar formas de padronização dos métodos de ensino, com tempo e ritmo de aprendizagem rigidamente controlada. Para se obter a maior produtividade, isto é, busca-se atingir a eficácia e a eficiência através de valores quantitativos, deslocando o ser humano para um plano não relevante, preparando os alunos desde o ensino fundamental para aprender a aprender as competências e requisitos exigidos pelo mercado.

DISCUSSÃO

Scocuglia (1999, p.1) ao abordar a pedagogia Freireana afirma que.

> Inerente à construção deste artigo, está a convicção de estarmos tratando de uma das contribuições pedagógicas mais importantes do século XX e, como tal, de uma proposta educacional necessária ao nosso futuro como sociedade autônoma, esperançosa e dialógica, embora permanentemente indignada com as injustiças sociais e os direitos humanos negados ou violados.

Embora Paulo Freire tenha desenvolvido sua pedagogia dialógica e política anteriormente ao movimento mundial de inclusão, sua filosofia se mostra tão contemporânea que ainda tem o poder de se colocar como um conceito de uma real inclusão, uma referência sobre o tema. A educação dialógica proposta por Paulo Freire, em sua práxis libertadora traz a gênese da educação inclusiva, que não aceita a homogeneização dos educandos frutos do sistema escolar tradicional, subordinado aos interesses do capitalismo neoliberal. Defende uma educação para todos, sem discriminações de qualquer natureza.

Para Marques, Sousa e Ferreira (2005), a obra de Paulo Freire, o posicionou no ideário inclusivista, em decorrência da sua pedagogia se traduzir em uma educação para todos, pautada na solidariedade e na humildade. Neste processo não existe uma hierarquização ou categorização entre aqueles que sabem mais ou menos, que são iguais ou diferentes, eficientes ou deficientes, ao contrario, predomina a fé nos homens, fé no seu poder de fazer e refazer, fé na vocação ontológica de ser mais, como um

direito de todos e não privilégio de alguns opressores.A concepção de inacabamento freireana, repudia a construção histórica que atribuiu o estigma da incapacidade as pessoas com NEEs, ao reconhecer todos os cidadãos como sujeitos históricos, independentemente das suas condições sensoriais, físicas ou intelectuais.

Dorea (2008, p.4) afirma que na pedagogia de Paulo Freire: “os educandos com NEEs ou não são vistos como seres em constante evolução, com habilidades específicas, formas, tempos e ritmos de aprendizagem próprios e diversificados, dissociando os educandos da concepção da normalidade”. Nesta direção a pedagogia de Paulo Freire constitui-se como um ato de respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana.

A filosofia educacional, política e dialógica de Paulo Freire não é para o aluno com NEE e os demais excluídos, mas sim com todos. Constitui-se como uma autêntica pedagogia da inclusão, fundamentada no princípio da dialogicidade, que em sua práxis libertadora, na escola e no mundo, reconstrói a alteridade entre homens e mulheres, ao reconhecer as diferenças de desenvolvimento físicas, sensoriais e intelectuais, como tantas outras diferenças que constituem e os homens, e os caracterizam como humanos.

Para Brandão (2002), a obra do autor Paulo Freire é e sempre será uma referência para a educação inclusiva no Brasil, sua pedagogia dialógica deve ser tomada como base por todos aqueles que desejam construir a real inclusão escolar dos alunos com NEEs. Na concepção freireana, a inteiração educador educando é permeada pela relação dialógica, por meio da qual todos, independentemente de suas especificidades, são considerados igualmente capazes para participar com autonomia na ação de interlocução educacional. Dialogar, para freire, é essencial para a existência humana, é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos para a humanização e transformação do mundo.

Dorea (2006) salienta que na concepção educacional de Paulo Freire, a interação entre educador e educandos é pautada pelo principio da igualdade, estabelecendo uma relação dialógica entre professor e aluno, no qual as praticas educativas desenvolve-se em um processo de duas vias, o professor ao ensinar também aprende e em contrapartida o aluno ao aprender também ensina. A construção de conhecimentos não ocorre, por meio de uma relação autoritária e verticalizada, ao contrário, desenvolve-se baseado na autonomia dos educandos, e na valorização dos saberes por eles adquiridos na realidade social em que estão inseridos. Configurando-se assim, como uma escola promotora da real inclusão de todos, através de um

processo de humanização dos alunos e do mundo, criando as condições necessárias para que os educandos com NEEs ou não, conquistem a posição de sujeitos na apropriação e construção de conhecimentos.

De acordo com Paulo freire (2005, p.79): deste modo:

> [...] o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também.

Turci e Costa (2011) afirmam que a educação libertadora de Paulo Freire repudia de forma veemente a concepção inclusiva idealizada pela ONU e pelo Banco Mundial, em virtude de estar fundamentada na falsa solidariedade, pois inseriu o aluno com NEEs sobre a alteridade do diferente, em um contexto educacional totalmente desfavorável ao seu desenvolvimento social e cognitivo. Esta escola para todos não se configura como um instrumento de resgate da cidadania dos cidadãos intitulados diferentes; ao contrario reproduz e cria novos estigmas que influenciam de forma determinante a desvalorização e desumanização destes educandos, impondo-lhes a condição de cidadão de segunda categoria, ao mesmo tempo reafirma o padrão construído de normalidade, como o melhor, como o ideal, como o modelo sobre o qual todos devem ser construídos.

Paulo Freire (2005, p.33) desvela que a falsa generosidade trata-se de um mecanismo de manutenção da segregação dos alunos, particularmente no presente estudo, com NEEs quando relata que:

> Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua "generosidade" continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A "ordem" social injusta é a fonte geradora, permanente, desta "generosidade" que se nutre da morte, do desalento e da miséria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os ensinamentos de Paulo Freire a libertação dos oprimidos só pode ocorrer a partir de uma pedagogia com ele, dele, e nunca para ele. No caso da inclusão, evidencia-se a sabedoria do referido mestre da educação Brasileira, pois as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil para a educação inclusiva, idealizadas e referenciadas pela ONU e pelo Banco Mundial, tratam-se de uma pedagogia elaborada para a inclusão, portanto não podem transformar a cultura hegemônica que predomina no sistema escolar em uma educação inclusiva. Configura-se assim como uma

pedagogia construída com os instrumentos da opressão que se traduz em uma nova forma de segregação na escola intitulada inclusiva.

A real inclusão dos alunos com NEEs só pode ser construída a partir de uma pedagogia da inclusão, como é a educação dialógica, política e libertadora de Paulo Freire, que ao contrapor-se a submissão da escola aos princípios capitalistas: a individualidade, o lucro e a mais valia; supera de forma definitiva, a prática de preconceitos e descriminações presentes no cotidiano escolar que dão origem ao processo de diferenciação entre os alunos, ocasionando a criação de categorias, rotulando o aluno com os estigmas da anormalidade, da deficiência e da incapacidade.

Nessa perspectiva, a educação dialógica apresenta novos paradigmas para as relações que constituem o processo educativo, sobre a ótica da inclusão, que contemplam a democracia, a autonomia, a ética, a solidariedade, o principio da igualdade, e a valorização da convivência na diversidade.

A diferença é compreendida como uma característica da diversidade humana; todos os alunos com NEEs ou não são vistos como seres humanos, em constante processo de desenvolvimento, superando seus limites, condicionantes e, em permanente transformação de si e da realidade opressora; assim em sua práxis libertadora, a educação Freireana propõe através da educação para todos o dialogo com o educando como uma relação que humaniza e restabelece a relação de alteridade entre os alunos com NEEs e os demais discentes.

Finalizamos nosso estudo com a convicção que só será possível à inserção e permanência com sucesso dos alunos com NEEs, nas salas de aula das escolas públicas, a partir da interpretação da obra do educador Brasileiro Paulo Freire, como um referencial teórico e pratico para a elaboração de uma educação inclusiva. Sua pedagogia dialógica e problematizadora traz em sua práxis libertadora a gênese da inclusão, traduzindo-se em uma educação que inclui a todos, configurando-se como uma autêntica pedagogia da inclusão, expressando toda diversidade e a pluralidade étnica e cultural que compõem os seres humanos.

REFERÊNCIAS

BARWALDT, R.; SANTAROSA, L. M. C. Uma ferramenta de autoria síncrona acessível para cegos: um estudo de caso nocurso PROINESP. In: **CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação**.V. 6 Nº 2, Dezembro, 2008. Disponível em:<http://seer.ufrgs.br/renote/article/download/14474/8394> Acesso em: 08 maio 2011.

BIANCHETTI, Lucídio; ROZ, Sílvia Zanatta da; DEITOS Terezinha Pelliciali. As novas tecnologias, a cegueira e o processo de compensação social em Vygotsky. **Ponto de**

Vista: revista de Educação e Processos Inclusivos, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 41-47, jan./dez. 2000.

BORGES, José Antonio dos Santos**. Do Braille ao Dosvox - diferenças nas vidas dos cegos Brasileiros**. 2009. Tese (Doutorado em Engenharia de Sistemas e Computação)- COPPE. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: http://teses2.ufrj.br/Teses/COPPE_D/JoseAntonio DosSantosBorges.pdf. Acesso em: 08 maio 2011.

DUARTE. Alessandra Guimarães Pinheiro. **Estudo sobre a escrita dos cegos nas listas de discussão do Dosvox**. 2010. (Monografia). Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação Aplicadas à Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro Disponível em: http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/textos/monografia_alessandra _ duarte.doc Acesso em: 01 ago 2011.

FUNDAÇÃO BRADESCO. Disponível em: http://www.fundacaobradesco.org.br/vv-apostilas/vv_int3.htm. Acesso em: 15 out. 2012.

GALVÃO FILHO, Teófilo A.; DAMASCENO, Luciana L. As novas tecnologias e a tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial. Fortaleza, In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, IIIMEC, 2002. **Anais ....** Disponível em: http://www.galvaofilho.net/assistiva/assistiva.htm. Acesso em: 10 nov. 2010.

GÓES. Maria Helena Dutra de Almeida. **O Dosvox no Ciomf:** percursos,espaços e luzes. 2005. Monografia. (Especialização em planejamento e gestão de sistemas de educação a distância) - Universidade Estadual da Bahia - UNEB. Disponível em: WWW.intervox.nce.ufrj.br/dosvox/textos/monografia_helena_dutra.d - Acesso em: 01 ago.2011

LIMA. Manoela Maria Liomiza Pereira de. **A importância das tecnologias assistivas para a inclusão do aluno com deficiência visua**l. 2011. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar). Universidade de Brasília - UNB. Disponível em: http://bdm.bce.unb.br/handle/ 10483/2433 Acesso em: 01 ago. 2011.

OLIVEIRA, Silvia Sales de. **Formação continuada de professores e informática educativa na escola inclusiva**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2002.

REZENDE, A. L. A. **Do ábaco ao easy: mediando novas formas de aprendizado do deficiente visual**. 2005. Dissertação (Mestrado). Centro de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Contábeis da Fundação Visconde de Cairu. Disponível em: http://www.renapi.gov.br/acessibilidade/manuais/ead/Dissertacao_AndreR.pdf. Acesso em: 11 mar. 2012.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi; SONZA, Andréa Poleto. Ambientes Digitais Virtuais: Acessibilidade de Deficientes Visuais. **Novas Tecnologias CINTED-UFRGS na Educação**.V. 1, Nº 1, Fevereiro, 2003. Disponível em:http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo/fev2003/artigos/andrea_ambientes.pdf. Acesso em: 10 nov. 2011.

WATAYA. R. S. **O uso de leitores de tela no Teleduc:** um estudo de caso. 2003. 125p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2003.

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA PRÁTICA DE ESTÁGIO DOCENTE

Murilo Roberto Malaman
Carolina Severino Lopes da Costa[1]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca travar reflexões a partir de estágio docente realizado na Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) "M. E. C. T."[2], escola da rede municipal de ensino de uma cidade de médio porte do interior de São Paulo. O estágio foi realizado no segundo semestre do ano de dois mil e doze com um aluno com baixa visão em escolarização no segundo ano do ensino fundamental, junto a outras crianças com desenvolvimento típico. A condição visual do garoto era consequência de albinismo, segundo relatado pela professora regente da sala e demais atores educacionais da escola em que ocorreu o estágio.

O albinismo é uma alteração congênita "que se caracteriza pela ausência total ou parcial da melanina (pigmento responsável pela coloração da pele, pelos, e dos olhos). Manifesta-se através de sinais visíveis desde o nascimento, não necessitando de teste para seu diagnóstico". (APALBA, 2013). Já A baixa visão

> traduz-se numa redução do rol de informações que o indivíduo recebe do ambiente, restringindo a grande quantidade de dados que este oferece e que são importantes para a construção do conhecimento sobre o mundo. Em outras palavras, o indivíduo pode ter um conhecimento restrito do que o rodeia. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2013, p. 17).

Havia dois estagiários na sala; o primeiro autor deste artigo e Li[3], ambos discentes do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos e supervisionados pela segunda autora deste texto. A perspectiva de atuação em sala de aula era a do ensino colaborativo. O "ensino colaborativo, é uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial (MENDES, 2006a), onde ambos trabalham juntos compartilhando objetivos, expectativas e frustrações". (FERREIRA et al, 2007, p. 2). Esse modelo de ensino emergiu em "alternativa aos modelos educacionais existentes (sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais) visando, também, responder às demandas das práticas

---

[1] Ambos da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. Contato: mur_malaman@hotmail.com
[2] Iniciais do nome da escola, a fim de preservar a identidade da mesma.
[3] A partir daqui, será usado somente as iniciais dos nomes, para preservar a identidade das pessoas a eles correspondentes.

de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais". (FERREIRA et al, 2007, p. 3). Tal modalidade de ensino, também conhecida como co-ensino, requer planejamento, aliança entre os profissionais envolvidos.

Ocorreu de fato uma colaboração entre os estagiários e a professora regente da sala, Ana. Mas não foi exatamente a colaboração *ideal* ao ensino colaborativo. Obviamente também, que sempre existem problemas de ordem diversa nas escolas, mas surpreendeu (re)ver[4] "os limites da chamada inclusão dentro de um sistema que tem sua gênese na exclusão". (CAIADO; MARTINS; ANTÔNIO, 2009, p. 631). É preciso (re)visitar o processo de inclusão, (re)visitar a própria educação e seu papel social.

Para as análises empreendidas, utilizou-se a abordagem multirreferencial na compreensão dos fenômenos educacionais, "tendo como objetivo estabelecer um novo "olhar" sobre o "humano", mais plural, a partir da conjugação de várias correntes teóricas". (MARTINS, 2013, p. 86).

Esta pesquisa teve como objetivos descrever e refletir sobre as práticas docentes (professora regente da sala e estagiários) realizadas durante o estágio em questão e, propor indagações sobre a inclusão escolar e a educação de forma geral.

METODOLOGIA

Foi realizado um estudo qualitativo pautado na observação participante. Estudos de natureza qualitativa são baseados "na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos" (OLIVEIRA, 2008, p. 7).

Como técnica de pesquisa qualitativa, optou-se pela observação participante. Neste tipo de observação, "os pesquisadores imergem no mundo dos sujeitos observados, tentando entender o comportamento real dos informantes, suas próprias situações e como constroem a realidade em que atuam." (idem, p. 8). Foram onze semanas de observação/estágio em uma sala de aula da escola citada (vide *introdução*), totalizando noventa horas.

DISCUSSÃO

Todas as manhãs Professora Ana lia algo, normalmente uma história. A rotina consistia em, após a leitura, a escrita da rotina do dia (em agenda), do cabeçalho com informações sobre a escola, a professora, o aluno; a leitura do diário de classe; a tarefa

[4] Em outros momentos, tais como estágios, leituras, já havia sido visto o antagonismo e paradoxos da situação apresentada.

para casa; a correção da tarefa do dia anterior; e/ou as disciplinas a serem estudadas no dia.

O diário de classe era um diário para a escrita resumida do que havia sido estudado em sala, e um aluno por dia lia suas anotações do dia anterior.Considera-se que esses

> são processos fundamentais para a concretização da aprendizagem da linguagem escrita. Segundo Cagliari (1998), conhecer o alfabeto, conjunto de letras, tendo cada letra um nome indicando os sons possíveis que a letra apresenta na língua, representa os primeiros passos do caminho da aprendizagem. A leitura também é enfatizada pelo autor, pois faz a mediação para a escrita. O momento da leitura faz o aluno pensar também sobre a escrita, ou melhor, ler leva o aluno também a refletir sobre o processo de escrita, além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo na formulação de reflexões e hipóteses. (GUIDI; SANTOS; ANDRIETTA, 2013, p. 6).

Por vezes, o diário acabava sendo mera cópia da agenda, o que era propício aos alunos, na medida em que deveriam apenas descrever o que foi dado em sala de aula. Isso poderia ser evitado se o diário descrevesse o que havia ocorrido na escola, o que chamou a atenção do aluno, ou ainda, o que acontecera no seu dia anterior, o que ele gostaria de contar para a sala. Professora Ana trabalhava com os conteúdos previstos no projeto político pedagógico da escola, o que era convencionado nas legislações brasileiras vigentes, bem como, nos documentos do próprio município. Havia diversos alunos, provenientes de diversos locais e culturas, com variadas diferenças e dificuldades.

Entretanto, a cultura escolar dominante na EMEB “ME.C.T.”, assim como nas demais instituições educativas, era construída, sobretudo a partir da gênese político-social e epistemológica da modernidade, priorizava o comum, o uniforme, o homogêneo como citado acima, que eram idealizados como elementos constitutivos do universal. Nessa visão, as diferenças eram ignoradas ou consideradas “problemáticas” a serem resolvidas. (CANDAU, 2011, p. 241).

Vi, o garoto com baixa visão, no caso, tinha permissão para que se sentasse próximo a lousa, locomovesse sua carteira conforme a parte da lousa a ser enxergada. Ele usava óculos, tinha uma lupa de mesa para ampliação de textos e materiais visuais, o AEE (Atendimento Educacional Especializado) em sala de recursos, e alguns textos ampliados. Havia todo um cuidado com portas e cortinas abertas ou fechadas e a luminosidade da sala. Quando necessário, ele tinha maior tempo à realização de atividades, ou fazia exercícios de fixação sem copiar enunciados, para melhor acompanhar o ritmo da sala e da professora. Recursos não ópticos de tipos ampliados, como “ampliação de fontes, de sinais e símbolos gráficos em livros, apostilas, textos

avulsos, jogos, agendas, entre outros" (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2013, p. 20), são mesmo recomendados na escolarização de alunos com baixa visão; lupas de perto, de mesa, ou de apoio, podem ser indicadas também (idem, p. 19).

Entretanto, Ana relatava que a mãe do menino não aceitava materiais ampliados para ele, por isso a docente dizia não se valer sempre desse tipo de recurso. A lupa de mesa era sempre usada e permanecia na escola, sendo talvez mais funcional se seu uso fosse a todos os ambientes frequentados por ele, inclusive em sua casa. O AEE, por sua vez, era semanal, durante uma hora no mesmo período que o garoto estudava. Embora o ideal fosse que ele ocorresse em horário oposto ao das aulas regulares, isso não era possível a Vi, pois ele morava em área rural e não tinha como retornar à escola em outro período. Também por questões relativas a transporte escolar, começou a sair no meio do período da aula ao final do estágio.

O cuidado com o lugar em que Vi sentava-se na sala de aula, com as cortinas, as portas e possível claridade, a concessão de maior tempo (ou adaptação das atividades) eram medidas simples e necessárias. (ibidem). Não se sabe como era o acompanhamento de sua deficiência visual e de seu albinismo tanto pessoalmente quanto na escola. Mas percebeu-se apenas uma leve preocupação somente com a deficiência, sem acompanhamento sistemático.

Para finalizar o estágio, propô-se uma intervenção pedagógica no final do semestre. Decidiu-se contar uma lenda, denominada "A lenda do arco-íris", que versava sobre a origem do arco-íris (daí a temática relativa às cores).

Vi infelizmente faltou à aula neste dia, mas atingiu-se parcialmente o objetivo: que era ensinar a ele e a seus coetâneos que cores fortes e/ou contrastantes podem auxiliar a visualização de materiais visuais às pessoas com deficiência visual, no caso, com baixa visão. Inclusive, recomenda-se "observar a qualidade e nitidez do material utilizado pelo aluno: letras, números, traços, figuras, margens, desenhos com bom contraste figura/fundo". (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2013, p. 20).

Ao final da atividade Ana elaborou um texto sobre cores, pediu para que os estudantes o copiassem e que fizessem um desenho com contraste usando o próprio nome.Tentou-se usar exemplos de cores que contrastam. Os alunos pareceram gostar da dinâmica, embora se tenha narrado a estória de maneira um pouco longa e uma aluna chegou a reclamar que a estória estava muito comprida.

Vi necessitava de uma avaliação funcional de sua visão. Tinha de ser avaliado junto a ele, tamanho de letra, de linhas para caderno adaptado, cores a serem usadas no caderno e na lousa sempre, etc. Também deveria haver acompanhamento médico

sistemático de sua condição visual, e mais cuidadosa implementação de recursos ópticos e não-ópticos. Para que um aluno com baixa visão desenvolva seu sentido prejudicado, o professor deve estimular o uso de sua visão potencial, desenvolver a eficiência dessa, trabalhar o conceito de permanência de objeto, auxiliar na exploração organizada e dirigida. (idem, p. 18). Também deve averiguar o desenvolvimento global do estudante, seu diagnóstico, avaliar qual a funcionalidade de sua visão, seus contextos de vida, como também as alternativas e recursos disponíveis ao trabalho com este, viabiliza um trabalho pedagógico mais promissor (ibidem).

Durante s permanência na escola, houve sim uma atuação colaborativa entre os atores educacionais (estagiários e Ana). No entanto não houve a colaboração esperada pelo ensino colaborativo. Ocorreram ações conjuntas no momento da aula, troca de informações e sugestões de ambas as partes, o que poderia ser considerado um início da ação colaborativa; início esse que não pôde ser superado dado ao contexto e duração do estágio.

Após todo o estudo empreendido junto à vivência na escola “M.E.C.T.”, surgiram questionamentos sobre a inclusão escolar, a inclusão e a efetiva escolarização de Vi, bem como, sobre a escolarização de TODOS os seus pares e sobre qual é a função que a escola exerce na vida de TODOS eles (inclua-se Vi aqui), qual é o papel dela na sociedade de forma geral.

Para acalentar essa discussão, que não se faz simples, chama-se alguns autores que estudam a educação na perspectiva teórica pós-estruturalista. Anete Abramowicz, (2001, p. 2) pesquisadora da infância e da educação infantil, é autora de um texto em que discute sobre a questão da exterioridade em Pelbart (que se baseia em Deleuze), e questiona o que tem sido o fora, o exterior, e se não estamos atolados de inclusão. Abramowicz, 2001, p.3. afirma

> que de fato, estamos atolados de inclusão, vivendo hoje, nesta espécie de inclusão total, com o aumento da lógica e da mecânica de controle. Na qual nada fica de fora, estabelecendo, ao mesmo tempo, uma nova lógica do capital, a lógica de abocanhar o todo, a lógica de abocanhar o mundo.

E continua, “há componentes diruptivos nestes que não estão incluídos, vivem em uma espécie de exterioridade, de fora”, e estando alheios, as “linguagens e os sentidos estão mais separados das teias do poder”. (idem, p. 4). A autora questiona incluir para quê? O que pretendemos fazer com as diferenças? (ibidem). Declara que não concorda com a exclusão ou institucionalização de crianças e jovens especiais, mas que “o que importa responder e entender, é o que pretendemos fazer com as diferenças

que as crianças trazem quando propomos a inclusão?" Será que "sob o pretexto de acolher as diferenças não estamos propondo aboli-las?" (idem, p. 4-5).

Abramowicz (2001, p. 8-9) finaliza dizendo que

> a educação só será inclusiva se se prestar a exterioridade, ou seja, se "estes novos alunos" envergarem a escola com suas diferenças, e a modificarem. E ao mesmo tempo, teremos uma educação inclusiva quando tais crianças e jovens puderem passear a céu aberto com toda a exuberância de suas diferenças.

Entretanto, não basta aqui discutir a inclusão. Para que a reflexão seja legítima, é necessário ir mais além e (re)pensar sobre a educação de modo geral e o papel que esta desempenha na vida dos estudantes. Nessa direção, Silvio Gallo (2008), propõe singulares colocações sobre rizoma e educação. Ele começa criticando a tradicional metáfora da estrutura do conhecimento, a arbórea. Nela o conhecimento é tomado como uma grande árvore, e suas enormes raízes devem estar aterradas sob solo firme (as premissas da verdade), com um tronco sólido ramificado em diversos galhos, que se estendem pelos mais variados aspectos da realidade. Para o autor, este paradigma representa uma acepção mecânica do conhecimento e da realidade, perpetuando a fragmentação cartesiana do saber, que é resultado das concepções científicas modernas. (GALLO, 2008, p. 73).

Em oposição, apresenta o conceito de rizoma, advindo de Deleuze e Guattari.

> A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiciforme de alguns vegetais formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatícios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosoas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há um rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos. (idem, p. 76).

Nesta perspectiva, o rizoma rompe "com a hierarquização – tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades na circulação – que é própria do paradigma arbóreo." (idem, p. 78). Quando se pensa em rizoma, "são múltiplas as linhas de fuga e portanto múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc." (idem). Entretanto, ao romper com tal hierarquia, o rizoma advém novo

trânsito possível entre seus incontáveis “devires”[5], o qual pode ser encontrado na transversalidade. (ibidem). Para se pensar em um currículo rizomático, então, este deve ser transversal[6].Aqui a educação teria outro lugar e o papel por ela desempenhado na vida dos estudantes seria diferente.

A partir de uma ótica rizomática, abandonando a ilusão do todo, a educação concederia a cada aluno uma entrada diferenciada às áreas do saber conforme seu interesse. Evidentemente que essa situação implicaria na extinção da escola como a conhecemos, na medida em que se quebraria com todas as disciplinarizações e hierarquizações, tanto politica como epistemologicamente. Contudo, seria possível a disposição de um processo educacional demasiado mais coerente com as exigências de nossa atualidade. (idem, p. 80).

As diferenças entre os estudantes seriam legitimadas, respeitadas, e consideradas na arquitetura do processo educacional. A educação visaria cada aluno, sua subjetividade, conhecimentos ulteriores, história de vida, interesses, e proporcionaria um fluxo de saberes, trocas, (des)construção. O poeta Mário de Andrade fez experimentações de parques infantis voltados à educação não escolar de crianças pequenas de família operária entre 1935 e 1938, em São Paulo. Lá as crianças “produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional.” (FARIA, 2013, p. 1).

O espaço dos parques era grande, com bancos para sentar-se em meio às flores. Havia pesquisas sobre o folclore nacional, dramatizações sobre lendas. (idem, p. 3). Guarienti (2010) pesquisou possibilidades de se usar a rua como espaço à educação, promoveu encontros em bairros da cidade de Santa Maria (Rio Grande do Sul), onde grupos de pessoas expunham interesses sobre e trocavam conhecimentos. Os grupos eram formados em meio às ruas, algumas pessoas participaram de todos os encontros, outras entravam em meio a eles, outras desistiam, algumas desistiam e voltavam. Eram delimitados temas, e cada participante contribuía conforme sua vontade.

Não incorre-se aqui no erro de tentar classificar as experimentações de Guarienti ou de Andrade como educação rizomática, até porque o poeta não se ancorava em perspectiva pós-estruturalista, ao contrário da pesquisadora citada. Mesmo que ele o fizesse, classificar sua práxis e concepção de educação não seria viável nem é objetivo

---

[5]“Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura de evolução não-paralela, núpcias entre dois reinos”. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10) [...] “Devires são geografias, são orientações, direções, entradas e saídas”. (idem).

[6]Noção proposta por Guattari que se opõe a verticalidade, como a de um organograma com chefes, subchefes, por exemplo; e se opõe a horizontalidade, como a do pátio de um hospital, aonde as pessoas se ajeitam como podem na situação em que se encontram (GALLO, 2008, p. 78-79).

deste trabalho. As experimentações citadas vão muito além de qualquer classificação teórica, e uma educação não pode ser classificada como rizomática, pois como citado, há vários rizomas e esses não se prestam a paradigma algum, mas a imagem de um rizoma se faz presente nos exemplos citados.

Uma educação rizomática e que se preste à exterioridade, é uma educação direcionada à formação singular da subjetividade de cada indivíduo, é uma educação propícia e promotora da inclusão. Antes de incluir, é emergente rever o papel da educação na vida das pessoas e como essa educação se dá, é necessário pensar uma educação rizomática; e para incluir, é imprescindível uma educação que se dê na exterioridade, na diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Havia lousa, crianças, professoras, estagiários, outros atores. Salas de aula, banheiros, quadra, teatro, etc. Tudo por que e para quê? Professora Ana ensinava, crianças aprendiam; umas mais vagarosamente, outras mais rapidamente, e outras ainda seguiam o ritmo levado pela professora.

O ensino ministrado pela docente, bem como, pela escola, era o tido como tradicional. Os conteúdos eram expostos verbalmente ou demonstrados pela professora, pouco tinham haver com as experiências vivenciadas pelos alunos ou com a realidade social desses, a autoridade da professora era a dominante, e a escola tinha como função preparar tanto intelectual como moralmente os alunos para posicionarem-se socialmente. (LEÃO, 1999, p. 192).

Uma escola que não é feita para todos. Soa extremista enunciar isso, mas se ela fosse para todos, mais que tentar respeitar os ritmos de aprendizagem de seus alunos, como via Ana e demais professores fazendo, a escola iria perscrutar a aprendizagem de cada estudante, partir de sua realidade e problematizar o contexto social como um todo. Não caberia aí um ensino tradicional, pautado em um preparo intelectual e moral para alocação social.

Não se tratar de alocar, se trata de “fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores.” (GALLO, 2008, p. 68). No entanto não há fórmulas prontas para trabalhar nesta perspectiva; o que pode haver é a intencionalidade pedagógica, é o rompimento com o modelo educacional vigente.

A luta (micro)política também se insere neste contexto, e tem de ser no momento de se planejar a prática pedagógica e ir à contracorrente ao que se tem (o trabalho pedagógico com projetos, nos quais poderiam ser criados subprojetos advindos dos interesses dos alunos, tal como interesse em conhecer sobre insetos, entre outros, e este seria usado para trabalhar os saberes e conteúdos escolares, por exemplo, pode vir a ser uma tentativa de uma nova entrada ao conhecimento, que seja menos fechada e mais frutífera); tem de ser uma luta nos sindicatos e organizações políticas; tem de desorganizar e reorganizar a escola.

No caso específico de Vi, sua permanência parcial na escola (pois ele começou a ir embora mais cedo, como explicado anteriormente), seu AEE em horário de aula (por questões de transporte também), a falta de acompanhamento sistemático de sua condição visual, a falta de uma avaliação funcional de sua visão e a acomodação da escola com essas situações, impediam que sua aprendizagem deslanchasse; avançasse sem estagnação alguma. Ele aprendia, mas não de forma fluída. Mesmo que assim fosse, há poucas possibilidades da proliferação do pensamento na escola, dadas às amarras que o sistema impõe. Isso não basta, há que se requerer uma educação rizomática, pertinente a todos.

> Pensar uma educação e um currículo não disciplinares, articulados em torno de um paradigma transversal e rizomático do conhecimento soa hoje como utopia. Nossa escola é de tal maneira disciplinar que nos parece impossível pensar um currículo tão caótico, anárquico e singular. Mas já houve momentos na história da humanidade em que parecia loucura lançar-se aos mares, em busca de terra firme para além do continente europeu, ou então lançar-se ao espaço, almejando a Lua e as estrelas... (GALLO, 2008, p. 81).

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. Educação Inclusiva: Incluir para quê? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 7, nº. 2, p. 1-10, 2001.

APALBA – ASSOCIAÇÃO DE PESSOAS COM ALBINISMO NA BAHIA. Disponível em: <http://www.apalba.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18>. Acesso em: 22 jan. 2013.

CAIADO, K. R. M.; MARTINS, L. S.; ANTÔNIO, N. D. R. A Educação Especial em Escolas Regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. **Revista Diálogo Educacional (PUCPR)**, Curitiba, nº. 28, v. 9, p. 621-632, 2009.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, nº. 2, p. 240 – 255, Julho/Dezembro de 2011.

DELEUZE; PARNET, C. **Diálogos.** São Paulo: Editora Escuta, 1998.

FARIA, A. L. G. de. Cultura Infantil **– A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade.** Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/6578/cultura-infantil-a-contribuicao-dos-parques-infantis-de-mario-de-andrade/pagina-1 > Acesso em: 05 jan. 2013.

FERREIRA, B. C. et al. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e o especial. **Revista Educação Especial**, nº. 29, p. 1-7, 2007.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GUARIENTI, L. B. de O. Saberes menores e juventude e rua. **I Seminário Violar: problematizando as juventudes na contemporaneidade.** Campinas, 2010.

GUIDI, F. C. L.; SANTOS, T. C. dos; ANDRIETTA, T. C. M. **Práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental:** um olhar a partir do estágio supervisionado do curso de pedagogia da PUC-Campinas**.** Disponível em: <http://www.educasul.com.br/2010/Anais/trabalhos_educasul_formacao_de_professores/Fernanda%20Cristina%20Lombardi%20Guidi.pdf >. Acesso em: 26 jan. 2013.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista**. Cadernos de Pesquisa**, nº. 107, p. 187 – 206, julho/1999.

MARTINS, J. B. **Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a06.pdf> Acesso em: 25 mar. 2013.

OLIVEIRA, C. L. de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, v. 2, nº. 3, p. 1-16, 2008.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. **Atendimento Educacional Especializado:** deficiência visual**.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf>. Acesso em: 26 jan.2013.

A ELABORAÇÃO E A AVALIAÇÃO DE UM PROJETO DE CONSULTORIA COLABORATIVA PARA A INTERVENÇÃO EM LEITURA E ESCRITA

Maria Amélia Almeida[1];
Sandra Lúcia Silva Araújo[2].

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas de Ensino Fundamental tem ocorrido gradativamente nas escolas públicas (BRASIL/INEP, 2009). Se por um lado a inclusão tem sido apontada como positiva, por outro, tem gerado conflito e angústia a vários professores por não saberem como trabalhar com estes alunos (ARSENIO, 2007). Podemos dizer, assim, que estamos em processo de inclusão.

De um modo geral, sabe-se uma das maiores queixas dos professores refere-se ao fato de não saberem como trabalhar determinados conteúdos escolares com alunos que ainda não são alfabetizados; dentre estes conteúdos, o mais problemático é a área de leitura e escrita - esta área tem sido apontada como a que o professor mais necessita de apoio.

Considerando-se que aprender a ler e escrever é uma atividade cognitiva bastante complexa, que requer o uso adequado de várias capacidades cognitivas como atenção, memória, percepção, além de habilidades motoras e de autocontrole (GARGIULO, 2006), pensamos em intervenções que pudessem favorecer essas capacidades. Trata-se, portanto, de um projeto que visa possibilitar aos alunos ter recursos cognitivos para uma melhor aquisição da leitura e escrita. Isso significa que não se trata de um projeto sobre alfabetização com seus diferentes métodos mas sim de um projeto para o desenvolvimento de habilidades que favoreceriam a aquisição da leitura e escrita.

Nesse sentido, a consultoria colaborativa, por meio do trabalho em conjunto entre escola e universidade, pode constituir-se em uma importante forma de apoio e de intervenção para alcançar melhoras no desenvolvimento dessas habilidades.

A consultoria colaborativa é definida por alguns autores como "um processo interativo que capacita grupos de pessoas com experiências diversas a gerar soluções

[1] Docente do Departamento de Psicologia e do PPGEEs – CECH – Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR –São Carlos – SP – Brasil – ameliama@terra.com.br
[2] Pós-doutoranda pelo Departamento de Psicologia - CECH – Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR –São Carlos – SP – Brasil – saneduc@hotmail.com - Agência de Fomento: FAPESP – Programa Ensino Público

criativas para problemas definidos mutuamente" (IDOL; NEVIN; PAOLUCCI-WHITCOMB, 2000, p.1).

Para Kampwirth (2003) a consultoria colaborativa é um processo no qual um consultor treinado na realidade escolar trabalha de modo igualitário, em uma relação não hierárquica com os demais membros, a fim de tomar decisões juntos e realizar planos visando à melhoria do aluno que necessita de intervenção.

Diferentemente de outras formas de consultoria, a consultoria colaborativa visa trabalhar em condições de igualdade entre todos os membros, somando experiências, buscando soluções, planejando e avaliando juntos. Nesse sentido, é fundamental o respeito mútuo, o diálogo, o não uso de jargões, o desejo de aprender com o outro e a disponibilidade para dar e receber sugestões sem julgamentos e sem defensiva (PALCHES, 2008).

De acordo com Gately e Gately (2001), o trabalho colaborativo envolve três estágios: 1. *Estágio Inicial* – caracterizado por conversas formais e pouco frequentes como também uma certa inibição; 2. *Estágio de Compromisso* – há um maior engajamento, mais comunicação e troca de experiências; 3. *Estágio Colaborativo* – a interação é mais solta, espontânea e predomina o humor.

A consultoria colaborativa geralmente envolve o consultor, a equipe e o aluno; esta relação, no entanto, pode estender-se para a família, a comunidade e outras pessoas/profissionais.

Este tipo de consultoria não apenas visa encontrar soluções a curto prazo mas também a longo prazo, evitando o surgimento de outros problemas (JORDAN, 1994). A consultoria colaborativa permite, desse modo, não apenas resolver problemas atuais mas prevenir problemas futuros e capacitar o professor/a equipe a lidar com eles futuramente.

Além destes benefícios, a literatura tem apontado outros benefícios da consultoria colaborativa. Para Kampwirth (2003) esta colaborativa possibilita, dentre outras coisas, uma aproximação do trabalho entre o professor de educação comum e especial; o apoio dado aos professores que lidam com as dificuldades do aluno; a geração de idéias por meio de um trabalho em conjunto; a melhora dos serviços oferecidos ao aluno. Além disso, a consultoria colaborativa também permite que a equipe adquira domínio nos conteúdos trabalhados; na comunicação interpessoal; na habilidade de solucionar problemas e, nas atitudes intrapessoais (IDOL; NEVIN; PAOLUCCI-WHITCOMB, 2000).

Este tipo de consultoria requer trabalho intensivo e treinamento para trabalhar em equipe, tal treinamento inclui a aprendizagem de habilidades sociais e de princípios éticos, como respeito às diferenças culturais. Este trabalho também requer a revisão de certas crenças e conceitos com relação ao ensino comum e especial, levando a uma superação do binômio ensino comum/especial.

Como vimos, a literatura estrangeira tem apontado vários benefícios da consultoria colaborativa (JORDAN, 1994; IDOL; NEVIN; PALCHES, 2008; PAOLUCCI-WHITCOMB, 2000; KAMPWIRTH, 2003). No Brasil, existem poucas publicações dentro desta temática. Além de ser escassas as publicações sobre consultoria colaborativa também, de acordo com Capellini (2005), ainda não há, no Brasil, uma legislação e propostas curriculares que dêem subsídios para um trabalho colaborativo como também são escassas as publicações que levantam contribuições da consultoria colaborativa na abordagem dos problemas de leitura e escrita.

Assim sendo, este projeto de pesquisa visa à elaboração e à avaliação de um programa de consultoria colaborativa para a intervenção em leitura e escrita em crianças e adolescentes com diferentes necessidades educacionais. Tal projeto surgiu em decorrência de uma necessidade concreta de uma escola pública municipal e de pesquisas envolvendo a temática estudada (ALMEIDA et al., 2007 e 2008; ALMEIDA; ROCHA, 2008).

O objetivo deste projeto é pertinente com a necessidade e ao mesmo tempo com a realidade da escola pública brasileira, onde se tem verificado que um elevado índice de crianças e adolescentes em processo de inclusão escolar tem fracassado no domínio da leitura e escrita, sendo fundamental a parceria da universidade com a escola pública a fim de causar melhorias nesta realidade. Consistiu, também, em elaborar e avaliar um programa de consultoria colaborativa para a intervenção em leitura e escrita a professores de crianças e adolescentes com diferentes necessidades educacionais especiais – deficiência intelectual, dificuldades de aprendizagem e deficiências múltiplas: baixa visão/deficiência intelectual.

METODOLOGIA

A nossa investigação se pautou em uma metodologia da pesquisa-ação colaborativa, que é uma dentre várias formas existentes de pesquisa-ação recentemente utilizadas. Nesta modalidade, a função do pesquisador é a de “fazer parte e cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo” (FRANCO, 2005, p.485).

- Local

Nossas observações foram realizadas em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada em um bairro de periferia de uma cidade de médio porte do interior paulista, sendo esta escola uma das maiores da rede municipal e uma das que mais possui encaminhamentos para a Educação Especial. As sessões de intervenção ocorreram na sala de aula de cada professor. Já os encontros com a equipe ocorreram na sala de recursos multifuncionais da escola.

- Sujeitos

Fizeram parte desta pesquisa uma equipe composta de: oito professores de Ensino Fundamental; uma professora de Educação Especial; diretores escolares; um auxiliar de informática e a coordenadora deste projeto. Os professores foram selecionados considerando-se os seguintes critérios: engajamento com o trabalho; disponibilidade; competência profissional e receptividade para trabalhar em equipe. Embora cada professor tivesse seu aluno alvo, as intervenções eram planejadas para a sala toda, ou seja, visando beneficiar a todos os alunos.

- Materiais

Foram utilizados os seguintes materiais: 1 notebook; câmera digital; filmadora; 1 computador; impressora e papel sulfite (para as intervenções no laboratório de informática e para fazer material de apoio para professores e alunos); projetor com tela de projeção. Materiais comprados com os recursos disponibilizados pela FAPESP – Programa Ensino Público.

- Procedimento de coleta e análise de dados

O projeto iniciou-se em agosto de 2009, logo após ter recebido parecer favorável do Comitê de Ética da UFSCar. Como já estávamos no segundo semestre, optamos por fazer, neste período, um estudo piloto.

Nosso intuito ao realizar o estudo piloto foi fazer uma primeira aproximação das etapas da consultoria colaborativa com os professores, testar os instrumentos de coleta de dados, as reuniões, as intervenções, os materiais utilizados, a fim de verificar os pontos fortes e fracos assim como as tentativas bem ou mal sucedidas. Com esta etapa finalizada, tivemos elementos para estruturar com mais eficácia a pesquisa propriamente dita que se iniciou em fevereiro de 2010, finalizando a etapa de coleta de dados em dezembro do mesmo ano.

Na coleta de dados, além de filmagens e gravações, também foram utilizados os seguintes instrumentos: “Roteiro de Entrevista Inicial com os Professores”, “Roteiro de Avaliação Diagnóstica”, “Protocolo de Planejamento das Intervenções”, “Folha de

registro – Diário de Campo". No final, utilizamos o "Roteiro de Entrevista Final com os Professores", "Ficha de Acompanhamento Final do Aluno".

Após isso, e, 2011, agrupamos os dados relativos às estratégias, às intervenções e à consultoria colaborativa.

RESULTADOS

Como dissemos anteriormente, trata-se de um projeto que visa possibilitar aos alunos ter recursos cognitivos para uma melhor aquisição da leitura e escrita.

Considerando essa necessidade, estruturamos nossas intervenções abordando os seguintes temas:

- Consciência fonológica - pode ser entendida como a "consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e falamos" (SÁS, 2009, p.29). Trabalhamos este conjunto de habilidades por meio de parlendas, músicas, poesias, jogos, cartões com sílabas e textos.
- Estratégias de aprendizagem - definidas como: "*atividades ou procedimentos utilizados com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização da informação*" (NISBETT; SCHUCKSMITH; DANSEREAU (1979 apud POZO, 1998). Estas estratégias foram trabalhadas por meio de confecção de cartazes e de livrinhos por parte dos próprios alunos e apresentação do tema para os alunos maiores em Data show.
- Desenvolvimento de processos mentais – pensamos em várias atividades que pudessem auxiliar os alunos na capacidade de memória, atenção, imagem mental, solução de problemas e tipos de raciocínio vinculados às situações de leitura e escrita. Foram utilizados jogos, fichas de leitura e fichas silábicas além de situações-problemas.

As intervenções eram planejadas e discutidas previamente com a equipe, após isso, eram filmadas e assistidas pelo grupo na reunião seguinte. Em todas estas intervenções, discutimos alguns pontos como adequações curriculares e avaliação da aprendizagem.

Pudemos verificar resultados benéficos não somente com relação aos alunos como também com relação à consultoria colaborativa.

1 - Desempenhos dos alunos alvo antes e após as intervenções. Como dissemos, os alunos alvo passaram pela mesma avaliação tanto no início como no final da pesquisa. No quadro a seguir, mostraremos brevemente, o desempenho destes alunos. Os nomes são fictícios.

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos de nossa pesquisa

Aluno (nome fictício)	**Resultados antes das intervenções**	**Resultados após as intervenções**
Marcos (06 anos e 09 meses) 1º ano Dificuldades de aprendizagem.	Conhecia vogais e consoantes, embora oscilasse em algumas.	Após as intervenções, o aluno passou a dominar todas as sílabas simples, a dominar sílabas complexas com ajuda, a escrever palavras com autonomia e a escrever frases com intervenção. Passou a ler frases e a interpretá-las.
Fausto (06 anos e 09 meses) 1º ano Dificuldades de aprendizagem.	Conhecia vogais e algumas consoantes. Não compreendia sílabas.	Após as intervenções, passou a reconhecer todas as letras do alfabeto, a identificar algumas sílabas e a escrever seu nome e o nome dos familiares.
Natali (07 anos) 1º ano Dificuldades de aprendizagem.	Conhecia apenas as vogais e algumas consoantes.	Após as intervenções, passou a conhecer sílabas simples e algumas sílabas complexas; passou a conseguir ler e escrever frases com ajuda da professora.
Daniel (09 anos e 05 meses) 3º ano Dificuldades de aprendizagem.	Na primeira avaliação diagnóstica, o aluno acertou poucas questões, apresentando compreensão da escrita mas não conseguindo escrever frases com sentido.	Após as intervenções, passou a conhecer algumas sílabas complexas e a escrever palavras e frases com sentido, conseguiu fazer interpretação de textos com ajuda.
Fausta (09 anos e 08 meses) 4º ano Deficiência Intelectual.	Apenas conhecia as vogais “o” e “u”.	Após as intervenções, passou a conhecer todas as vogais e a consoante “F” assim como a reconhecer palavras que começam com a mesma letra trabalhada (aliteração).
Lucas (12 anos e 10 meses) 6º ano Deficiências múltiplas: baixa visão e deficiência intelectual	Confusão entre plural e futuro; dificuldade com acentuação gráfica; diferenciação entre “l”e “u”; uso do “r”, “m”e “n”no final e no meio da palavra; problemas com encontros vocálicos e consonantais. Não separa palavras.	Após as intervenções, passou a conhecer sílabas complexas, a compor textos de tamanho curto, a separar palavras para formar frases e também conseguiu interpretar textos curtos.
Timóteo (14 anos e 02 meses) 8º ano Dificuldades de aprendizagem.	Não conseguiu produzir na escrita o que foi solicitado oralmente.	Em seu último ditado, conseguiu produzir 12 palavras (um parágrafo). Seu progresso não foi maior, devido ao grande número de faltas nas aulas, sendo que estas eram poucas (02 por semana). Mas mesmo assim, consideramos que houve um grande avanço pois o aluno já produz frases curtas e lê textos pequenos.
Reginaldo (14 anos) 9º ano Dificuldades de aprendizagem.	Escreveu sem parágrafos.Erros ortográficos: l/u; l/lh; s/c; mas, mais; junta “oque”. Problemas de coesão. Interpretação de textos: dificuldade em identificar a estrutura do texto assim como causa e consequência.	Após as intervenções, passou a produzir e a interpretar textos com mais desenvoltura e a se sair melhor em suas provas. Em seu último ditado, houve diminuição de alguns erros ortográficos, melhora na composição e interpretação escrita.

Os dados também foram obtidos por meio de registro em diários, fichas diagnósticas e entrevistas com os professores.

2 – Resultados referentes à consultoria colaborativa.

Do estudo piloto para a pesquisa propriamente dita, notamos que houve a superação de um estágio inicial (caracterizado por uma certa formalidade e pouco engajamento) para um estágio colaborativo (troca de experiências e interação mais solta), confirmando o que aponta a literatura (GATELY; GATELY, 2001). Na tabela 1, a seguir podemos visualizar como se deu esta mudança, considerando-se, como dissemos, que 8 professores participaram dessa pesquisa.

Tabela 1- Ocorrência de características de trabalho colaborativo de um estágio para outro, do início para o final da pesquisa

Características	Professores (%)	
	Estágio Inicial (início da pesquisa)	Estágio Colaborativo (final da pesquisa)
Interação positiva com a equipe	Sim: 1 (12,5%) Não: 7 (87,5%)	Sim: 8 (100%) Não: 0 (0%)
Troca de experiências (referentes à prática docente e aos materiais)	Sim: 1 (12,5%) Não: 7 (87,5%)	Sim: 7 (87,5%) Não: 1 (12,5%)
Diálogo formal	Sim: 7 (87,5%) Não: 1 (12,5%)	Sim: 0 (0%) Não: 8 (100%)
Passividade	Sim: 7 (87,5%) Não: 1 (12,5%)	Sim: 1 (12,5%) Não: 7 (87,5%)
Ansiedade, medo, preocupação	Sim: 4 (50%) Não: 4 (50%)	Sim: 1 (12,5%) Não: 7 (87,5%)
Interação interpessoal indesejável	Sim: 1 (12,5%) Não: 7 (87,5%)	Sim: 0 (0%) Não: 8 (100%)
Solução para os problemas do grupo	Sim: 1 (12,5%) Não: 7 (87,5%)	Sim: 7 (87,5%) Não: 1 (12,5%)

Como podemos ver, houve do início para o final da pesquisa, um aumento de características de trabalho colaborativo (interação positiva, troca de experiências, solução para os problemas) e uma diminuição de características indesejáveis (diálogo formal, passividade, ansiedade, medo, preocupação e interação interpessoal indesejável). Esses dados mostram que, de um modo geral, a equipe alcançou um estágio colaborativo.

Outros dados foram obtidos por meio do “Roteiro de Entrevista Final com os Professores”, como pode ser visto no quadro abaixo.

Quadro 2 – Dados dos professores sobre a consultoria colaborativa.

"Para você, como foi a experiência de fazer parte de uma equipe colaborativa?"	"Gratificante", "importante", "enriquecedora". "Deu um suporte para o trabalho com o aluno alvo e com os demais."
"Você acha que a consultoria colaborativa é uma alternativa viável para a inclusão escolar?"	Os horários de planejamento deveriam ser utilizado para realizar esse trabalho colaborativo. De acordo com a fala de um professor: "é uma alternativa principalmente para apoiar o professor que muitas vezes se sente sozinho e sem preparo".
"Levante os pontos positivos e negativos dessa experiência, ou seja, o que deu certo e o que precisa melhorar".	Pontos positivos: a troca de informações assim como o compartilhar de idéias e experiências. Os pontos negativos: número reduzido de professores, podendo incluir professores de outras áreas; tempo curto para troca de informações.
"Em sua opinião, a consultoria colaborativa deveria ser uma realidade na escola pública?"	Todos disseram "sim". Um professor disse que deveria estar inserida na proposta pedagógica da unidade escolar.
"Para você, quais são os obstáculos que impedem que este trabalho de consultoria ocorra na escola pública?"	Resistência de muitos profissionais da educação ao novo/ Vontade política que realmente contemple a todos/ Falta de tempo para fazer reuniões/ Falta de informação/ Falta de compreensão do trabalho colaborativo pela equipe diretiva e coordenação/ Burocracia/Falta de pessoas formadas para realizar essa orientação.

Esses dados referem-se à pesquisa de um modo geral, e diz respeito à sugestões para futuros trabalhos e ações.

CONCLUSÕES

Por meio dos encontros com a equipe, pudemos perceber que a consultoria colaborativa possibilitou aos professores uma maior reflexão sobre sua prática assim como a habilidade de solucionar problemas. A participação de outros profissionais nos mostrou que existem áreas em que o professor não tem condições de intervir, pois sua formação não o permite, o que nos alerta para o fato de que cada um deve cumprir o papel que sua formação permite.Realizar este tipo de pesquisa é uma grande complexidade pois envolve muitos fatores. Requer que se saiba lidar com tensões, resistências, assim como angústias e medo dos professores.

Outro ponto que notamos é o de que muitas das barreiras para um trabalho colaborativo são atitudinais e não físicas. Dependendo mais de boa vontade do que de recursos financeiros.

Finalizando, a consultoria colaborativa deveria fazer parte das políticas da Educação Especial, nos níveis nacional, estadual e municipal. Deveria haver um compromisso dos órgãos públicos para que juntamente com a inclusão escolar houvesse essa modalidade de apoio. Para que a consultoria colaborativa faça parte nas

escolas é importante que o compromisso também venha dos gestores, coordenadores e membros das secretarias. Trabalhar colaborativamente implica em uma nova visão de trabalho, que rompa com brigas de poder e com divisões. É preciso que as autoridades percebam que os benefícios são muito maiores quando se trabalha em conjunto do que de modo fragmentado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA et al. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**, v.29, p.9-22, 2007.

_____. Consultoria colaborativa na visão de professoras do ensino público regular. Congresso Brasileiro de Educação Especial, 3. E Encontro da Associação de Pesquisadores em Educação Especial,4. **Anais ...** São Carlos, 2008.

_____.; ROCHA, M. M. Ensino itinerante para deficientes visuais: um estudo exploratório. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.14, n.2, p.201-216, 2008.

ARSENIO, I. **Análise dos obstáculos à inclusão escolar da pessoa com deficiência**: uma revisão da literatura especializada. São Carlos: Suprema, 2007.

BRASIL/INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. **Sinopses estatísticas da educação básica/censo escolar**. MEC/INEP, 2009.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Tese (Doutorado em Educação Especial), 2005, 300p - CECH, UFSCAR, São Carlos, 2005.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, v.31, n.3, p. 483-502, 2005.

GARGIULO, R. M. **Special education in contemporary society - an introduction to exceptionality**. Belmont (CA): Wadsworth/Thomson Learning, 2006.

GATELY, S.; GATELY Jr, F. J. Understanding coteaching components. **Teaching exceptional children**, v. 33, n. 4, p. 40-7, 2001.

JORDAN, A. **Skills in collaborative classroom consultation**. London, New York: Routledge, 1994.

KAMPWIRTH, T. J. **Collaborative consultation in the schools**: effective practices for students with learning and behavior problems. New Jersey: Merril Prentice Hall, 2003.

IDOL, L.; NEVIN, A.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P. **Collaborative consultation**. Austin: Pro-ed, 2000.

PALCHES, A. J. Collaborative consultation: strategies for supporting the learning of all children within the classroom. **Perspectives**. Disponível em: <http://www.mascd.org/publications/Perspectives/palches.htm> Acesso em: 03. mar. 2009.

POZO, J. I. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

SÁS, R. M. **Efeitos de um programa de remediação fonológica nas habilidades de leitura e escrita com alunos com Síndrome de Down**. 131p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

CAPÍTULO 6 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DE CORTADORES DE CANA ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE UM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA

Simone Franzi[1]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa é parte de um estudo, desenvolvido no curso de Especialização em "Ética, Valores e Cidadania na Escola", oferecido pela Universidade de São Paulo (USP), em parceria com a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP).

Trazemos como eixo central de estudo e investigação uma análise sobre a função da escola a partir da percepção de cortadores de cana. Nosso intuito é o de identificar se há a percepção desses trabalhadores sobre o potencial dessa instituição em proporcionar uma formação voltada a conscientização e luta contra a exploração. Assim, somos orientados pela seguinte questão norteadora:

Qual a compreensão que os cortadores de cana têm em relação à função que a escola assume em seu contexto cultural e socioeconômico?

A hipótese inicialmente elaborada é a de que os cortadores de cana reconhecem a escola apenas como um meio de formação para inserção no mercado de trabalho, e não como um instrumento que auxilia na transformação da atual sociedade capitalista. Todavia, empenhamo-nos em melhor compreender a questão, a partir de estudos que resultaram na construção de um quadro teórico conceitual e também com o contato direto com os cortadores de cana.

A justificativa desse estudo pode ser compreendida pelas suas contribuições sociais e acadêmicas, bem como pela relevância existente na articulação entre as leituras de mundo dos cortadores de cana com a sua formação, especialmente no que diz respeito à formação via educação escolar.

A produção canavieira em nosso país tem início desde o período colonial, mais precisamente no início do século XVI, tendo para isso a contribuição do clima tropical e do vasto e rico solo brasileiro. No entanto, de acordo com Schwartz (1998, p. 31) "não se conhece a data exata que os portugueses introduziram a cana-de-açúcar no Brasil". Baseada nas estruturas do plantation, caracterizado pela monocultura, exploração e

[1]Curso de Especialização em "Ética, valores e cidadania na escola" - Universidade de São Paulo (USP) / Universidade Virtual de São Paulo (UNIVESP)simonefranzi@gmail.com

exportação, os portugueses que aqui se instalavam, tinham como objetivo, produzir a cana-de-açúcar e gerar riquezas para posteriormente destiná-las à Europa. Assim, conforme nos explica Andrade, nossos colonizadores (1994, p.17) “tiveram de se apropriar de terras indígenas, destruir as matas, construir engenhos de açúcar, escravizar indígenas e africanos e montar uma estrutura para a exportação do produto”.

Ao que podemos observar, a colonização no Brasil deixou explicita a sua ausência de preocupação com as condições em que se constituía formação intelectual e cultural da população aqui existente, deixando claro que, apenas o interesse econômico que movia os colonizadores a terra descoberta.

Conforme podemos observar na seguinte citação:

> os grandes senhores de engenho estavam com suas preocupações voltadas para o lucro e não para um trabalho gerador de qualidade de vida para os trabalhadores. Assim era pintado esse quadro, com gotas abundantes de suor e sangue (FERNANDES; LOURENÇO, 2010, p. 5).

E é nesse mesmo quadro degradante que vemos ser pintado o perfil do cortador de cana, sujeito que traz em si as marcas das amarras históricas que se arrastam ao longo do tempo, pois se o Brasil colonial se sustentava com a utilização de mão-de-obra escrava importada da África, também atualmente podemos observar que a manutenção na produção de cana-de-açúcar se dá a partir da atividade laboral de migrantes que, ao vislumbrarem melhores condições de vida, para si e para suas famílias, se deslocam de seus territórios em busca de trabalho.

Também chamados de boia-fria[2], os cortadores de cana caracterizam-se essencialmente pela precariedade de seu trabalho e pela ausência de escolaridade, elementos intrinsicamente articulados. Em análise a alguns períodos da história da educação nacional, faz-se notável que essa ausência de estudo e de formação intelectual não se dá de maneira culposa ou mesmo desejada por esses trabalhadores, se não que em decorrência da ausência de políticas públicas que demonstrem de fato a democratização da educação. Nas palavras de Paulo Freire (1989, p.75) com nossa “política de colonização, com seus moldes exageradamente tutelares, não poderíamos ter tido experiências democráticas”.

---

[2] O termo remete a trabalhadores rurais autônomos que possuem o hábito de preparar a comida (boia) logo cedo, para levar consigo na marmita a ser consumida ao longo do dia de trabalho, em momento que essas já se encontram frias.

Assim, a educação no Brasil tem-se caracterizado ao longo da história, pelo seu caráter elitista e secundário aos interesses econômicos, bem como por certo desmantelamento para com a formação intelectual da classe trabalhadora.

Freire (1989) nos ajuda a compreender que essa situação decorre do fato de a educação poder assumir dois caminhos distintos, para emancipação humana e outro como um meio de domesticar e alienar o homem, assegurando assim, as estruturas desiguais que se fazem vigente na atual sociedade capitalista. No segundo caso, vemos a educação deixar de assumir sua verdadeira função, como um direito básico da cidadania.

Esse descompasso na oferta educacional corrobora para o aumento da exclusão social dos trabalhadores ligados ao manejo da cana-de-açúcar, os quais vislumbram novos horizontes de vida no retorno à escola – ou mesmo numa busca inédita por essa instituição – por meio da Educação de Jovens e Adultos. Esses novos horizontes de vida estão especialmente articulados à busca por melhores condições de trabalho, como se faz notável na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, grifo nosso) ao dizer que "a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com *a educação profissional*".

Todavia, assim como Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p.76) compreendemos que é imprescindível que essa modalidade de ensino deixe "de ser associada ao atraso e à pobreza e passar a ser tomada como indicador do mais alto grau de desenvolvimento econômico e social". Assim, entendemos a Educação de Jovens e Adultos como uma via de formação para a cidadania, para auxiliar no processo de conscientização e de luta contra a exploração das relações desiguais da sociedade capitalista. Para que isso ocorra, é necessário considerar as vivencias dos trabalhadores, partir de suas realidades e levar em consideração que eles são:

> [...] pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos (SECAD, 2006, p. 4).

Nesse sentido, compartilhamos com a concepção de Rosa Maria Torres (2000) de que a Educação deve ser entendida como aquela que se dá ao longo da vida. É preciso, portanto, romper com as heranças históricas que fizeram da educação no Brasil um interesse secundário às questões econômicas, para que de fato consigamos promover uma formação libertadora, tal como a proposta por Freire.

O objetivo que permeou o presente estudo esteve voltado à intenção de responder o problema de pesquisa elaborado.

Buscamos assim, consolidar um conhecimento capaz de nos auxiliar na compreensão da maneira em que é oferecida a educação escolar ao longo de alguns períodos da história da educação nacional e nesse sentido, analisar se a escola contribui com o processo de conscientização e libertação desses trabalhadores, cortadores de cana.

Desse modo, o objetivo da pesquisa foi o de *identificar e analisar qual a compreensão que os cortadores de cana têm em relação à função que a escola assume em seu contexto cultural e socioeconômico.*

METODOLOGIA

O estabelecimento de proximidade com as relações humanas e sociais nos possibilitam um melhor entendimento sobre o atual contexto. Desse modo, assim como Tozoni-Reis (2007, p.10), compreendemos a relevância em se considerar os "fenômenos humanos e sociais" na pesquisa em educação, já que, esse tipo de pesquisa implica "considerar o sujeito do estudo: gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados" (MINAYO, 2000, p.22). Para tanto, a pesquisa desenvolvida pautou-se na metodologia qualitativa, a qual de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 48) ao invés de simplesmente apresentar dados, busca relatar a complexidade das vivências e interpretações dos sujeitos investigados.

A fim de atingir o objetivo da pesquisa, qual seja o de buscar respostas a questão norteadora, foi desenvolvida uma pesquisa *bibliográfica* e de *campo* para que se pudesse criar condições essenciais para identificar e analisar a percepção dos cortadores de cana acerca da função da educação escolar.

Na pesquisa de bibliográfica, buscamos "nos autores e obras selecionados, os dados para a produção do conhecimento pretendido" (TOZONI-REIS, 2007, p. 26). Nessa modalidade, investigamos livros e artigos científicos de diversos autores para compreender as origens da cana-de-açúcar no Brasil, o perfil dos cortadores de cana, a educação em alguns períodos da história nacional, dentre outros aspectos que compuseram o levantamento de informações sobre o tema estudado.

Já na pesquisa de campo, a qual "exige do pesquisador um encontro mais direto com os sujeitos e universo pesquisado" (GONSALVES, 2001, p. 67), foram entrevistados nove cortadores de cana alunos das séries iniciais da Educação de

Jovens e Adultos de uma escola localizada na cidade de Dois Córregos, interior do estado de São Paulo. Feita a explicação da pesquisa aos participantes e com seus consentimentos em participarem do trabalho apresentado, propusemos uma entrevista semiestruturada, por meio da qual as questões foram "apresentadas ao entrevistado de forma mais espontânea, seguindo sempre uma sequência mais livre" (TOZONI-REIS, 2007, p. 45). Foi então realizado um diálogo com os trabalhadores, que puderam expor de maneira espontânea as suas percepções acerca da função da educação escolar, bem como as contribuições da mesma na formação intelectual.

Além disso, também buscamos, no sindicato rural da cidade, informações que permitissem compreender e delinear o perfil do cortador de cana. Nesse caso, foi aplicado um questionário aberto que permite "a expressão livre de opinião sobre o que está a ser perguntado" (OLIVEIRA, 2009, p. 110). Foram propostas dezesseis questões, que foram respondidas pelo representante do local.

Os dados coletados foram organizados em três categorias de análise, ou seja, eles foram agrupados de acordo com os elementos comuns, as ideias e expressões (TOZONI-REIS, 2007, p. 45). Foram elas:

- análise do perfil do cortador de cana,
- análise da compreensão dos cortadores em ralação à função da escola e,
- análise das contribuições da escola na formação do cortador de cana, no sentido de proporcionar acesso a uma educação libertadora.

Por fim, nos empenhamos em desenvolver uma análise articulada ao quadro teórico conceitual. Entendemos que os dados obtidos não podem ser generalizados, todavia, eles nos servirão de base para melhor compreender as relações entre os cortadores de cana e educação escolar.

DISCUSSÃO

Com base nos estudos elaborados, nos autores e obras fundamentadas que deram origem ao nosso quadro teórico conceitual – parcialmente apresentado na introdução desse trabalho – nos empenharemos nesse tópico a tecer uma breve análise do conteúdo coletado na pesquisa de campo realizada com os cortadores de cana, a fim de compreender as suas percepções acerca da função da educação escolar.

Dentre os nove cortadores de cana entrevistados, apenas cinco tiveram participação efetiva, os demais presenciaram o diálogo estabelecido, mas preferiram não adentrar na discussão das questões propostas no decorrer da conversa. Compreendemos que o fato de quatro alunos não se pronunciarem constitui um dos

dados para nosso trabalho. De nossa percepção, somado informações oferecidas pelas professoras, esses alunos possuem baixa autoestima, o que faz com que eles sintam-se inferiores e envergonhados a dialogarem sobre suas experiências de vida e de exporem as suas ideias.

As idades dos entrevistados variaram entre 26 e 60 anos. E o grau de escolaridade demonstrou baixo índice de estudos. De um total de 171 alunos da Educação de Jovens e Adultos, 34 trabalham no corte de cana. Sendo que de 53 alunos que cursam de 1ª a 4ª série, 20 deles são boias-frias, enquanto que de 5ª a 8ª série, de 118 alunos 14 estão inseridos nesse trabalho.

Esses dados ajudam-nos a certificar nosso quadro teórico conceitual, o qual identificou no campo da literatura, certo desmantelo educacional para com a formação intelectual da classe trabalhadora. Nesse sentido, compreendemos que "há um enorme descompasso entre trabalho e educação, pois enquanto a riqueza é gerada pela força de trabalho com auxílio de processos de modernização da produção, no campo educativo, os trabalhadores do corte de cana sequer tiveram acesso à escola ou se teve, foi de forma muito precária" (SILVA; SANTOS; BORBA, 2009, p.9).

O perfil do cortador de cana é, portanto permeado pela sua baixa escolaridade, trabalho precoce e condições mínimas de sobrevivência, aspectos impostos pela própria vida, mas também pelas heranças históricas que lhes formam relegadas: de prioridade à atividades lucrativas e massificação e exploração da classe trabalhadora.

No que se refere a compreensão dos cortadores de cana sobre a função da escola, foi possível identificar que a busca por essa instituição se dá essencialmente pela competição dos trabalhadores para com a inserção da mecanização no campo. Assim observamos a fala de um dos trabalhadores.

"Eu voltei a estudar porque eu fui tirar a minha carta de motorista e não consegui. Sabia ler muito mal e tinha bem mais dificuldade na hora de escrever. Aí tive que voltar para a escola. E a oportunidade que tive foi através daqui né (escola). Aí eu voltei e estou muito melhor do que eu estava. E devido à carta eu já cheguei a perder emprego né, que o rapaz arrumou uma oportunidade pra mim, mas sem a carta não tem serviço. Aí foi o que eu fiz. Tive que voltar a estudar. Eu agradeço bastante aqui a escola que está dando essa oportunidade pra mim".

O interesse maior, que se fez notável, foi o de conquistar a carta de motorista, com a qual se torna possível comandar a máquina que adentra na produção de cana-de-açúcar. Nesse sentido, a escola não é identificada pela sua relevância na construção de uma cidadania ativa e no processo de conscientização que auxiliam na formação libertadora propiciando a intervenção social e a transformação das relações desiguais que se fazem vigente na sociedade capitalista.

Por fim, foram analisadas as contribuições da escola na formação do cortador de cana, no sentido de proporcionar acesso a uma educação libertadora. Todos os participantes afirmaram que a escola está trazendo contribuições significativas em suas formações, especialmente no processo de leitura.

"Eu vejo o nome em uma parede, eu leio e sei o que está escrito. Antes eu passava, via as pessoas lendo e não sabia o que estava escrito. [...] Eu tenho orgulho! E agradeço aqui a escola, porque tem nos ajudado bastante."

Assim como esses trabalhadores, entendemos a extrema importância do ato de ler. No entanto, assim como Freire (1989, p. 108), compreendemos que o processo de alfabetização não pode ser restringido à leitura da palavra. É preciso que o homem esteja "*no* mundo e *com* mundo", pois isso o torna apto a cumprir "o seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto" (FREIRE, 1989, p.108).

Assim, o processo de leitura não ser percebido apenas como uma mera decodificação de palavras, mas como uma via que auxilia na formação liberadora e que consequentemente proporciona uma participação social crítica e questionadora, por meio da qual os cortadores de cana se tornariam apto a lutar contra a situação vigente nesse modelo excludente.

Diante desse e de outros aspectos analisados, foi notado a ausência de contribuição educacionais em uma perspectiva libertadora, demonstrando que a educação não cumpre de fato a sua real função, inserindo-se na dinâmica da sociedade capitalista e contribuindo para a manutenção do *status quo*. Nesse sentido, entendemos que enquanto não se põe em prática uma educação libertadora, também não se consolida a transformação social e a luta por relações mais justas e igualitárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto ora elaborado, buscou apresentar, de maneira sucinta, parte de um trabalho que se dedicou em compreender as relações entre cortador de cana e a educação escolar, traçando como objetivo central, *identificar e analisar qual a compreensão que os cortadores de cana têm em relação à função que a escola assume em seu contexto cultural e socioeconômico.*

A análise realizada nos levou a identificar que a função da escola na percepção de nove cortadores de cana, alunos de um a escola de Educação de Jovens e Adultos localizada em um município do interior paulista é a destinada à formação para obtenção de empregos menos degradantes e sofridos, sendo a escola percebida como um meio pelo qual se vislumbra melhores condições de vida, e não de uma formação integral,

que seja capaz de conscientizá-los sobre as condições de exploração que a sociedade capitalista lhes impõem.

Entendemos que essa percepção não se dá de maneira culposa pelos trabalhadores e que tampouco ela se reduz aos educadores da escola investigada, uma vez que ela pode ser um reflexo do modo como à educação no Brasil foi secundarizada, frente a interesses econômicos, fazendo com que esses sujeitos internalizem para si, de modo natural, as desigualdades existentes nesse sistema.

Por fim, buscamos com essa via, divulgar a necessidade de uma Educação de Jovens e Adultos que esteja preparada não apenas para formar o educando para o mercado de trabalho, mas que promova uma educação libertadora, que ajude os trabalhadores a romper com a exploração a que estão submetidos, pois como nos alertou Paulo Freire (1989, p. 97): “não podemos perder a batalha da humanização do homem brasileiro”!

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. A. **Modernização e pobreza**: a expansão da agroindústria canavieira e seu impacto ecológico e social. São Paulo: Editora da UNESP, 1994.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. In: **Lex:** Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB), Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 20 ago. 2012.

DAWSEY, J.C. "Caindo na cana" com Marilyn Monroe: tempo, espaço e "bóias-frias". **Rev. Antropol**., São Paulo, v. 40, n. 1, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77011997000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 jun.2012.

DI PIERRO, M.C.; JOIA, O; RIBEIRO, V.M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, n°55, p. 58-77, ano XXI, nov.2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf> Acesso em: 25.jul.2012.

FERNANDES, M.R.; LOURENÇO, E.S. A exploração do trabalho no corte de cana: breves apontamentos do engenho à agroindústria canavieira do século XXI. In: SEMINÁRIO DE SAÚDE DO TRABALHADOR DE FRANCA, 2010. **Anais...** Franca. Universidade Estadual Paulista - Unesp. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/sst/n1v1/v1n1a27.pdf> Acesso em: 20 ago. 2012.

FREIRE. **Educação como prática de liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina.** 30. ed.. Tradução de Galeno de Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GONSALVES, E.P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

MINAYO, M.C.S. Introdução à metodologia da pesquisa social. In: **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

OLIVEIRA, M. **Manual de aprendizagem**. Nordestedt. 2009.

SCHWARTZ, S.B**. Segredos internos:** engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SECAD, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos:** alunos e alunas EJA. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf > Acesso em: 24 jul. 2012.

SILVA, S.C.; SANTOS, A.C. H.; BORBA, F.V.N. O setor sucroalcoleiro e a escolaridade do cortador de cana. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO,VII. 2010.**Anais...** Marília-SP:

REDE DE ESTUDOS DO TRABALHO, 2010. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/simone_da_costa_silva_antonio_cesar_de_holanda_fernanda_valeria_borba_o_setor_sucroalcoleiro_escolaridade_cortador_de_cana.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2012.

TORRES, R. M. **Aprendizaje a lo largo de toda la vida**: un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el Sur. Instituto Fronesis. Quito-Buenos Aires. www.fronesis.org Buenos Aires, Septiembre de 2002.

TOZONI-REIS, M.F.C. **Metodologia de Pesquisa Científica**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2007.

DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA PARA ADULTOS EM SITUAÇÃO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO: IDENTIFICAÇÃO DE TEMAS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA.

Suzana Sirlene da Silva[1]
Maria Júlia Canazza Dall'Acqua[2]

INTRODUÇÃO

Apesar de muito tempo a Educação ser apontada como um direito de todo cidadão brasileiro, no Brasil, historicamente diversos motivos afastam muitas crianças, adolescentes e jovens da escola ou até os impedem de freqüentá-la e há ainda aqueles que embora tenham passado pela escola, não dominam habilidades básicas de alfabetismo.

Corroborando com o dito, temos conforme Di Pierro (2008, p. 58) que no Brasil há um enorme contingente de pessoas que não sabem ler e nem escrever, que não puderam se escolarizar, sendo que "essas pessoas são identificadas como analfabetas pela falta de conhecimentos e pouca familiaridade com a linguagem escrita".

O analfabetismo afeta a vida dessas pessoas, restringindo os lugares sociais que podem ocupar, as possibilidades e os recursos de que podem utilizar, nos mais variados âmbitos sociais. Saviani (1997) declara que a primeira exigência para que uma pessoa tenha acesso ao saber sistematizado e a cultura erudita, é aprender a ler e escrever, ou seja, alfabetizar-se.

Ainda conforme Di Pierro (2008, p.58),

> A alfabetização é um processo que todos deveriam ter acesso, independente do ciclo de vida em que se encontram da condição de sexo, etnia, grupo social, dos locais onde residem, de sua ocupação e renda, sendo que a alfabetização além de ser uma necessidade básica é um dever do Estado.

Segundo Soares (2004, p.7), no país o conceito de alfabetização vem passando por modificações ao longo dos anos, sendo que atualmente alfabetizado é quem não só aprendeu a ler e escrever, mas também aprendeu a fazer uso da leitura e da escrita. Assim "verifica-se uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita"

---

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Universidade Estadual Paulista- Faculdade de Ciências e Letras –*Campus* de Araraquara – e-mail:suzana.sirlene@yahoo.com.br
[2] Professora Doutora Aposentada – Departamento de Psicologia da Educação – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – *Campus* de Araraquara – e-mail: juliacandal@gmail.com

Isso faz com que a alfabetização tenha uma perda de especificidade e talvez seja um dos principais motivos que podem explicar o atual fracasso no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras.

Neste trabalho entendemos alfabetização como sendo o mecanismo de aprendizagem do sistema convencional de escrita, ou seja, é a aprendizagem inicial da leitura e da escrita aonde o aluno chega ao reconhecimento das palavras sendo-lhes garantido o domínio das correspondências fonográficas, sendo importante esclarecer que o fato de ser enfatizado o processo de aprendizado do sistema de escrita durante a alfabetização, há plena consciência que o aprender a ler não se esgota nesse processo.

Parafraseando Soares (2004, p. 14) temos que

> a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

Desse modo a alfabetização pode ser considerada uma fase importante, pois "sem dominar as habilidades mais básicas e elementares (reconhecer palavras, por exemplo) é impossível o uso comunicativo da linguagem escrita" (SANCHES, 2004, p. 91).

Pode-se considerar a alfabetização muito complexa, sendo que se baseando na psicologia cognitiva, na abordagem de processamento de informação, se têm que as estratégias utilizadas para a aquisição da linguagem escrita passam por duas rotas: a fonológica e a lexical. Sendo através do desenvolvimento dessas 2 rotas que a pessoa consegue atingir a maestria da leitura e da escrita.

Em complemento Sanches (2004, p. 90) relata que o domínio da linguagem escrita supõe a superação de dois desafios muito importante, que é adquirir as habilidades que permitem passar da ortografia das palavras à sua fonologia e ao seu significado e o desafio de saber usar essas habilidades para desenvolver os recursos retóricos e cognitivos extremamente sofisticados que se assentam nas competências lingüísticas orais, ao mesmo tempo em que as transcendem.

Além da importância e complexidade da alfabetização, constata-se que no contexto brasileiro, a mesma não tem cumprido seu papel, que é dotar os alunos dos mecanismos próprios da linguagem escrita,

> Pois os resultados das avaliações bienais do Saeb, do período de 1995 a 2005, mostram queda significativa da competência de leitura de todas as séries avaliadas, numa clara demonstração do fracasso

> do modelo de alfabetização empregado no país pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004, p.8).

O modelo de alfabetização que vem sendo utilizado no Brasil desde os anos 90 é a abordagem ideovisual, que segundo Peratello (2008, p. 17) concebe a leitura como um ato global e ideovisual, partindo das unidades maiores, texto, para os menores, pela análise e decomposição. Pode-se dizer que há indução da "criança a tentar memorizar palavras inteiras e adivinhar seu significado em textos complexos introduzidos desde o inicio sem qualquer preparação prévia" (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004, p.16)

Dados do Saeb do ano de 2005, relatados por Capovilla e Capovilla (2007, p. 25), mostram que o "desempenho em leitura dos alunos de 4ª série ficou em 172,91 pontos (abaixo da faixa mínima que era 200 a 250 pontos) e o desempenho dos alunos de 8ª série ficou em 222,63 pontos (a faixa mínima era de 250 a 300 pontos)", ou seja, os alunos continuam analfabetos dentro da própria escola.

Na Educação de Jovens e Adultos, o modelo curricular de alfabetização utilizado também tem sido, em sua maioria, guiado pela abordagemideovisual, explicando assim como o Programa Brasil Alfabetizado, apesar do grande investimento (em torno de R$ 700 milhões de reais) tornou-se ineficaz. Conforme pesquisa conjunta do SESI e da UNESCO, relatada por Capovilla; Capovilla (2004, p.41), "a maioria dos jovens e adultos atendidos em 2005, pelo SESI no programa Brasil Alfabetizado terminou o curso incapaz de compreender textos curtos e até mesmo com dificuldades para distinguir letras, números, desenhos e símbolos".

No caso da EJA, um fracasso no inicio da aprendizagem da leitura e escrita acarreta mais do que fracassos escolares e sim um sentimento de incapacidade, pois segundo Barcelos *(apud*SANTIAGO, 2008, p.14) relata que a EJA

> É composta por um grupo de pessoas que via de regra, foram silenciadas por longos momentos em suas vidas. São pessoas que em alguns casos, já chegaram a internalizar que são incapazes de aprender, que são velhas demais para aprender qualquer assunto ou mesmo que nada mudará suas vidas pelo fato de aprenderem algo novo.

Desse modo e diante do quadro da precariedade da alfabetização no país, faz-se necessário que na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sejam oferecidas situações nas quais haja processos de aprendizagem significativos, que permitam desenvolver nos alunos a capacidade de aprender e que garanta aos mesmos a aquisição da leitura e escrita competentes.

Conforme Di Pierro (2008, p. 55) os “programas de alfabetização de jovens e adultos, sua organização e funcionamento, seus conteúdos e abordagens metodológicas devem estar ancorados nas necessidades dos sujeitos que dela tomam parte”.

Ainda segundo a autora, em vez de um modelo único de alfabetização, os programas de alfabetização deveriam ser tão diversos quanto às características dos contextos em que ocorrem e dos grupos atendidos.

Vários estudos conduzidos em diferentes línguas atestam a importância da consciência fonológica para a aquisição da língua escrita. Sendo que Melo (2006) destaca a importância da consciência fonológica para o aprendizado a leitura e da escrita por jovens e adultos brasileiros.

Corroborando com o dito, Capovilla e Capovilla (2004, p.42) relata que o ensino das relações entre letra e som é importante na língua portuguesa (em termos grafofonêmicos), pois cada língua apresenta uma fonologia específica que torna determinadas unidades ortográficas mais salientes, sendo que em ortografias regulares como o português a unidade mais saliente é o fonema.

Desse modo justifica-se a escolha por trabalhar com o método Fônico dentro do currículo, como um recurso alternativo para o ensino de leitura e escrita para os alunos do PEJA, sendo que desenvolvendo a consciência fonológica o aluno consegue melhorar significativamente o seu processo de alfabetização, possibilitando a reversão de quadros que, possivelmente, com o uso da abordagem ideovisual, não aconteceria ou demoraria um tempo maior para acontecer, prejudicando o desempenho do aluno no processo de alfabetização.

É nesse sentido que este trabalho tem o levantamento de temas como objetivo, já que na medida em que um Programa de Educação de Jovens e Adultos utiliza uma proposta de alfabetização que mais se ajuste ao seu alunado (que já tem uma história de exclusão social e escolar), garantirá para que o mesmo desenvolva as habilidades necessárias para o domínio do processo de leitura e escrita e de compreensão leitora.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica utilizada na pesquisa é a qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, viabilizada por entrevista semi-estruturada com questões abertas sobre o perfil socioeconômico e cultural dos alunos, bem como questões sobre o cotidiano dos mesmos.

A escolha pela pesquisa qualitativa se firma, pois “são na sua maior parte dirigidas para a descoberta, a identificação, a descrição aprofundada e a formação de explicações. Investigam o significado e a intencionalidade dos atos, das relações sociais e das estruturas sociais”. (VILELAS, 2009, p. 107)

Quanto ao instrumento utilizado a entrevista, é uma forma específica de interação social que tem como objetivo recolher dados para uma investigação. Sendo que as entrevistas semi-estruturadas permitem uma rapidez na recolha dos dados, baixo custo e possibilidade de processamento matemático com respostas comparáveis e agrupáveis (VILELAS, 2009).

Foram entrevistadas 7 pessoas adultas, sendo seis do sexo feminino, com a faixa etária compreendida ente 23 e 71 anos, que frequentaram no ano de 2009 e 2010, o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), um programa de extensão universitária da UNESP, Campus de Araraquara, vinculado e fomentado pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária da UNESP (Proex) e também pela FUNDUNESP. Atuaram nesta pesquisa 2 alunas bolsista e a coordenadora do projeto em Araraquara.

As pessoas participantes da pesquisa foram alunos de uma das 2 salas de 1º Segmento do Ensino Fundamental, mantidas pelo o programa, em locais considerados relevantes por estarem localizadas na periferia da cidade, onde há um grande índice de analfabetismo entre os moradores.

As entrevistas foram realizadas pelas bolsistas do Programa no inicio da ação educativa no ano de 2010, sendo aplicadas individualmente, com duração de 2 horas, aproximadamente, sendo que os dados foram registrados pelas bolsistas em papel durante a aplicação da entrevista.

DISCUSSÃO

Os resultados apresentados a seguir focam os diferentes quesitos que estavam contemplados no instrumento metodológico escolhido para direcionar a pesquisa. A leitura das entrevistas possibilitou traçar as temáticas para serem trabalhadas em sala de aula no método de alfabetização.

Para uma melhor explicitação das informações, cada um dos temas que foram objeto dessa investigação, será apresentado abaixo:

a) TEMA: QUOTIDIANO E PERSPECTIVAS

As perguntas que constam desse tema são:

- Sobre a vida;

- O que costuma fazer?;

- O que não está conseguindo fazer? e

- O que gostaria de ser diferentemente de hoje?

A maioria dos entrevistados considera ter uma vida tranqüila, sendo que somente 30% relatam que a vida é complicada ou ruim. Os afazeres estão voltados para o cotidiano doméstico. No item, O que não estão conseguindo fazer, somente 30% afirmaram que fazem tudo o que querem e não falta fazer nada, o restante (70%) dividiu-se entre querer se aposentar, viajar, passear e sair mais e, até realizar mais serviços domésticos.

Os entrevistados revelam no item, O que gostaria de ser diferente do que é hoje, que nutrem vontades diversas, desde ser mais independente até exercer a profissão de Advogada, sendo que 30% dos entrevistados, afirmam não querer ser diferente do que são atualmente.

b) TEMA: TRABALHO

As perguntas relacionadas a este tema são:

- Você trabalha fora de casa?;

- O que faz no seu trabalho?;

- O que você precisa saber para desempenhar o seu trabalho? e

- Se não fosse esse trabalho, que outra coisa gostaria de fazer?

Os dados revelam que, a maioria dos entrevistados (70%) não trabalha fora de casa, sendo que somente o entrevistado do sexo masculino tem emprego registrado. Outras duas (30%) entrevistadas informaram que além de “donas de casa”, realizam trabalho autônomo. Os entrevistados relataram que desejam realizar outras funções trabalhistas, como enfermeiro, vendedora de loja, cozinheira e camareira em hotel.

c) TEMA: FAMÍLIA E RELACIONAMENTOS

As perguntas concernentes a este tema são:

- Como é a sua família?;

- O que as pessoas de sua família fazem?;

- Com quem mais você mantêm um convívio?;

- O que elas/eles fazem? E

- O que vocês fazem juntos?

As informações do tema 3, revelam que os entrevistados mantêm um circulo de relacionamento restrito, sendo que o maior convívio é com a família, vizinhas e colegas de estudo e cursos. Somente uma entrevistada (15%) mantém contato com um número maior de pessoas, pois relatou que participa do grupo da terceira idade. A

maioria (85%) dos entrevistados relaciona-se com pessoas que praticam as mesmas atividades que elas.

d) TEMA: ESCOLA E ALFABETIZAÇÃO

As questões relacionadas a este tema são:

- Já estudou antes?;

- Por que voltou a estudar?;

- O que mais gosta na escola?;

- O que gostaria de aprender?;

- O que a escola pode oferecer para sua vida?;

- O que é mais importante: Ler ou escrever? Porquê? e

- Fale algumas palavras que você ache importante escrever.

Observando os dados colhidos, pode-se relatar que a maioria (70%) dos entrevistados ainda não havia estudado antes departicipar do Programa de Jovens e Adultos. No item, Porque está estudando, os entrevistados tiveram respostas diversas, como para conseguir um emprego melhor, para aprender mais e melhor, conhecer pessoas, para aprender a ler e porque gosta de estudar.

A maioria (85%) dos entrevistados alega que gosta de tudo na escola, sendo que (30%)afirma gostar de tudo, mas apresenta ressalvas quanto à matemática, emrazão das dificuldades percebidas na aprendizagem desse conteúdo.

No item, O que gostariam de aprender, os entrevistados afirmaram querer aprender de tudo, inclusive a língua portuguesa. No que diz respeito ao que a escola pode oferecer para sua vida, os entrevistados demonstram ter certeza deque a escola pode ajudá-los a melhorar de vida, a obter conhecimentos, sabedoria, um emprego melhor e o aprendizado da leitura, ou seja, eles vêem na escola uma “porta” que conduz às mudanças almejadas na vida.

Em relação ao que os entrevistados acham mais importante entre saber ler ou escrever, todos (100%) responderam que é mais importante saber ler.

As palavras que foram citadas como importante para escrever, foram: Amor, paz, esperança, ternura, vida, Jesus e liberdade, sendo que 45% dos entrevistados afirmaram que todas as palavras são importantes.

e) TEMA: CULTURA, INFORMAÇÃO E LAZER

As perguntas referentes a esse tema são:

- Tem algum lazer?;

- Ouve rádio?;

- Assiste televisão?;

- Acessa Internet?;

- Lê Jornal e revista?;

- Vai a shows? e

- Faz cursos?

As informações obtidas revelam que 70% dos entrevistados mantêm atividades de lazer. Quanto ao uso de rádio, somente 15% responderam que não têm costume de ouvir rádio. No item sobre o uso de televisão, todos os entrevistados afirmaram que assistem a esse meio de informação, sendo que os programas mais assistidos versam sobre noticiários, programa de auditório, novelas e programas religiosos.

No que diz respeito ao acesso à *Internet*, somente o entrevistado do sexo masculino tem interesse ao acesso. Quanto à leitura de jornal e revista, os entrevistados informaram que não lêem jornal, mas lêem a revista, sendo que 30% relatam não fazer uso desses meios de informação por não saberem ler.

Dentre os entrevistados, 45% não fazem qualquer tipo de curso e 55% informaram que frequentam cursos, como: de dança, ginástica e artesanato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a proposta inicial do trabalho de pesquisa aqui relatado, e tendo como preocupação a aquisição do português escrito por adultos em processo de alfabetização, constata-se que o cotidiano dos mesmos oferece subsídios para que professores em sala de aula considerem tais aspectos quando da escolha de palavras para a realização de atividades. Embora livros didáticos possam ser empregados, com o intuito de fornecer condições mais apropriadas para o envolvimento dos alunos, contextos que lhes permitam dar um melhor sentido entre vida e escola, parecem ser uma estratégia que possa proporcionar uma maior permanência desses alunos em salas de EJA. Talvez a sensação de que a aquisição do português escrito se faz em continuidade ao português falado possa ser um aspecto percebido aos alunos como importante, conferindo às aulas um sentido mais profundo de participação dos mesmos em sala de aula.

A vida tranqüila manifesta pelos participantes, os afazeres domésticos, as atividades de culinária, enfermagem, vendas, manifestas nas falas dos participantes mostram que todo o vocabulário inerente a esses contextos poderia ser explorado pelos professores da EJA. O universo familiar, sendo seu núcleo aquele considerado o mais relevante, bem como laços de amizade na vizinhança também são considerados aspectos importantes por essa parcela da população.

Mais especificamente no que diz respeito à escola e à alfabetização propriamente dita, o ato de ler, em si mesmo, é valorizado pelos alunos de forma singular. A leitura da Bíblia, assim como receitas, placas de ônibus, bulas de remédios e demais palavras do cotidiano são as temáticas eleitas como prioritárias, sem no entanto deixar de valorizar as estórias ou histórias dos livros.

Considerando que a televisão é o meio de comunicação mais presente no dia-a-dia dos participantes, mais inclusive do que o rádio, que costumava desempenhar uma função central, percebe-se que o lazer desse grupo de pessoas se faz com a presença da televisão de forma marcante. Nesse sentido, todo o universo da programação assistida poderia também ser levada em consideração para efeito das atividades de leitura e escrita em salas de EJA.

Mesmo estabelecendo críticas ao que é veiculado de forma massificada, mesmo assim esse trabalho de construção de uma identidade mais autônoma por parte dos alunos poderia ter como ponto de partida, ou origem, tudo aquilo que não é estranho ao grupo, mas que, pelo contrário, lhe seja mais familiar.

Finalizando, se a formação de professores para salas de EJA ainda é imprecisa e considerada menor diante das demais modalidades de formação, alerta-se para a grande relevância social da EJA que, num país de dimensões continentais como o Brasil e com problemas tão graves no âmbito educacional, poderia contribuir para superar a condição histórica de recurso de segunda categoria no cenário educacional. O português falado, um aliado na aquisição do português escrito, sendo levado em conta dentro do currículo escolar por professores de EJA, talvez pudesse tornar-se um elemento mais central no processo de alfabetização. Leitura e escrita, dois processos distintos, com suas especificidades, ganham na unidade da linguagem comunicativa um elemento de aglutinador valioso e fundamental para a alfabetização de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

CAPOVILLA, A. G. S., CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização***:* método fônico. 3. ed. São Paulo: Memnon, 2004

_____., _____. **Problemas de leitura e escrita:**como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*.* 5. ed. São Paulo: Memnon, 2007.

DI PIERRO, M. C. **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil***:* lições da prática*.* Brasilia: UNESCO, Disponível em: <http://www.brasilia.unesco.org/publicacoes/livros/>. Acesso em: 20 nov. 2009.

MELO, R. B. **Consciência fonológica e alfabetização de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro. Disponível em:<http://www.psicologia.ufrj.br/oficinasleituraescrita/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=2&Itemid=3>. Acesso em: 28 jan. 2010.

PERATELLO, M. A. L. **Alfabetização fônica versus construtivismo:**realidade versus ficção. São Paulo. Disponível em: <www.crda.com.br/tccdoc/19.pdf> Acesso em: 28 jan. 2010.

SANCHEZ, E. A linguagem escrita e suas dificuldades: uma visão integradora. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação***:* transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.90-112

SANTIAGO, C. A. B. **Uma situação de aprendizagem de língua inglesa com alunos de EJA***:* percepções sobre uma unidade didática e a aprendizagem. São Paulo. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/CeliaSantiago-ME-08-LAEL.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica***:*primeiras aproximações. Campinas- SP: Autores Associados, 1997.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização***:* as muitas facetas. Minas Gerais, 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2010.

EJA E DEFICIÊNCIA VISUAL: O ENSINO DO ALUNO COM BAIXA VISÃO

Sabrina Gomes Cozendey[1]
Maria da Piedade Resende da Costa[2]
Márlon Caetano Ramos Pessanha[3]

INTRODUÇÃO

Neste trabalho busca-se discutir e analisar a inclusão do aluno com baixa visão na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A EJA é uma modalidade de ensino na quais pessoas jovens e adultas, que não tiveram oportunidade de frequentar a escola na época considerada como adequada, tem a oportunidade de concluir seus estudos. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 37 e inciso primeiro:

> A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
> § 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

A EJA é um espaço que historicamente recebe pessoas de culturas e classes diferentes, tais como: indígenas, afrodescendentes, populações rurais, pessoas privadas de liberdade, entre outras. Assim, a EJA constitui-se como um espaço plural, ou seja, um espaço educacional onde diferentes realidades se encontram em busca de um mesmo objetivo: adquirir os conhecimentos básicos que lhes poderão garantir melhores condições de vida.

Com as mudanças atuais na educação nacional, em que uma proposta de "educação inclusiva" torna-se cada vez mais uma realidade desejada, aos poucos a EJA começa a fazer parte desta nova perspectiva educacional, se tornando também um ambiente de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Segundo Aguiar et al (2009)

> Jovens e adultos com deficiência constituem hoje ampla parcela da população de analfabetos no mundo porque não tiveram oportunidades de acesso à educação na idade apropriada. Nos países economicamente ricos, a maioria das pessoas com deficiência está institucionalizada, nos países economicamente pobres, está

[1]UFSCar- Programa de Pós Graduação em Educação Especial – sgcfisica@yahoo.com.br
[2]UFSCar- Departamento de Psicologia – piedade@ufscar.br
[3]USP- Programa de Pós Graduação Interunidades em Ensino de Ciências – marlonpessanha@yahoo.com.br

> escondida, invisível na escola e nos vários espaços sociais. Em ambos os casos elas são privadas de oportunidades de aprendizagem formal e de desenvolvimento humano (AGUIAR et al, 2009, p.75).

Aguiar et al (2009, p.77) também chama a atenção para: “uma crescente conscientização das secretarias de educação e das comunidades escolares sobre a necessidade de incluir jovens e adultos com deficiência nas turmas de EJA, a fim de propiciar a convivência com seus pares da mesma faixa etária”.

Para Aguiar et al (2009) a inclusão de pessoas com deficiência na EJA deve ser bem planejada, pois muitas práticas escolares contribuem para exclusão deste aluno. A referida autora refere que “muitas pessoas associam a deficiência a uma incapacidade cognitivo-intelectual para aprender, o que leva a exclusão de pessoas com deficiência” (AGUIAR et al, 2009). Essa visão de que a deficiência está associada a incapacidade intelectual está equivocada: pessoas com deficiência visual, auditiva e física podem alcançar um desenvolvimento intelectual proporcional ao de uma pessoa sem deficiência, mas de forma diferente, por meios diferentes.

Com as políticas em prol da inclusão é possível que nos próximos anos o número de alunos com deficiência matriculados na EJA aumente, pois ainda existem muitas pessoas adultas com deficiência que não frequentam a escola. Segundo Aguiar et al (2009) é preciso desenvolver investigações para que esta inclusão possa ser adequada.

> EJA & Deficiência constituem áreas em que seus beneficiários são membros de grupos sociais com extrema vulnerabilidade, dessa forma, é urgente e necessário que este tema seja incluído na agenda das políticas públicas. Também é fundamental, dado à escassez de literatura na área específica, promover espaços de aprendizagem internas e externas, envolvendo neste processo representantes chaves das instâncias governamentais e sociais que assumem a tarefa de pensar e construir uma política pública compatível com a demanda social atual (AGUIAR et al, 2009, p.119).

Conforme o exposto é possível inferir que a inclusão de pessoas com baixa visão na EJA é um tema novo na educação brasileira, um tema ainda pouco discutido, e que necessita ser pensado para que a inclusão ocorra de forma eficaz, não sendo apenas mais um processo de socialização. Daí emergem as seguintes questões: a) é possível incluir um aluno com baixa visão na EJA? b) como mediar a aquisição de conceitos pelo aluno com deficiência visual? c) quais as adaptações necessárias tanto nos materiais com nos conteúdos para que o aluno com deficiência visual adquira as exigências curriculares mínimas?

Buscando respostas a estes questionamentos, o presente estudo teve como objetivo identificar as necessidades de adaptação curricular que o aluno com deficiência

visual (baixa visão) incluído nas turmas da EJA precisa, buscando como objetivo conhecer o aluno com deficiência visual incluído na EJA, suas dificuldades de aprendizagem e potencialidades para assim sugerir uma proposta de trabalho adequada para incluir o aluno com Baixa Visão na Educação de Jovens e Adultos.

METODOLOGIA

Para conhecer as estratégias que podem favorecer a inclusão de alunos com deficiência visual nas turmas de EJA, isto é, as dificuldades e possibilidades de aprendizado; optou-se por efetuar uma coleta de dados junto aos estudantes com deficiência visual que já se encontravam matriculados em turmas de EJA. Esta coleta de dados foi feita por meio do uso de um questionário.

São analisadas no presente estudo, as respostas ao questionário fornecidas pelos participantes. Portanto, este trabalho pode ser considerado como um estudo de caso.

Segundo Gil (1996), o “estudo de caso caracteriza-se por grande flexibilidade”. Nos estudos de casos podem ser estabelecidas quatro fases: a) delimitação da unidade-caso, b) coleta de dados, c) análise e interpretação dos casos e d) redação do texto. O estudo de caso permite uma investigação para se observar ou perceber funcionamentos de contextos significativos da vida real.

Participaram do estudo dois estudantes regularmente matriculados na EJA, que possuíam baixa visão. Um dos alunos cursava o ensino fundamental (EF), e o outro cursava o ensino médio (EM). No quadro 1 são apresentadas as informações sobre os participantes da pesquisa.

Quadro1- Informações sobre os participantes da pesquisa.

Participante	Gênero	Deficiência	Data de nascimento	Momento de aquisição da deficiência
EF	Masculino	Baixa visão	14/10/1975	Com 28 anos
EM	Masculino	Baixa visão	02/02/1990	Nascimento

A coleta de dados com o uso do questionário ocorreu nas escolas onde os estudantes encontravam-se matriculados. Durante o preenchimento do questionário, a pesquisadora esteve presente para auxiliar o participante no caso de dúvidas; ou para auxiliar o estudante no caso de dificuldades de preenchimento do questionário devido à limitação visual.

Antes que os participantes respondessem o questionário devido aos cuidados éticos foi solicitada a autorização para o uso dos dados coletados para fins de pesquisa

e foi esclarecida a importância desta.

ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Ao analisar as respostas obtidas com o questionário foi possível perceber as principais dificuldades encontradas pelos estudantes para acompanhar as aulas e observado também as possibilidades de estratégias que favorecem a aprendizagem.

A apresentação dos dados será realizada e discutida por categorias. Organizou-se cinco categorias para a apresentação dos dados coletados: momento da aquisição da deficiência; interação aluno-aluno; interação aluno-professor; interação aluno-escola; e estratégias e elementos facilitadores e dificultadores.

Momento da aquisição da deficiência

Em relação a aquisição da deficiência convém enfatizar o fato de o participante EF ter adquirido baixa visão já adulto e o participante EM ter nascido com baixa visão.

Observando esta realidade e as respostas dadas aos questionamentos por estes participantes, pode-se perceber que as dificuldades encontradas por estes são diferentes. O participante EF passou mais da metade de sua vida enxergando, logo aprendeu a andar, a falar e a escrever como uma pessoa vidente. Já o participante EM teve muita dificuldade para aprender a andar e escrever, visto que já nasceu com baixa visão.

O momento de aquisição da deficiência pode ter efeitos na aceitação da pessoa perante a sociedade. Nas falas do participante EF é possível perceber que ele acredita ser bem aceito pelas pessoas, consegue ter uma vida normal e se relacionar adequadamente com outras pessoas com quem convive. A realidade do participante EM é bem diferente: ele não se sente aceito por pessoas desconhecidas e precisa da ajuda dos pais para realizar algumas atividades do dia a dia.

O momento de aquisição da deficiência pode afetar também a autonomia do indivíduo. O participante EF tem autonomia, não precisa de ajuda para realizar as atividades do dia a dia e relata ser incentivado pela família para ser independente. O participante EM também recebe apoio da família para ser independente, mas precisa de ajuda dos pais para realizar tarefas domésticas. Este participante também encontra dificuldade na locomoção, o que dificulta um pouco sua independência.

Pode-se concluir que mesmo que os dois participantes da pesquisa tenham baixa visão, estes constituem dois casos de inclusão muito diferentes. Isto por que cada aluno é um, e cada um deles está incluído em uma escola diferente, e também porque eles adquiriram a baixa visão em tempos de vida diferentes.

Interação aluno-aluno

Em relação à interação aluno-aluno os dados coletados na pesquisa mostram que os dois participantes recebem apoio dos colegas, mostrando terem uma relação amigável. Segundo os relatos dos participantes EF e EM os demais alunos da turma eram solidários com eles, ajudando-os e incentivando-os.

A solidariedade presente nas relações aluno-aluno é fundamental para que os estudantes se sintam parte do grupo e sejam realmente incluídos.

Interação aluno-professor

Ao analisar a interação aluno-professor é importante destacar alguns dos relatos obtidos na coleta de dados.

O que chama mais atenção nestes dados foi o fato de os alunos não perceberem que os professores se esforçam para ensiná-los. Este fato pode estar relacionado a atitude dos professores em não prepararem materiais adaptados para trabalharem com os alunos, ou mesmo, na não flexibilização das aulas. Esta flexibilização está relacionada a percepção de que o aluno com baixa visão precisa de um tempo maior para realizar as tarefas, inclusive as provas.

No entanto, o participante EF relata receber apoio dos professores e demais funcionários da escola para acompanhar as aulas. Já em relação ao participante EM, este afirma não receber ajuda de ninguém para acompanhar as aulas.

Considerando ainda a interação aluno-professor, cabe destacar as disciplinas que, segundo os participantes, tiveram professores que melhor os ensinavam. De acordo com o participante EF o professor que melhor o ensinou foi o de Matemática; nesta aula havia pouca coisa para copiar da lousa, o conteúdo era discutido em um tempo maior, e havia mais tempo para realizar as tarefas. Para o participante EM os melhores professores foram os de Física, Matemática, Português e Inglês. Nestas aulas o conteúdo era discutido, havia pouca coisa para copiar e a explicação era repetida algumas vezes, segundo o participante estas aulas eram mais teóricas.

O que se pode perceber nestas falas é que os estudantes com baixa visão, ratificando o anteriormente citado, precisam de mais tempo para acompanhar a aula, e precisam que o conceito seja explicado mais de uma vez, e que hajam discussões sobre os conceitos.

Interação aluno-escola

Em relação a interação aluno-escola pode-se dizer que o participante EF não tem problemas com os aspectos físicos do prédio onde estuda. Contudo, o mesmo não pode ser afirmado para o participante EM. Este estudante apresenta dificuldades para

se locomover no percurso escola-casa, ou casa-escola e também dentro do prédio da escola, o que inclusive, ocasiona muitas vezes que ele não participe do recreio.

Estes dados mostraram que as questões de acessibilidade podem atrapalhar a inclusão do aluno. Um estudante se privar de participar do recreio por não conseguir andar pela escola é uma situação muito desagradável.

Em relação ao oferecimento de materiais adaptados pelas escolas, o participante EF relata que a escola não oferece material adaptado, enquanto para o participante EM é oferecido pela escola material adaptado.

Sobre a escola que preferiam estudar, o participante EF disse que gosta da escola e que não mudaria para uma escola específica para pessoas com deficiência visual. O participante EM disse que também não mudaria de escola, mas preferia estudar em uma escola regular que tivesse uma sala de recursos para auxiliá-lo. Ou seja, os participantes consideram a escola regular um local ideal para eles estudarem. Isto significa que para estas pessoas a inclusão é realmente um caminho adequado, elas querem estar com as outras pessoas, não em lugares específicos; mas também querem que as escolas regulares se tornem adequadas para incluí-los melhor.

Estratégias e elementos facilitadores e dificultadores

Em relação às estratégias e elementos facilitadores da aprendizagem, pode-se destacar como uma alternativa positiva no processo de inclusão a apresentação do conteúdo por meio de discussões.

Quanto aos dificultadores da aprendizagem, podem ser destacados a necessidade de copiar da lousa e ler os livros didáticos, o formato das provas e o tempo destinado a elas. As dificuldades, que os dois participantes indicaram em acompanhar as aulas, principalmente em copiar da lousa e ler o livro didático, estão associada ao tempo de realização das tarefas, pois muitas vezes, enquanto os outros alunos estão terminando de ler ou de copiar da lousa, o aluno com baixa visão ainda está no começo da leitura ou da cópia. Logo, há necessidade de adaptações curriculares para um “real” aproveitamento da aprendizagem.

Em relação às disciplinas, o participante EF tem mais dificuldade em Inglês e Biologia e gosta mais da disciplina de Matemática. Já o participante EM tem mais dificuldade na disciplina de estudos sociais e gostar mais da disciplina de física.

Ao verificar as disciplinas que os participantes indicam como melhores ensinadas e as disciplinas que indicam ter mais dificuldade, percebe-se uma questão importante: as disciplinas citadas como as mais complicadas são as que envolvem leitura e escrita, são também as que forçam mais a visão (para ler e copiar da lousa).

Já as disciplinas que os participantes indicam como melhores ensinadas, as disciplinas da área de exatas, são justamente aquelas em que há menos leituras e cópias da lousa, e exigem mais reflexão para resolver os problemas.

Considerando as estratégias facilitadoras da aprendizagem, destaca-se que para o participante EF a aula ideal seria uma aula rápida, com uma duração temporal menor (não no sentido de ter uma dinâmica mais veloz). O participante ainda destaca que deveria haver mais discussões e menos coisas para copiar, assim como a disponibilidade de um tempo maior para realizar as tarefas, fazer prova e copiar da lousa. Para o participante EM a aula ideal é a que ele denomina como teórica, na qual há explicações sobre o conceito e pouca cópia e leitura.

Estes relatos remetem novamente à questão de que as pessoas com deficiência visual podem precisar de um tempo maior para acompanhar as aulas, e que nestas aulas os professores precisam explicar o conceito mais de uma vez, se possível por meio de discussões e evitar passar muitas coisas para copiar na lousa.

Em relação à profissão, o participante EF gostaria de ser engenheiro civil. Já o participante EM gostaria de ser engenheiro de aeronaves. Este último relato analisado nesta pesquisa mostra que o ensino superior também deve estar preparado para receber alunos com baixa visão, afinal assim como os estudantes participantes desta pesquisa pretendem continuar estudando, é possível que outros estudantes com a mesma necessidade educacional especial também pretendam.

DISCUSSÃO

Um primeiro ponto a ser destacado, que os dados coletados nesta pesquisa evidenciaram, se refere às diferenças em ensinar uma pessoa que nasceu com baixa visão e uma que adquiriu a baixa visão. As necessidades dessas pessoas são diferentes, e assim será preciso realizar adaptações distintas para poder incluir adequadamente estes estudantes. Pode-se dizer que cada estudante é um. Não é por que o aluno tem baixa visão que ele será igual a todo aluno que tem baixa visão. Isso implica dizer que se uma estratégia teve sucesso com um estudante não necessariamente terá sucesso com outros.

Os dados mostraram também que a falta de acessibilidade pode atrapalhar a inclusão do aluno. Um estudante se privar de participar do recreio por não conseguir andar pela escola pode ser considerado um exemplo de exclusão.

Com os dados coletados pode-se perceber que os participantes esperam que a escola os preparem para alcançar a carreira escolhida, e que acreditam que a escola

regular seja a melhor para eles. Contudo, os próprios participantes apontaram para algumas falhas no processo de inclusão escolar ao qual vivenciam.

Dentre as falhas apontadas pelos participantes estão a falta de materiais adequados ou adaptados, e a falta de esforço dos professores em ensiná-los. Esta falta de esforço pode estar relacionada a um possível despreparo dos professores, pois, segundo os participantes, se ao menos os professores explicassem mais de uma vez o conteúdo, eles poderiam aprender melhor os conteúdos escolares.

Os participantes disseram que precisam de um tempo maior que o utilizado pelos outros alunos, para acompanhar as aulas. Disseram também que se aulas fossem mais dialogadas eles acompanhariam melhor.

Outro aspecto de relevância se refere às dificuldades de leitura e escrita. Os participantes indicaram as disciplinas da área de exatas (Física e Matemática) como as que melhores são ensinadas e as que mais eles gostam, enquanto as disciplinas da área de Linguística, como é o caso do Inglês, como as mais difíceis. Um questionamento é inevitável a partir desta indicação: Quais as estratégias de ensino e materiais são utilizadas nestas disciplinas? As disciplinas citadas como mais fáceis são justamente aquelas que segundo os alunos, exigem menos leitura e escrita o que não ocorre nas aulas das disciplinas citadas como as mais difíceis. Isto mostra que esta estratégia de ensino baseada na leitura e escrita deve ser bem planejada, utilizando os instrumentos de ensino desenvolvidos para apoiar estas tarefas, tais como os computadores e os softwares leitores de tela. É preciso deixar claro que o aluno com baixa visão deve fazer todas as atividades propostas aos outros alunos, contudo como este aluno aprende por meios diferentes, é preciso que os recursos educacionais já desenvolvidos, com objetivo de auxiliar este estudante, sejam utilizados em sala de aula.

Em relação as questões de pesquisa: a) é possível incluir um aluno com baixa visão na EJA? b) como mediar a aquisição de conceitos pelo aluno com deficiência visual? c) quais as adaptações necessárias tanto nos materiais com nos conteúdos para que o aluno com deficiência visual adquira as exigências curriculares mínimas?

Primeiro é preciso deixar claro que sim é possível incluir um aluno com baixa visão. Este aluno necessita de algumas adaptações para acompanhar a aula, mas muitas destas são simples e podem ser feitas em qualquer escola. Um exemplo é a disponibilidade de um computador para o aluno acompanhar a aula, ou mesmo, a digitação do material de aula para que o aluno não tenha que copiar do quadro. Os alunos com baixa visão também necessitam de uma estratégia de ensino mais flexível, isto porque estes alunos precisam de mais tempo para acompanhar a aula.

Discutir os conceitos trabalhados com os estudantes, é uma estratégia simples que pode dar grandes resultados. É importante que um mesmo conceito seja explicado mais de uma vez, de preferência, de diferentes formas.

Nas tarefas é preciso que os estudantes com baixa visão tenham um tempo maior para realizá-las. Contudo, isto não quer dizer que a qualidade das atividades direcionadas ao aluno com baixa visão deverá ser reduzida. Considerando o princípio de inclusão todos alunos devem ter o direito e a possibilidade de aprender os mesmos conteúdos. Logo, uma alternativa que surge é dar prioridade aos conteúdos mais importantes e significativos para a vida futura do estudante.

Por último, para que um aluno com baixa visão seja realmente incluído, a escola deve ser acessível e deve ser garantido ao aluno com baixa visão os mesmos direitos e oportunidades direcionados aos demais alunos. É preciso que o estudante se sinta aceito e parte importante do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseado nos dados coletados e nas discussões apresentadas, pode-se afirmar que os alunos, ainda que matriculados em uma escola regular, não se encontram incluídos.

Para que ocorra de fato a inclusão é necessário acessibilidade, professores que tenham passado por uma formação específica e que coloquem em prática as estratégias necessárias à inclusão, a existência de materiais diferenciados e apropriados à deficiência, tratamento não discriminatório, ou seja, sem privar o aluno de seus direitos e responsabilidades.

Encontrar soluções para muitos dos obstáculos identificados não é algo complicado. Contudo, estas soluções só são colocadas em prática, e apresentam resultados satisfatórios, se a escola estiver engajada e preparada. No que se refere à EJA inclusiva, esta preparação também passa por um cuidadoso planejamento considerando-se o tempo reduzido.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. et al (org).**Educação de jovens e adultos o que dizem as pesquisas**. Recife- PE: UFPE-MEC/SECAD, 2009.

BRASIL. **LEI N° 9.394**, de 20 Dez. 1996. Estabele as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <ttp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>Acesso em: 07 mar. 2011.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas,1996.

RESOLUÇÃO DE SITUAÇÕES-PROBLEMA DE MATEMÁTICA E LINGUAGEM NA EJA: CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN

Nara Soares Couto
Otilia Nair Obst[1]
José Carlos Miguel

INTRODUÇÃO

Neste item apresentamos a fundamentação teórica do tema explorado bem como nossos objetivos e a metodologia aplicada para, na sequência, apresentarmos e analisarmos o dado coletado tecendo assim a discussão pretendida.

Fundamentados em Bakhtin (1988; 2010; 2011), valorizamos a linguagem como elemento essencial para a vida do homem. Entendemos a palavra como a manifestação da linguagem interior e da consciência; elemento privilegiado da comunicação na vida cotidiana que acompanha toda criação ideológica ou vivencial e está diretamente associado ao contexto em que acontece, por isso, carrega um conjunto de significados que sócio-histórico e culturalmente foram dados a ela.

A partir desse pressuposto e tendo em mente a necessidade de elaborarmos um artigo relacionando nossos projetos de pesquisa às discussões da disciplina “Em torno de Mikhail Bakhtin”, oferecida no programa de pós-graduação em educação da Unesp Marília, consideramos pertinente explorar fragmento de conversa informal entre a pesquisadora Nara e uma educadora que atuou na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ano de 2012 na cidade de Garça, SP. Esta conversa aconteceu na EMEF “Professor Edson José Puga”, em Garça, onde ambas trabalham atualmente. Os dados presentes o diálogo suscitaram contribuições para o projeto da pesquisadora Otilia e enriquecer esta reflexão.

Desse modo, tendo como ponto de partida o objetivo do trabalho de pesquisa da pesquisadora Otília que é compreender como os educandos da EJA se manifestam diante de propostas de situações-problema, suas dificuldades e quais estratégias utilizam para resolução por meio da linguagem oral e escrita, percebemos que tínhamos alguns pontos de vista em comum a partir do que estudamos na disciplina oferecida e que poderíamos amplia-lo a partir do depoimento da educadora.

O interesse pelas manifestações verbais de educandos e educadora bem com sua valorização é influenciado pela concepção de que elas acontecem em um contexto específico, temporal e espacialmente e podem mostrar se, como, o que, com quem e

[1]Programa de Pós-Graduação, UNESP, Campus de Marília, SP narasoarescouto@yahoo.com.br; otiliaobst@yahoo.com.br; * Agência de Fomento: FAPESPjocarmi@terra.com.br

quando os educandos aprendem em uma aula cujo foco é a resolução situações-problema em Matemática.

As colocações, tanto da educadora quanto dos educandos estão envolvidas em enunciações carregadas da influência de suas vivências, ou seja, podem recuperar situações-problema do cotidiano em que precisam dar e receber troco, pagar contas, calcular medidas, contar, comparar, acrescentar, tirar, completar quantidades, dentre outras possibilidades que servem como ponte entre a realidade extra escolar e o ensino formal e pode revelar os modos de intervenção da educadora na busca por envolver os educandos em suas aulas.

Desse modo, colocamos duas grandes questões:

O cotidiano norteia a construção de conhecimentos dos educandos de EJA diante do conteúdo voltado para a resolução de situações-problema?

A educadora consegue mediar esse processo valorizando as vivências dos educandos e provocá-los a sistematizar seus modos de resolução de situações-problema tendo em vista conhecimentos mais abstratos ou científicos?

Tendo esses dois grandes questionamentos em mente, abaixo reproduzimos e analisamos fragmento do diálogo com a educadora de EJA que abordou o andamento de parte de uma aula de Matemática cujo enfoque é a resolução de situações-problema:

a) Discussão – apresentando e analisando o dado

" [...] - Como eram suas aulas de EJA na área da Matemática? Havia um momento em que você explorava a resolução de situações-problema com seus educandos? Se sim, conte-me com foi um desses momentos. (Pesquisadora)
- Eu procurava elaborar situações-problema que envolvessem o cotidiano deles. Como eles iam ao supermercado, pagavam contas, tinham horário para tomar remédios, recebiam aposentadoria, eu dava situações-problema do tipo: "Fui ao supermercado e gastei 35,00. Levei 74,00, quanto trouxe de troco?"
- Você passava a situação-problema na lousa, eles copiavam, resolviam no caderno ou vinham resolver na lousa?
- Não. Eu passava a situação-problema na lousa, mas explorava oralmente porque eles sempre respondiam os resultados rapidamente fazendo cálculo mental. Eles tinham mais vivências do que as crianças, entendiam tudo e respondiam o resultado na hora!! Eu tinha educandos que disputavam a resposta porque queriam mostrar que calculavam mais rápido.
- Mas eles registravam ou falavam como faziam estes cálculos?
- Não. Eles tinham muita dificuldade. Quando eu falava que era preciso fazer continhas, usar números, porque na sociedade tudo gira em torno de cálculos, eles diziam: "Hii!!", perdiam o interesse e não conseguiam resolver os problemas. Uns ficavam quietos olhando, outros se distraiam conversando com o colega.
- Você pedia para eles lerem ou lia para eles?
-Lia para eles porque a maioria não lê então não interpretaria o problema.
- E aí? Você parava de dar o conteúdo?
-Não. Eu montava grupinhos e usava material concreto para eles fazerem os cálculos, mas eles não registravam. Eles não conheciam os sinais. Muitos tinham dificuldade para pegar no lápis, a mão deles estava dura, não tinham a flexibilidade da criança. Às vezes era preciso pegar na mão deles, escrever com eles, era difícil...Mas não gostavam de atividades de criança, gostavam de serem tratados como adultos, tinham muita bagagem, muita sabedoria, história de vida, entende?

Eu tinha um educando que vinha na escola porque precisava muito do diploma. Havia arrumado outro emprego e se não apresentasse o certificado de conclusão do primeiro grau, seria mandado embora. (Situação 1 de 13/03/2013).

A manifestação da educadora indica que o enunciado é construído no ambiente escolar, mas recupera o contexto onde vivem os educandos. Em outras palavras, a educadora procura valorizar as vivências por meio da linguagem e enraíza-la na existência social dos educandos, enquanto explora e sistematiza o conteúdo de Matemática oralmente.

No entanto, na realidade multifacetada em que vivem os estudantes, a resolução mental de situações-problema para resolver problemas práticos da vida é recuperada no contexto escolar onde o objetivo não é somente falar sobre eles, mas sistematizar os diferentes cálculos usados nesse percurso.

Nesse momento, a situação concreta de comunicação discursiva parece perder o sentido para os educandos porque a educadora sugere que façam as contas junto com ela que se propõe a registrá-las na lousa. O registro mostra que os educandos chegam a dizer "Hii!" [...] perdiam o interesse e não conseguiam resolver os problemas.Uns ficavam quietos olhando, outros se distraiam conversando com o colega." (Registro da situação 1 de 13/3/2013).

O silêncio e a manifestação "Hiii" (Registro da situação 13/3/2013) adquirem um peso decisivo na interrupção do diálogo. A educadora percebe que isto está acontecendo porque conhece os educandos, sabe de seus trejeitos. Seus olhares e manifestações não verbais ganham sentido decisivo para sua aula.

Destacamos a expressão acima porque, fundamentadas em Bakhtin (2011), acreditamos que a comunicação verbal e a não-verbal não dependem unicamente das palavras explicitamente proferidas pelos interlocutores nela envolvidos. Aqui não importa apenas a linguística com seu vocabulário, a articulação das palavras, a gramática explorada, a organização de ideias ou a objetividade dos falantes.

Essa peculiaridade da expressão "Hiii" (Registro da situação 13/3/2013) e as atitudes de pouco interesse demonstradas pelos educandos as tornam únicas e contextuais, por isso não poderiam ser captadas por outras pessoas que passassem pelo corredor da escola. Só quem estava no grupo sabia o que realmente estava acontecendo naquele momento, naquele lugar, com aquelas pessoas. Nesse contexto, a educadora, que conhece bem seus educandos, atribui um sentido vivencial ou circunstancial à expressão acima e a seus gestos e expressões não verbais.

Isso é confirmado logo no início da entrevista quando ela diz *"- Eu procurava elaborar situações-problema que envolvessem o cotidiano deles. Como eles iam ao*

supermercado, pagavam contas, tinham horário para tomar remédios, recebiam aposentadoria eu dava situações-problema do tipo: "Fui ao supermercado e gastei 35,00. Levei 74,00, quanto trouxe de troco?" (Registro da situação, 1,13/3/2013).

Com essa atitude, a educadora demonstra reconhecer que é mais oportuno para manter o diálogo ou alimentar um enunciado completo, a abordagem em torno da situação-problema, o que exige tato, sensibilidade e adequação tanto do conteúdo quanto da linguagem para envolver a turma e tentar superar a dificuldade dos ao utilizarem a linguagem, principalmente na forma escrita, complexo sistema de signos socialmente criados pelo homem para expressar outros signos, como os números, os sinais matemáticos, as hipóteses de resolução de situações-problema, as operações mentais em forma algoritmo ou contas de somar, subtrair, dividir, multiplicar, dentre outras possibilidades no campo da Educação Matemática.

Segundo a educadora, eles "*respondiam o resultado na hora!! Eu tinha educandos que disputavam a resposta porque queriam mostrar que calculavam rapidamente"* (Registro da situação 1, 13/3/2013) por isso percebemos que a linguagem oral materializa o conhecimento dos educandos acerca do valor gasto, do dinheiro oferecido ao caixa para pagar a conta, do troco recebido mas, aparentemente, não sabem registrar em sinais gráficos ou em símbolos ou números esses valores.

Neste caso os símbolos ou signos matemáticos parecem não fazer sentido para os educandos, porque não têm valor absoluto fora do contexto social dos interlocutores e à margem das interações sociais de situações onde possam ser utilizados como instrumento de apropriação, reflexão e transformação do ideológico, observados temporal e espacialmente.

Ideologicamente falando, aparentemente, os educandos acreditam que o que importa é resolver o problema do troco na prática, não ser enganado no supermercado, na feira, no comércio em geral. Parar para pensar sobre como isso se processa enquanto pensam e que seu pensamento pode ser representado por signos ou símbolos matemáticos é algo fora de sua corrente ideológica.

Essa exigência ou possibilidade parece restrita ao mundo escolar, serve para satisfazer a um protocolo da educadora e mesmo quando ela sinaliza que *"um educando [...] vinha na escola porque precisava muito do diploma, havia arrumado outro emprego e se não apresentasse o certificado de conclusão do primeiro grau, seria mandado embora*" (Situação 1 de 13/03/2013) percebemos que ele também parece não se sentir provocado a arriscar uma explicação matemática para suas vivências, especificamente, quando realiza cálculos automáticos ou mentais para comprar, pagar e receber trocos.

Todos, de uma forma ou de outra são impulsionados a estudar e a se apropriarem do algoritmo para resolver situações-problema matemáticas porque no mundo, eles nem sempre terão apenas o dinheiro para contar, o troco para conferir, a dúzia de frutas e de ovos para tocar e selecionar. As exigências sociais parecem estar aproximando a cultura escolar das práticas sociais de cálculos presentes nas empresas, na vida cotidiana.

As exigências para o trabalho conduzem as pessoas a aprenderem novas habilidades e o educando que precisa do certificado se sente pressionado. Mesmo assim, ele se comporta como os demais, não se arrisca ao exercício de apropriação da aprendizagem; prefere se calar e esperar a educadora mediar o trabalho pedagógico de outra maneira para atingi-los, falar sua língua, convencê-los a participar da aula.

Faraco (2010, p. 50, 51, grifos do autor), fundamentado em Bakhtin, nos ajuda a compreender o que seja refração dizendo que

> [...] com os signos podemos apontar para uma realidade que lhes é externa (para a materialidade do mundo), mas o fazemos sempre de modo refratado. E refratar significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos - na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos - diversas interpretações (refrações) desse mundo. [...] no horizonte ideológico de uma época ou grupo social, não há uma, mas várias verdades mutuamente contraditórias. Essas verdades equivalem aos diferentes modos pelos quais o mundo entra no horizonte apreciativo dos grupos humanos. Como resultado da heterogeneidade de sua práxis, os grupos humanos vão atribuindo valorações diferentes (e até contraditórias) aos entes e eventos, às ações e relações nela ocorrentes. É assim que a práxis dos grupos humanos vai gerando diferentes modos de dar sentido ao mundo (de refratá-los), que vão se materializando e se entrecruzando no mesmo material semiótico. [Por isso,] [...] não é possível significar sem refratar. Isso porque as significações não estão dadas no signo em si, nem estão garantidas por um sistema semântico abstrato, único, atemporal, nem pela referência a um mundo dado uniforme e transparentemente, mas são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições de valorações e interesses sociais.

Entendemos, por meio das reflexões acima, que embora o educando saiba que precisa escolarizar seus modos de resolver problemas matemáticos, obter um diploma no final do curso e não perder o emprego é o que o motiva.

Queremos dizer com isso que ele não captou simplesmente as palavras que distinguem a importância dos estudos para a manutenção do emprego. Sua fala, embora aparentemente enquadrada na ideologia da sociedade em vive, vem carregada de uma apreciação em relação à importância do diploma de segundo grau nos dias atuais; ele

apresenta um julgamento de valor; um componente axiológico (FARACO, 2010). Por isso, vemos que ele não aceita fazer as contas do problema na lousa como a educadora deseja porque continua influenciado pela ideia de que resolver usando o cálculo mental já é suficiente.

Entendemos que quando a educadora diz que “Lia para eles porque a maioria não lê então não interpretaria o problema. [...] montava grupinhos e usava material concreto para eles fazerem os cálculos, mas eles não registravam”. (Registro da situação 1. 13/3/2013) porque percebe que precisa manter a interação com eles, falar sua língua, ser um deles, pois é importante perceber que o diálogo não se restringe a simples troca de palavras entre ela e os educandos, mas ganha um sentido mais profundo, porque é construído socialmente e os educandos não são autônomos nesse processo. São construções híbridas e só existem em diálogo com os outros *eus* que ficaram fora da escola. É nesse contexto híbrido que o diálogo ou a comunicação parece acontecer.

Na dificuldade de entendimento entre educadora e educandos observa-se que há uma historicidade paralela entre a cultura escolar e cultura mundana, entre o conhecimento informal e o conhecimento formal. Falam das mesmas coisas, mas em línguas opostas, jogam em uma Babel ruidosa e sem quaisquer elementos que possam uni-los.

Os educandos, aparentemente, sentem-se sozinhos no momento em que a educadora sugere que a conta seja sistematizada, surpreendidos com sua exigência por não encontrarem de imediato seu *eu* naquela enunciação, pois seus *eus* são construídos em colaboração com outros *eus* presentes na sociedade, o mundo escolar ainda não lhes impacta a ponto de verem sentido em constituírem seus *eus* a partir das novas vivências ali travadas. Estão de corpo presente na aula, mas seus pensamentos estão na lida do dia-a-dia em que não precisam se sentar para pensar no que, no como, no quando, no para quem e nem com o que fazer os cálculos.

Eles não conseguem se constituir sujeitos naquele contexto e se fazerem entender, porque necessitam da colaboração de outros *eus* para poder definirem-se e serem autores de si mesmos, pois só se constroem na colaboração. A dificuldade dos educandos vai além do que a educadora espera. Segundo ela *“muitos têm dificuldade em empunhar o lápis, a mão deles está dura, não tem a flexibilidade da criança. Às vezes é preciso pegar na mão deles, escrever com eles, é difícil...”* (Registro da situação 1. 13/3/2013).

Além da dificuldade em atribuir sentido à sistematização dos cálculos, não se apropriaram das habilidades de leitura, ferramenta essencial para interpretar a situação-problema, se vêem diante de outro desafio, pegar no lápis, empunhá-lo para escrever. No entanto, a educadora não desiste. Pega na mão deles e os ensina a manusear este instrumento.

Nesse momento os modos de ação sobre o lápis parecem ser mais importantes para os educandos do que o cálculo, no entanto, o foco da educadora não está na forma como os educandos o empunham, mas na agilidade que seu uso oferecerá no registro da resolução de situações-problema.

Outra dificuldade parece surgir quando a educadora diz *"Lia para eles porque a maioria não lê, então não interpretaria o problema*". Vemos que a educadora percebe que a aprendizagem na área da Matemática exige conhecimento da leitura e da escrita em língua materna e, nessa intenção, lê o texto escrito facilitar o processo, demonstrando a seus educandos, a utilização dos signos socialmente convencionados na forma escrita, com a linguagem matemática explícita nas palavras que preservam uma estabilidade, que as letras, as palavras, as frases e os parágrafos foram devidamente agrupados dar sentido e explicitar um problema matemático.

A Teoria Histórico-Cultural nos oferece fundamentos para entendermos que os educandos estão aprendendo para se desenvolver e não o contrário. A educadora percebe que a sociedade esperou demais esse desenvolvimento e que ela é o elemento chave para viabilizá-lo por meio das exigências presentes na aprendizagem de uma atividade de Matemática.

Por meio desta discussão é possível conhecer, ainda que superficialmente, os sujeitos da situação apresentada. Eles são compostos por vivências conflituosas e harmoniosas porque a atividade mental é de natureza social e traz em seu íntimo o outro, cujo discurso foi assimilado de maneira criativa, única e o empregam conscientemente e de maneira diferenciada quando usam da palavra do outro. Negociam sentidos para se constituírem como sujeitos qualitativamente distintos da soma de suas partes.

Sairão da aula diferentes, com outras inquietações. Os educandos aprenderam a usar o lápis, leram um texto matemático por meio da voz da educadora e tiveram a chance de adequar a atividade Matemática a seu nível de desenvolvimento porque a educadora não desiste, e quando diante de tantos desafios e dificuldades dos educandos a pesquisadora lhe indaga:

"- E aí? Você parava de dar o conteúdo?-Não. Eu montava grupinhos e usava material concreto para eles fazerem os cálculos, mas eles não registravam. " (Registro da situação 1,13/3/2013). Vemos que seus esforços chegam ao limite e, na tentativa de conduzir os educandos a refletirem sobre a situação matemática proposta recuperando o contexto vivido realmente no supermercado.

Pensar a educação de jovens e adultos implica pensar que esse âmbito da educação envolve diferentes concepções do que seja, por exemplo, educação e ser humano. Esse âmbito da educação aparece em contextos sócio-histórico e culturais específicos onde um grupo de pessoas que compartilham o mesmo espaço com objetivos semelhantes, quais sejam, formar-se e atuar como educando e educador na sociedade moderna. Diante do desafio de negociar, rever e construir conhecimentos e, se construir requer um aprofundamento nos aspectos da formação humana tendo como ponto de partida as próprias concepções. Essa reflexão nos conduz a pensar como concebemos o ser humano e a nós mesmos quando atuamos na educação de jovens e adultos. Qual a melhor atitude a ser adotada diante, por exemplo, da situação acima descrita ou diante dos educandos?

Consideramos pertinente pensar que a interpelação e a constituição dos sujeitos se dão, também, pelo que foi culturalmente construído e condiciona "o que pode ou não ser dito e fazem nosso dizer significar pela memória discursiva que nele ressoa" (FARACO, 2010, p. 150).

Tal concepção faz sentido porque existe um diálogo de muitas vozes que fazem parte da constituição do sujeito ao longo da vida que ocorre pela interação social estabelecida por meio da linguagem, constituída socialmente por signos e são esses "signos que constituem o alimento da consciência" (FARACO, 2010, p. 151), fundando uma articulação dinâmica entre o individual e o social.

O posicionamento da pesquisadora acerca das relações envolvidas em educação de jovens e adultos contribui para um distanciamento e para reflexão e pode ser fundamentada no pensamento bakhtiniano, que sugere novo sentido ao olhar estendido sobre diversos contextos por meio do uso da linguagem. Essa linguagem pode vir carregada de expressões manifestadas por cada estudante presente na turma e evocada de forma particular em cada atividade de ensino e aprendizagem com objetivos de alcançar propósitos distintos.

Fundamentados em Duarte (2001) acreditamos que a situação acima nos mostra o esforço da educadora em possibilitar a apropriação do simples uso do instrumento lápis até o sentido e significado da situação-problema proposta para o grupo de forma

motivadora, sugerindo situações do cotidiano para resolução sistematizada na lousa e discutindo oralmente na sala de aula ou, ainda, do educando que busca seu diploma para assegurar sua subsistência.

Nessa perspectiva, as vozes presentes naquela turma se transformam em outras vozes que contribuem mutuamente para formação de um significado naquela situação de aprendizagem proposta e, por meio das expressões de cada educando diante da dificuldade, é possível oferecer subsídios para a apropriação do saber sistematizado socialmente.

Esse saber sistematizado proposto para aquele grupo é uma das expectativas dos educandos ao procurarem a escola, pois demonstram oralmente que já conhecem o resultado pela vivência. Assim, entre vivência já consolidadas e novas necessidades, outras vozes são evocadas voluntariamente ou não para compor e recompor situações novas, num diálogo interno e contínuo entre a experiência e a expectativa.

Bakhtin (2011) nos oferece subsídios para pensarmos que as premissas de cada situação estão inseridas no contexto social com valores agregados em função do tempo histórico e das relações estabelecidas no trabalho, na família e nos grupos e identifica o pertencimento, em outras palavras, à medida que convivemos com determinado grupo estabelecemos trocas de atitudes, valores e conhecimento que ampliam e modificam nossas concepções, transformando-nos a todos por meio de vivências que se fundem, se misturam, discutem e voltam carregadas de outros valores, impressões e vida e, novamente, me modificam para uma nova discussão.

Para compreender como os educandos jovens e adultos se manifestam diante de propostas de situações-problema, suas dificuldades e estratégias por eles utilizadas para resolução das situações-problema matemáticas atentamos à linguagem que apresentam, pois, se constitui em veículo de seus pensamentos e de suas personalidades, revela o mundo onde vivem e como concebem a educação escolar e a cotidiana.

Por meio da linguagem oral e escrita, esses sujeitos e suas aprendizagens são revelados e a atribuição de sentido às suas manifestações requer, de nosso ponto de vista, um aprofundamento da concepção do ser humano defendida pela Teoria Bakhtiniana.

Nesse raciocínio, a compreensão da exposição e do discurso de outrem se estabelece por meio do diálogo que consiste em colocar-se sob a perspectiva do outro diante de um fato para analisar e expor dúvidas, aproximações e/ou contestações o que gera uma nova compreensão. Nesse sentido, por meio do diálogo ocorre uma amplitude

no entendimento dos fatos em relação à vida de cada sujeito transformando constantemente suas vivências acumuladas em novas vivências, o que remete o foco para o processo de construção do pensamento e não para o fato em si.

Assim, entendemos que “a refração é o modo como se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências históricas dos grupos humanos” (FARACO, 2010. p. 51) e, portanto, para cada contexto social, histórico e cultural existe uma interpretação própria para uma determinada atividade, dada a diversidade das vozes ali presentes e que não são estáticas, pois cada vivência é única e sua interpretação deve “refletir-se em seu sentido e em seu existir” (BAKHTIN, 2010, p. 43) tanto pelo seu conteúdo como pelo seu aspecto moral e é diferente em função do tempo ou mediante o contexto em que ocorre.

Essa concepção suscita a responsabilidade do ato de ser agora, atento e inteiramente dedicado a um objeto de estudo ou à realização de uma atividade. Ir além do simples fato de existir e participar intensamente de cada acontecimento, bem como compreender o que, como e onde o outro está presente e se manifesta nos atos do sujeito e este se reconhecer, também, nos atos dos outros. Por isso, valorizamos as atitudes da educadora e dos educandos que tentam percorrer esse caminho e as tomamos de exemplos para nós pesquisadores e futuros educadores de educação de jovens e adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão acima mostra a necessidade de olharmos para os sujeitos inseridos no contexto da sala de aula da educação de jovens e adultos, identificando suas histórias de vida e oferecer alternativas para melhor apreensão e apropriação de conteúdos que possam ser aplicados e/ou utilizados, também, em outros contextos onde se fazem necessários conhecimentos desse tipo.

Nesse sentido, perante as expressões e atitudes não verbais dos educandos podemos perceber certa limitação, perceptíveis pela sensibilidade da educadora, dada a convivência com o grupo, percepção esta que a conduz a oferecer outros recursos para a apropriação dos saberes ali propostos de modo que possa ser sistematizado, apreendido e aplicado socialmente.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

_____.**Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

DUARTE, N. **Educação escolar:** teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**:as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PONZIO, A. **A revolução Bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. In: BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CUMPRIMENTO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM UM CENTRO SOCIOEDUCATIVO DE FORTALEZA-CE[1]

Flávio Muniz Chaves
Antonia Kátia Soares Maciel

INTRODUÇÃO

A pesquisa que originou este artigo tratou das práticas de leitura e escrita no primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Centro Educacional Dom Bosco[2]. Escolhemos essa temática enquanto estávamos participando das aulas do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional do Ceará. Durante as disciplinas, os professores (colegas de turma) discutiam sobre as dificuldades de aprendizagem dos adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas, seja em regime de internação, semiliberdade ou liberdade assistida, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA/90), principalmente porque entre eles haviam alguns que ainda não eram alfabetizados. Aos poucos, o interesse foi se intensificando. Nessas discussões nos propomos, a saber, de que maneira a educação é desenvolvida nos centros socioeducacionais de medidas socioeducativas, e como eram as práticas pedagógicas que conduziam à alfabetização. Buscamos compreender quais motivos levavam os jovens a não se alfabetizarem na idade certa, indagando-nos ainda sobre quais os sentimentos deles diante de situações do cotidiano em que precisam fazer coisas simples, como: pegar um ônibus, assinar o nome, escrever um bilhete, participar de redes sociais, etc.

Procuramos conhecer como os professores trabalham a leitura e a escrita com adolescentes que, na maioria das vezes, tiveram pouco contato com a escola ou que, mesmo permanecendo vários anos nessa instituição, jamais se adaptaram, apresentando histórico de reprovações e abandono. Investigamos as estratégias pedagógicas desses profissionais, tentamos saber, também, se o ensino ministrado

---

[1]Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada em âmbito do curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA) para Professores do Sistema Prisional do Ceará. Este curso foi ofertado pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Secretaria de Justiça do Ceará (Sejus).

[2] Esta Unidade atende adolescentes em conflito com a lei no cumprimento de medidas socioeducativas de internação sendo de responsabilidade a Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social (STDS) do estado do Ceará em executar as medidas socioeducativas e a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) responsável pela educação nesse ambiente, desde a contratação dos professores que lá atuam a oferta de escolarização dos adolescentes internos. Está localizada no município de Fortaleza-CE.

ocasiona algum efeito na mudança de pensamento, comportamento e perspectiva de um futuro melhor. Ter um bom domínio de leitura e escrita é um caminho para abertura de novas aprendizagens e da melhoria da autoestima destes jovens que incorporam a "autodesvalia" discutida por Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido (1987).

Os professores alfabetizadores têm um papel importante no resgate da autoestima desses jovens, na medida em que cumprem com eficiência e eficácia sua missão fundamental: garantir os conhecimentos sistematizados pela humanidade, pela leitura da palavra e do mundo. Esses profissionais são elos entre aqueles que desejam e acreditam que esses adolescentes possam sair da medida socioeducativa de internação[3] com pensamentos, valores e atitudes diferentes e os próprios adolescentes, que precisam reforçar a confiança em si próprios.

O objetivo geral deste estudo consistiu em identificar de que maneira a educação é desenvolvida nos Centros Socioeducativos de cumprimento de medidas socioeducativas de internação no estado do Ceará. Interessou ainda como objetivos específicos: (i) identificar e analisar as práticas pedagógicas que conduzem a alfabetização de adolescentes em conflito com a lei em cumprimento de medidas socioeducativas de internação em um centro socioeducativo de Fortaleza-CE; (ii) conhecer de que maneira os professores trabalham a leitura e a escrita no processo de alfabetização desses adolescentes; e (iii) discutir sobre a formação continuada e específica dos docentes que atuam nesses ambientes de cumprimento de medidas socioeducativas.

METODOLOGIA

Metodologicamente, nosso estudo situa-se no universo da pesquisa qualitativa, a qual, segundo Minayo (2009), trabalha diretamente o universo dos significados, das emoções, motivações pessoais e valores. A estratégia utilizada foi o estudo de caso de observação. O foco desse tipo de investigação é uma organização particular ou algum aspecto desta. Em suas palavras, os setores focalizados devem ser, de acordo com Bogdan e Biklen (1994):

> [...] um local específico dentro da organização, ou um grupo específico de pessoas, ou qualquer atividade da organização. Os sujeitos são os atores sociais, ou o grupo natural, ou a micro cultura: pessoas que interagem que se identificam umas com as outras e que partilham expectativas em relação ao comportamento umas das outras – partilham uma identidade de grupo. (p. 90-91)

[3] Diz-se dessa medida socioeducativa por ser onde o adolescente pode cumprir medidas de internação por 45 dias a 3 anos, evidenciando ações pedagógicas contínuas.

O grupo aqui abordado foram os professores do centro socioeducativo pesquisado. Eles estão em contato direto com os adolescentes e fazem esse árduo trabalho de alfabetizar fora da faixa etária, além de trabalhar com os valores éticos perdidos ao longo dessa pequena caminhada de vida cotidiana deles. Como a aprendizagem leva a uma mudança de comportamento, esse grupo de professores foi o grupo escolhido para essa pesquisa.

No primeiro momento, fizemos um estudo bibliográfico sobre o assunto abordado neste artigo para compreendermos alguns fatores sociais dos adolescentes em conflito com a lei. Os textos legais que permitem conhecer as medidas socioeducativas foram fundamentais, a saber: o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), Lei n° 8.069/1990 e o *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo* (SINASE), Lei n° 12.594/2012. Igualmente importante foi o documento orientador do primeiro segmento da EJA – Proposta Curricular. As reflexões e elaborações teóricas específicas sobre leitura e escrita foram retiradas da obra de Paulo Freire (1987) e de Emília Ferreiro (1999).

No segundo momento da pesquisa, realizamos o trabalho de campo, fazendo quatro visitas, com duração de oito horas cada, no lócus da pesquisa. Nestes momentos, fizemos observações, anotando tudo aquilo que colaborasse para o desenvolvimento desse estudo. Também utilizamos como técnica de pesquisa a entrevista semiestruturada com os professores do centro socioeducativo. Segundo Minayo (2009, p.64), esse tipo de entrevista tem o objetivo de construir informações pertinentes a um objeto de pesquisa e à abordagem do entrevistador, com temas igualmente pertinentes com vistas a esse objeto.

DISCUSSÃO

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

A modalidade de ensino utilizada no Centro Educacional Dom Bosco é a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No primeiro segmento, é contemplada a alfabetização até o quinto ano do Ensino Fundamental. De acordo com a Proposta Curricular do Primeiro Segmento (RIBEIRO, 2001, p.19): A educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década dos anos de 1930, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país.

Essa modalidade de ensino tem como objetivo não somente levar os conteúdos escolares aos alunos, mas também aproveita muito os saberes que eles trazem consigo durante sua história de vida. Conforme documento da Proposta Curricular do primeiro

segmento (RIBEIRO, 2001, p. 29), a EJA tem compromisso com a construção da cidadania e da aprendizagem significativa: um princípio pedagógico já bastante assimilado entre os que se dedicam a educação básica de adultos é o da incorporação da cultura e da realidade vivencial dos educandos como conteúdo ou ponto de partida da prática educativa.

O tema da garantia do direito à educação é complexo, porém, propício para fazermos uma reflexão sobre as questões sociais que contribuem e levam esses adolescentes a cometer atos infracionais. Quais os fatores sociais e econômicos podem e dever ser considerados para a prática do ato infracional cometido por adolescentes? A realidade socioeconômica em que esses jovens estão inseridos é permeada pelo uso de drogas e por ideias de consumismos em terem um *status* usando roupas de marcas famosas, não se justifica o ato cometido, mas a ideia do individualismo e consumismo é vivida por esses adolescentes. A sociedade apenas o vê como “bandido”, não o consideram como sujeitos de direitos que muitos foram violados.

Uma das saídas da sociedade brasileira, e mundial, é visualizar a educação como medida que, embora não capaz de resolver sozinha muitos problemas sociais, pode formar pessoas e coletividades com níveis de consciência e capacidades organizativos e reivindicativos necessárias às transformações. A educação é vista como “salvífica” perante os problemas das pessoas, principalmente quando eles são sociais, quando, na verdade, ela sozinha, sem a contribuição de outras instâncias, não consegue transformar muito. Problemas sociais como desestruturação familiar, drogas, falta de saúde, de acesso ao lazer, de trabalho etc., interferem diretamente na educação de uma maneira geral e no domínio da leitura e da escrita de modo particular.

A educação se dá intra e extramuros da escola. Em todo lugar, podemos ter educação. A sociedade contemporânea, presa por muitas regras e leis, dirige mentes e corpos, e quem não obedece a suas regras é penalizado. Quanto aos adolescentes que desobedecem a essas regras, eles têm uma educação voltada pra a reflexão sobre seus atos? Segundo o Estado Brasileiro, sim! Ela se efetiva nas unidades de cumprimento de medidas socioeducativas, que são destinadas aos adolescentes em conflito com a lei. Em um ambiente fechado, onde existem salas de aulas e acompanhamento psicológico, pedagógico, assistencial, de saúde e alimentação. O Estado é caracterizado como um benfeitor, porém, ao sair da unidade, faltam todos esses serviços e os direitos continuam sendo negados.

No tocante ao ambiente educacional, além de levarmos o conhecimento científico, esse espaço deveria ser propício para uma formação plena: trabalhar uma

cultura de paz, de conhecimento de seus direitos e deveres, valores sociais, qualificação profissional. Esse conjunto deveria levar os adolescentes a sua reinserção na sociedade, como sujeitos de direitos.

A formação desses professores de medidas socioeducativas, os quais, em sua maioria, são os pedagogos, é importante dentro do contexto das práticas de leitura e escrita. Mas, será que ele está preparado para vivenciar essa realidade das medidas socioeducativas? Será que o Curso de Pedagogia está preparando bons pedagogos para atuar como alfabetizadores? Os pedagogos são os profissionais que ficam com a base do Ensino Fundamental I, recebendo as crianças e acompanhando-as até o quinto ano. Assim, são os responsáveis pela alfabetização, e sua formação é direcionada para essa parte da educação básica.

Então, a formação desse profissional se constitui como importante no processo de formação/escolarização desses adolescentes. O que se percebe são professores despreparados para várias situações em diversos tipos de sala de aula, por falta de uma formação que acompanhe uma realidade que muda drasticamente a cada dia. Hoje, o pedagogo não atua somente em escola regular. Há inúmeros outros espaços educativos: hospitais, presídios, ONG e centros socioeducativos de cumprimento de medidas socioeducativas. O problema é que a formação do pedagogo está longe das salas de aula. O Curso de Pedagogia forma professores para sala de aula, com um currículo “inchado” de disciplinas, uma visão muito ampla da educação, mas a prática fica distante da realidade. A formação dessa maneira está aquém do esperado, e o curso acaba perdendo sua identidade.

Mas, como resgatar essa identidade perdida? Conforme Guimarães (2001, p.105), “[...] um aspecto que parece ter avançado é a reflexão sobre a questão da identidade profissional do professor e parece-nos significativo o emprenho dos pesquisadores no sentido de ressignificá-la”.

A formação tem que ser voltada para realidade da sala de aula, que muda com muita rapidez. A sociedade exige um profissional de qualidade; mas, para isso, ele precisa ter uma formação bem alicerçada, pois, senão, compromete a qualidade em sala de aula. Dialogando com Loureiro (2001, p.12-13), “[...] a formação de professores tem sido vista como pré-condição da renovação e elevação da qualidade da educação escolar. Esta é vista como dependendo exclusivamente do professor, que, por sua vez, é visto como reflexo da formação que recebeu”.

A formação de professores exigida ou necessária para atuar em centros socioeducativos deve ser baseada na modalidade de ensino EJA. Embora não recebam

formação específica nos cursos de Pedagogia para essa atuação. Machado (2001, p.32) destaca a precariedade da formação dos professores que não têm acesso a discussões específicas sobre EJA em sua formação inicial nem na formação continuada, a qual propicia essas discussões.

O Curso de Pedagogia tem que preparar melhor seus educandos; tem que estabelecer uma relação melhor entre teoria e prática. Precisam-se suscitar discussões sobre os novos campos de atuação da educação, como as medidas socioeducativas. É necessário também pensar em disciplinas que envolvam os alunos com questões antes nunca pensadas. A educação formadora precisa ser prioridade em todos os sentidos, inclusive na universidade, o que não acontece, na maioria dos Cursos.

Na formação de professores, é necessário que os graduandos conheçam as várias realidades da sala de aula. Quanto mais cedo se depararem com a realidade, mais preparados estarão esses profissionais. Se nossa base é a teoria estudada durante nossa formação, torna-se complexa quando não se conhece a realidade vivida em sala de aula. Torna-se ainda mais complexa quando se fala de medidas socioeducativas, quando os alunos são adolescentes que cometeram atos infracionais e não são os sujeitos priorizados nos Cursos de Pedagogia. Assim, precisamos repensar essa formação de professores, para atender à multiplicidade educativa, tendo em vista a qualidade da aprendizagem.

EJA E ALFABETIZAÇÃO

As Propostas Curriculares do primeiro segmento da EJA (2001) referem-se à alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, cujo conteúdo corresponde às quatro primeiras séries do primeiro grau. Hoje, sabemos que o antigo primeiro grau corresponde ao Ensino Fundamental, dividido em Fundamental 1 e 2; no caso, o primeiro segmento está inserido no Fundamental 1. A alfabetização se torna imprescindível nesse contexto escolar e sócio-histórico. De acordo com o Programa Brasil alfabetizado (2004, p.14): “Alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e escrever (decodificação) [...]”, mas, atualmente, não se trabalha só com a alfabetização, mas também na perspectiva do Letramento. Nesse sentido, conforme o Programa Brasil Alfabetizado (2004, p.14): “Letramento seria o estado ou condição de quem apenas não sabe Ler ou escrever, mas, interpretar, compreender, cultivar e exercer as práticas sociais decorrentes da linguagem.” Diante dessa realidade curricular apresentada, debruçam-se sobre ela os professores, com seus desafios de fazer com que seus alunos, além serem alfabetizados, tornem-se letrados, e mudem suas vidas.

A alfabetização se tornou um paradigma no Brasil. O país detém índices alarmantes de analfabetos, principalmente entre jovens e adultos, em pleno século XXI. Quem aponta esses dados alarmantes é a Proposta Curricular do primeiro segmento da EJA (2001, p.35) “No Brasil, há mais de 35 milhões de pessoas maiores de catorze anos que não completaram quatro anos de escolaridade.” Sendo esse número o público que participam dos programas de EJA no primeiro seguimento do ensino fundamental no país.

No Centro Educacional Dom Bosco, há cinco professores de EJA, três do primeiro segmento e dois do segundo segmento. Deter-nos-emos somente com as professoras do primeiro segmento, pois são alfabetizadoras. São todas graduadas em Pedagogia, duas são especialistas; uma delas é Psicopedagoga e a outra em EJA nas Prisões, e a terceira em Matemática com formação em EJA pela Universidade Estadual do Ceará. De acordo com as professoras, há compatibilidade entre a formação que receberam e como atuam dentro do centro socioeducativo. Seus referenciais teóricos são: Paulo Freire, Loback, Emília Ferrero e Ana Teberosk. A metodologia em sala de aula parte do diálogo entre professor-aluno, que consiste em conhecer primeiro a visão do educando, segundo as professoras, em uma relação dialógica. Confessaram, no entanto, que, muitas vezes, adotam o ensino tradicional; sobretudo quando se trata da avaliação de aprendizagem. Para isso, utilizam os seguintes critérios e instrumentos: participação do aluno, frequência, atividades feitas em sala de aula e aplicação de prova.

Discorrendo sobre as dificuldades em sala de aula, elas relataram o seguinte: o espaço da sala de aula é muito pequeno, além de precário; as carteiras são antigas e os materiais escolares e didáticos são deficitários. Com relação ao salário, disseram que o valor era regular. Porém, ele diminuiu, e acreditam que deveria haver um acréscimo, devido à questão da insalubridade, pois trabalhar no centro educacional constitui risco de vida. Suas expectativas para o futuro são: uma quer deixar a profissão e passar em um concurso público em outra área que não a da Educação; outra quer ser professora formadora; e a terceira quer atuar como psicopedagoga.

Sabe-se que a sala de aula é hoje um grande desafio. Tudo é mais interessante do que o ambiente escolar, seja qual for o contexto. Assim, é necessário algo muito mais criativo e atraente para que os alunos queiram participar ativamente desse ambiente escolar. Ou seja: sempre temos o desafio de melhorar como profissional. O professor é um profissional que precisa estudar sempre, aprimorar-se muito, para poder aplicar/recriar em seu local de trabalho tudo o que aprendeu.

Esse trabalho sobre as práticas de leitura e escrita, muito ligadas à alfabetização, tem um processo árduo e complicado, visto que os alunos são adolescentes que há alguns anos deixaram a escola; ou, se foram à escola, fizeram-no por algum motivo que não o da aprendizagem. Tal trabalho precisa ser bem preparado e minucioso, pois o processo de alfabetização, da aquisição da leitura e da escrita, precisa ser bem elaborado em todos os aspectos pedagógicos.

Muitos desses adolescentes estão em um nível alfabético muito baixo, porque não tiveram uma boa educação infantil e alfabetização, ou nunca foram à escola. Isso se reflete dentro da sala de aula. As professoras, assim, terão que trabalhar conceitos básicos, ou até, trabalhar motricidade com esses adolescentes, pois alguns deles não sabem sequer pegar no lápis para escrever seu próprio nome.

CONSIDERAÇÕES

Percebemos que se tem muito a avançar com relação às práticas de leitura e escrita nas medidas socioeducativas. É um universo desconhecido, que passa despercebido durante a graduação do pedagogo. É um fato tão preponderante, que a maioria dos pedagogos desconhece esse espaço de atuação. A universidade, principalmente a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, precisa conhecer esse espaço de atuação do pedagogo. Inclusive, ofertando disciplinas que façam com que os futuros pedagogos saibam, pelo menos, reconhecer esse espaço de educação formal, tendo como base o ECA e o SINASE. Reconhecemos que um passo foi dado com a inclusão, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, da disciplina Educação em Direitos Humanos, na condição de optativa. Faz-se necessário que outras disciplinas, obrigatórias ou não, incluindo o estágio supervisionado curricular, incluam conteúdos do direito das crianças e adolescentes em seus planos de curso, colaborando, assim, para a consolidação de uma cultura de direitos humanos na formação do pedagogo.

É necessário mostrar, vivenciar, um mundo novo, baseado na leitura e na escrita. Mesmo o professor tentando realizar essa prática, é preciso dotar esses centros socioeducacionais de uma cultura de leitura e escrita. Suscitar nesses jovens algo de valoroso: o prazer de ler e escrever; de se reconhecer como escritores da própria história. Assim, eles não se deixarão contaminar por um ambiente hostil, por pior que seja cada vez mais superlotado. O mundo da leitura precisa ser estimulado através de projetos nos quais os adolescentes possam expor suas ideias, angústias, medos,

decepções e alegrias. A escrita é um meio de expressão privilegiada, podendo levá-los a se sentir criadores de sua própria história.

E como se faz tudo isso? Primeiramente, há que se trabalhar com os que não são alfabetizados. Com os que já sabem ler e escrever, deve ser feito um trabalho paralelo com os outros adolescentes. Será necessário que toda a equipe técnica dos centros socioeducativos participe desses projetos, o qual denominamos de *jornada pela leitura e escrita*. Esse ambiente será propício para que os adolescentes comecem a se interessar pelo mundo da leitura e tenham contato com o mundo letrado; é preciso ler histórias para esses alunos, fazer uma combinação na hora da escrita, entre tantas estratégias de alfabetização condizentes as especificidades desses adolescentes.

Tendo acesso a vários tipos de texto, os adolescentes poderão escolher aqueles que forem de seu gosto e começar a se identificar com esses textos. Levar revistinha em quadrinhos, gibis, revistas com algum conteúdo informativo sobre o que acontece no seu bairro, cidade e país é uma forma de iniciar essas atividades.

As professoras[4] também precisam de uma formação continuada para cada área específica. Não adianta criar cursos de muitos assuntos se, quando elas voltam para o centro socioeducativo, nada daquilo que elas viram na formação terá utilidade. Se somos alfabetizadores, precisamos de uma formação voltada somente para a alfabetização, ao invés de ver assuntos que fogem dessa realidade. Para isso, é preciso haver um determinado tempo para estudar, há de se pensar em algum curso ou oficina que cubra o horário em que os professores estejam estudando.

Políticas públicas foram feitas para serem cumpridas! Há de se ter um olhar diferenciado para com esses adolescentes. Não devemos olhá-los como *coitadinhos* ou com sentimento de compaixão. É preciso dar-lhes oportunidade e exigir-lhes que se esforcem para conseguir evolução na escolarização/educação. É preciso que todos se unam e consigam fazer a diferença. A sociedade não pode mais simplesmente ficar olhando passivamente, sem fazer nada, ou pior, fortalecer a escalada de violência sendo conivente com o extermínio desses jovens.

Mais do que ler e aprender, a educação proporciona mudança de comportamento. Os professores devem ser preparados, é preciso que se tenham infraestrutura melhor, material didático o mais próximo da realidade dos adolescentes, oficinas ligadas diretamente ao mercado de trabalho. Além disso, é necessário trazer

[4] Na Unidade pesquisada, Centro Educacional Dom Bosco, há professores de ambos os sexos, mas quanto a atuação como alfabetizador, apenas professoras.

assuntos que não são discutidos em sala de aula para eles exporem a sua visão de mundo, a fim de ouvi-los.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Alfabetização para todos:uma década de alfabetização das Nações Unidas. **Revista Pernambucana de Educação Popular e de Educação de Adultos**. V. 1, n. 0. Janeiro/Dezembro 2002.

_____. **VI Confintea. Sexta Conferência Internacional de educação de Adultos.** Brasília, 2010.

_____. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**Estatuto da Criança e do Adolescente**, 2004.

_____. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo– SINASE/ Casa Civil.** 2012. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L112594.htm>. Acessado em 15 de Outubro de 2012.

CEARÁ. Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social.**Célula das Medidas Socioeducativas.**Fortaleza, 2002.

_____. **Monitoramento do sistema socioeducativo:** diagnóstico da privação de liberdade de adolescentes no Ceará. Fortaleza, 2010.

_____. **Proposta de Atendimento ao Adolescente em conflito com a Lei no Ceará.** Fortaleza, 2002.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOELNER, Maira Haydée. **Hipóteses de Alfabetização segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosk,** 2008. Disponível em: <http://www.artigos.com/artigos/humanas/educacao/hipoteses-de-alfabetizacao-segundo-emilia-ferreiro-e--ana-teberosky.-4837/artigo/>. Acesso em: 25 nov. 2012.

LOUREIRO, Walderês Loureiro. **Formação de Professores:** políticas, concepções e perspectivas.Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade**.**28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PAQUAY, Léopold**. Formando professores profissionais:** Quais estratégias? Quais competências? Tradução: Fátima Murad e Eunice Gruman. 2: ed. rev. Porto, 2001.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Educação para Jovens e Adultos:** ensinofundamental: proposta curricular – 1º Segmento**.** São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

SIERRA, Vânia Morales; Wania Amélia Mesquita. Vulnerabilidades e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes. **São Paulo em Perspectivas**, V. 20, n.1, p. 148-155, jan./mar. 2006.

OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA, NO MUNICÍPIO DE MARIANA – MG: PERFIL E PERCURSOS FORMATIVOS DE QUEM FAZ ESTA HISTÓRIA

Regina magna Bonifácio de Araújo[1]
Andresa Silveira Guimarães[2]

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade da Educação Básica que atende um público muito específico, que teve o seu direito à educação negado, seja na infância ou na adolescência, por diferentes motivos e que retoma as instituições de ensino, buscando recuperar uma escolaridade perdida. Nesta modalidade, os programas da EJA têm sido crescentemente procurados por um público heterogêneo, cujo perfil vem mudando, a cada ano, em relação à idade, gênero, expectativas e comportamentos. Em geral, são alunos já inseridos no mercado de trabalho ou que ainda esperam nele ingressar, que não visam apenas à certificação para manter sua situação profissional, mas que esperam chegar ao Ensino Médio ou à Universidade para acender social ou profissional. Sabemos ainda, que muitos destes alunos tiveram que romper barreiras erguidas pelo preconceito e exclusão e que foram transpostas em função de um grande desejo de aprender.

Reconhecendo a importância de se conhecer os sujeitos da EJA, identificando seu perfil, suas expectativas e vivências, para que eles possam ser considerados na construção de propostas e projetos que venham atendê-los de maneira mais próxima e específica, esta pesquisa foi pensada, tendo como base a compreensão, segundo Marta Kohl de Oliveira, de que a Educação de Jovens e Adultos não se refere apenas a uma questão etária, mas, principalmente ao atendimento a uma comunidade com especificidades culturais e sociais. Para a autora,

> O adulto, para a EJA, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que freqüenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo [...] E o jovens, recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também

[1]Professora Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP. Doutora em Educação, coordenadora do Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA. regina.magna@hotmail.com
[2]Graduanda do curso de Pedagogia da UFOP, bolsista PIBIC-Fapemig/UFOP.

> o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida. (OLIVEIRA, 1999, p.1)

Este estudo busca, além de considerar as questões apontadas por Oliveira, caminhar no sentido de conhecer e revelar quem são estes sujeitos, que no entendimento dos Cadernos para EJA – MEC,

> Os alunos e alunas de EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. Podemos dizer que eles trazem uma noção de mundo mais relacionada ao ver e ao fazer, uma visão de mundo apoiada numa adesão espontânea e imediata às coisas que vê. Ao escolher o caminho da escola, a interrogação passa a acompanhar o ver desse aluno, deixando-o preparado para olhar. Aberto à aprendizagem, eles vêm para a sala de aula com um olhar que é, por outro lado, um olhar receptivo, sensível, e, por outro, é um olhar ativo: olhar curiosos, explorador, olhar que investiga, olhar que pensa." (BRASIL/MEC, 2006, p.5)

Consideramos ainda, no escopo desta pesquisa, o proposto no Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais, Lei nº 19481/2011, publicada em 12/01/2011, que prevê em suas ações estratégicas,

> 5.1.1 – Implementar processo de avaliação sistêmica que atenda às especificidades da educação de jovens e adultos, considerando-se as vivências dos educandos, a infraestrutura das escolas e a diversidade dos projetos pedagógicos.
> 5.1.2 – Implementar programa específico de colaboração entre o Estado e os Municípios, para garantir atendimento pleno à demanda por ensino fundamental de jovens e adultos, garantindo-se a oferta de todas as opções de EJA.
> 5.1.3 – Implementar projeto pedagógico com recursos didáticos e metodologia específicos para a educação de jovens e adultos, de forma a desenvolver as habilidades e competências dos alunos, garantindo-se a oferta continuada de cursos (MINAS GERAIS/SEE, 2011)

O que nos remete a pensarmos que ações específicas precisam levar em consideração as especificidades destes sujeitos para o qual o Plano se volta, considerando quem são, suas histórias de vida, trajetórias e necessidades. Assim, este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados da 1ª etapa da pesquisa que vem sendo realizada sobre o perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, atendidos pela rede municipal de ensino, na cidade de Mariana, MG, iniciada em outubro de 2010.

Esta pesquisa compõe as ações que integram o Programa de Educação de Jovens e Adultos - PEJA, do Departamento de Educação, de uma universidade federal da Região Sudeste e que apresenta ainda ações de monitoria em unidades de atendimentos aos jovens e adultos não alfabetizados, de confecção de material de apoio

para as ações de monitoria, de arquivo e oferta de cursos de formação continuada para docentes que trabalham com a EJA.

Desde a criação do PEJA, a universidade vem desenvolvendo atividades na área da educação de jovens e adultos, num *continuum* que lhe permite investir em diferentes frentes de trabalho que articulam pesquisa, ensino e extensão numa ação acadêmica que envolve os cursos de Pedagogia, Letras e História. Desse modo, a linha temática, ao abarcar os demais desdobramentos dessa modalidade de educação permite melhor organização das ações e dos serviços oferecidos à comunidade acadêmica e à sociedade em geral.

O Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA reflete o atendimento que a instituição entende deva ser dado ao direito de aprender ao longo da vida, paradigma adotado por todos aqueles que entendem a necessidade da efetividade do direito à educação de milhares de jovens e adultos brasileiros que não tiveram esta oportunidade e que residem no entorno da Universidade.

As ações da presente pesquisa inicialmente tiveram como campo de investigação o município de Mariana, primeira vila, primeira capital, sede do primeiro bispado e primeira cidade a ser projetada em Minas Gerais. A história de Mariana, que tem como cenário um período de descobertas, religiosidade, projeção artística e busca pelo ouro é marcada também pelo pioneirismo de uma região que há três séculos guarda riquezas que nos remetem ao tempo do Brasil Colônia. Tudo isso faz da "primeira de Minas" um dos municípios mais importantes do Circuito do Ouro e parte integrante da Trilha dos Inconfidentes e do Circuito Estrada Real. Uma cidade fundada em 1696 e tombada em 1945 como Monumento Nacional, repleta de riquezas do período em que começou a ser traçada a história de Minas Gerais, Mariana possui hoje cerca de 54.179 habitantes, dados estimados em 2010.

Com um número significativo de instituições de ensino, a cidade conta com 34 Pré-escolas, 40 escolas de Ensino fundamental, 09 de Ensino médio e 07 de Ensino Superior. O índice de analfabetismo apresenta-se com um dos menores do país beirando 1% da população e 98% das crianças acima dos 6 anos estão matriculadas nas inúmeras escolas estaduais, municipais e particulares. É para esta realidade que este estudo busca construir suas primeiras discussões.

O propósito desta pesquisa, portanto, é o de investigar quem são estes alunos da EJA em Mariana, respondendo a questões tais como: quantos são? De que gênero? De que faixa etária? Porque procuraram os cursos? Quais suas expectativas? Que relações estabelecem com a escola? Quais suas relações com o mundo do trabalho?

Quais suas relações com a sociedade onde vivem? Nesta etapa estaremos esboçando a identidade desses alunos e alunas e procurando compreender o papel que a escola representa para eles, trazendo suas vozes com o objetivo de, por meio das informações apresentadas por estes sujeitos, compreender melhor o complexo universo da educação de jovens e adultos. Com esse pressuposto, investigaremos os elementos articuladores que compõem o perfil e os saberes do grupo de alunos da EJA, em dimensões diferenciadas.

OS SUJEITOS-ALUNOS DA EJA

O último Censo Demográfico indicou que 09 (nove) em cada 100 (cem) pessoas jovens e adultas são analfabetas, ou seja, não sabem ler e escrever (IBGE, 2010). Em nosso país são 13.940.729 pessoas com 15 anos ou mais que foram apontadas como analfabetos absolutos, número assustador para um país que há quase meio século viu surgir um grande educador, Paulo Freire, que com suas ações e sua vasta obra, prometia mudanças no cenário brasileiro.

Esses mais de 13 milhões de brasileiros constituem um grupo bastante heterogêneo, distribuído em todo o território nacional, residindo em localidades rurais e urbanas, nos grandes centros ou nas periferias, mas com certeza compondo o inúmero contingente de excluídos. Sujeitos com diferentes trajetórias e de diferentes idades, que trazem em sua biografia a história daqueles e daquelas que não corresponderam às expectativas da sociedade no que se refere ao aprendizado da leitura e da escrita e ao bom desempenho escolar. Marcados pela desigualdade, são homens e mulheres que carregam um estigma e são discriminados em diferentes espaços sociais e em diferentes circunstâncias. A baixa ou, em alguns casos, nenhuma escolaridade desses sujeitos confirmam a contradição presente na sociedade que ainda mantêm um processo fortemente marcado pela exclusão escolar e social, evidenciando a incapacidade da escola de trabalhar com a diversidade, articulando interesses e necessidades formativas diversas.

Desta forma, a educação de adultos torna-se mais que um direito: “é a chave para o século XXI”, o caminho para um grande número de jovens e adultos à espera de melhores condições. A EJA é “tanto conseqüência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, ela é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um

requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça”[3].

A Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996, conferem aos municípios a responsabilidade do Ensino Fundamental, e estabelece que aos sistemas de ensino cabe assegurar gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características dos alunos, seus interesses, condições de vida e de trabalho. Também cabe a esses sistemas de ensino, viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre os diversos setores das esferas públicas. Esperamos, com os dados desta pesquisa, auxiliar o município de Mariana, bem como, no futuro, os demais municípios da Região dos Inconfidentes-MG na tarefa de construir programas e projetos que atendam aos sujeitos da EJA, na promoção do cesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade e, consequentemente, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

No município de Mariana fizeram parte da pesquisa as escolas relacionadas no quadro 1:

Quadro 1 – Escolas participantes: Mariana

Nome e endereço das escolas da rede pública de Educação Básica	**Nº de alunos matriculados na escola considerando apenas o Nível de Licenciatura em EJA[4]**	**Último IDEB (2009)**
Nome: E. M. Monsenhor Cotta Diretor: Antônio Vicente de Freitas Vice: Edir Jason Tavares, **Endereço:** Pc Juscelino Kubitschek, s/n *Mariana – MG* (31) 3557-9029	**507**	**4,9**
Nome: E. M. Wilson Pimenta Diretor: Silvana Maria do Nascimento da Cruz Vice: Claudomiro Araújo da Fonseca, Terezinha Silvestre **Endereço:** Rua L, 0 – Sto Antonio Mariana-MG, 35420-000 – (0xx)31 3558-2469	**172**	**3,1**
Nome: Centro Educacional Municipal Padre Avelar – CEMPA **Unidade I:** Diretora: Carlene de Almeida Teixeira Vice: Ana Paula Oliveira e Fernanda de Castro Marques. **Unidade II:** Diretora: Luciane do Carmo Lima e Souza **Endereço:** Rodovia do Contorno, 327, bairro Colina – Mariana	**623**	**4,6**

[3]Declaração de Hamburgo sobre a EJA, V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos- V CONFINTEA. Julho 1997.

[4] Níveis de licenciatura aplicáveis: (a) ensino médio, (b) ensino fundamental.

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Partindo da hipótese de que os/as alunos/as da EJA vêem para a escola com uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais e por vivências social, familiar e profissional específicas, e compartilhando as preocupações da área do GT18 de Educação de Pessoas Jovens e Adultas, da ANPED, como já foi indicado, esta pesquisa pretende realizar um levantamento sobre o perfil dos sujeitos da EJA, escolhendo como objeto as escolas de Mariana, um dos cinco municípios da Região dos Inconfidentes do estado de Minas Gerais.

O caminho metodológico proposto considerou os limites e as possibilidades que se apresentam para uma investigação dessa natureza. As possibilidades relacionam-se com a nossa assunção de que é de fundamental importância conhecer quem são estes homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que buscam a escola, no sentido de identificar suas necessidades de formação e as alternativas para atendê-los. Considerando que a experiência pessoal se realiza também na alteridade com o conjunto de professores – verdadeira comunidade de “aprendentes” e “ensinantes” –, concebemos o aluno como um sujeito que busca, por intermédio da formação escolarizada – oferecida pelos sistemas educacionais e/ou outros -, construir os seus processos formativos.

Quanto aos limites, estes deverão ser atenuados, enfrentando-se a pseudo-dicotomia, já apontada por Luna (1988), entre método qualitativo e método quantitativo. É nossa convicção que os fenômenos sociais e humanos podem ser estudados utilizando-se os dois métodos de pesquisa. Ambos permitem uma melhor compreensão do fenômeno a ser estudado e podem ser usados separadamente ou de forma combinada, complementando-se, e permitindo ao pesquisador ampliar seu entendimento sobre o fenômeno investigado.

Os dados, numa primeira etapa, foram obtidos por meio de questionário, aplicados diretamente pelos pesquisadores, nas escolas investigadas. Num segundo momento da pesquisa, utilizamos de uma metodologia descritiva e análise de conteúdo com dados coletados pela técnica do grupo focal, para proceder qualitativamente à análise dos dados da pesquisa. Essa técnica de levantamento de dados[5], embora nova na educação, consiste em instrumento factível, por pressupor um trabalho interativo e de coleta de dados discursivos/expressivos. Consideramo-la também oportuna, porque os/as alunos/as da EJA, de maneira geral, possuem algumas características e

---

[5] Sobre seu uso na educação consultar GATTI, B. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.* Série Pesquisa em Educação, n 10. Brasília: Líber Livro, 2005.

experiências comuns, exercem suas atividades profissionais em contextos diferentes, passaram por processos de formação diferenciados e possuem, no seu imaginário, conhecimentos e saberes acerca da escola e de seus processos que nem sempre se evidenciam no dia-a-dia da sala de aula.

As sessões dos grupos foram chamadas de sessões reflexivas e realizadas durante as horas de trabalho escolar, determinado pelo grupo. A técnica permitiu a compreensão dos significados que o grupo de alunos/as das escolas do município em foco atribui ao processo formativo que lhes tem sido oferecido pela rede municipal.

RESULTADOS INICIAIS

Uma das principais marcas da comunidade atendida pela EJA é a diversidade: de idades, de experiências, de expectativas. Entretanto, muitas das histórias de vida destes sujeitos apresentam alguns traços em comum, em especial, as marcas da exclusão e das dificuldades de realizar ou mesmo de concluir os estudos na idade regular.

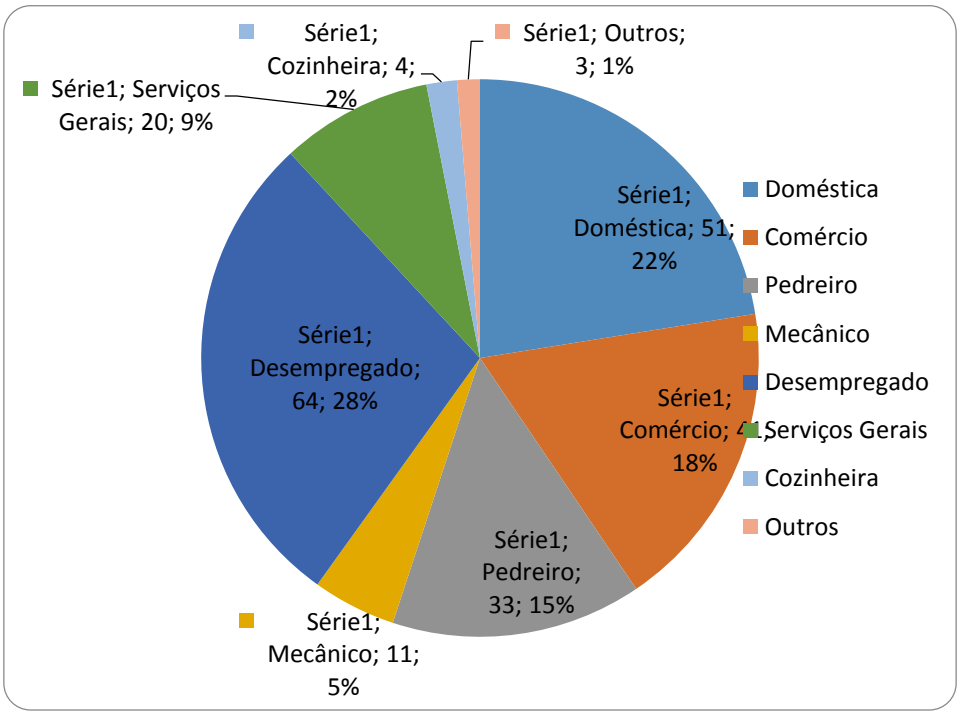
Responderam ao questionário 509 sujeitos sendo que destes a maioria, ou seja, 53% possuem idade entre 18 e 30 anos. Uma pequena parcela, embora significativa e que representa 13% dos alunos entrevistados, possuem mais que 41 anos, conforme ilustrado no gráfico abaixo. O que confirma a “juvenilização” (CARRANO, 2012) das classes de EJA, também neste município, fenômeno que se repete em todo o país. Os jovens representam uma presença significativa na EJA, em algumas turmas nas escolas investigadas, compondo a quase totalidade de alunos.

No total de alunos que freqüentam as classes da EJA 54% são mulheres e 46% são homens, confirmando os resultados de algumas pesquisas que apontam que os homens abandonam mais rapidamente a escola do que as mulheres (ANDRADA,1990; BARRETO, 1981). Essas pesquisas mostraram ainda que fatores relacionados à segurança física, a responsabilidade com os familiares e os cuidados com o espaço doméstico são aspectos responsáveis pela evasão das mulheres do espaço escolar. É interessante reconhecer que o retorno de jovens e adultos à escola, mesmo com trajetórias distintas começam a apontar para uma igualdade de gênero nas salas de aula. A correlação que buscamos agora, com os questionários é compreender se a maioria das mulheres é mais jovem ou não que os homens, estado civil, ocupação, religião e raça.

Jovens e adultos enfrentam barreiras específicas no acesso à educação e na sua formação, dentre elas a falta de recursos financeiros. Registramos as desigualdades

sociais no acesso e permanência na educação básica ao observar o alto índice de pessoas que freqüentam a EJA, em Mariana, e que declararam renda de até 2 salários mínimos, ou seja, 75% dos sujeitos da pesquisa. Os grupos que nunca freqüentaram a escola ou que nela não permaneceram e que hoje ocupam as classes da EJA estão entre as populações de menor poder aquisitivo e que recebem os menores salários, confirmando o fato de que os sistemas educacionais formais tendem a reforçar as desigualdades sociais (BOURDIEU; PASSERRON, 1970).

Essas desigualdades se refletem também na ocupação declarada pelos alunos da EJA em Mariana. Dentre os 72% que possuem uma ocupação, muitos estão buscando com a EJA manter-se no emprego ou concorrer a uma promoção e até um novo trabalho.



Para esses, o retorno à escola significam novas possibilidades, representa recuperar um tempo perdido (31% das respostas à questão *Porque procurou a EJA?*), resgatando a imagem de estudante que, no passado, lhe foi negada e que ainda representa um ideal a ser atingido, o que comprovamos pelos 25% que indicaram que querem apenas se formar. O retorno à escola, para essas pessoas, assegura ainda, conforme apontado por Pereira, uma “dupla libertação: a libertação do passado opressor de abandono da escola por exigências do trabalho ainda na infância, para ajudar a

família e se manter, e a libertação do presente opressor, em uma sociedade que marginaliza" e discrimina (2012, p.11).

Além das informações que caracterizam e localizam os sujeitos-alunos da EJA, os questionários trazem questões que nos ajudam a compreender os motivos do abandono e retorno à escola, bem como suas impressões sobre a escola e o ensino oferecido. A maioria desses alunos já esteve numa escola regular e alguns já freqüentaram classes de EJA em outras instituições. O motivo principal que levou estes jovens e adultos a abandonarem os estudos está relacionado ao fato de que as famílias precisavam de ajuda, em algumas situações com o "serviço da roça", e eles tinham que trabalhar para ajudar nas despesas (92%), sendo que alguns alegaram responsabilidades familiares, como cuidar dos filhos (3%) e outros nunca foram à escola porque ninguém obrigava (1%).

"Para aprender a ler, escrever e ajudar os filhos com as atividades escolares, recuperar o tempo perdido", ou "para manter-se no emprego" ou mesmo "para conseguir um emprego" foram os principais motivos que levaram esses mesmos alunos de volta aos estudos. Cerca de 25%, como já apontado anteriormente, indicam o desenvolvimento pessoal e a vontade de aprender como o fator que os levaram a retornarem à escola. Entre os mais jovens, alunos até 30 anos, o trabalho é o mais importante fator de motivação para este retorno, ou seja, cerca de 47% destes jovens e adultos afirmaram que pretendem conseguir um emprego ou buscam uma melhor qualificação.

Entre os sujeitos adultos pesquisados, ou seja, aqueles com mais de 31 anos, identificamos que a necessidade de trabalhar é apontada como o motivo pelo qual 48% dos sujeitos pararam os estudos ou nunca os iniciaram. Entre as mulheres, a gravidez foi o fator motivador da interrupção da vida escolar, respondendo por 14% das respostas obtidas, depois dos problemas familiares, que foram indicados por 12% das entrevistadas. Identificar as causas da evasão escolar ou da não participação na vida escolar por parte de jovens e adultos são importantes no entendimento acerca da vida desses sujeitos e em ações que garantam sua permanência e sucesso no espaço escolar.

Com este conhecimento propomos considerar a estrutura e o funcionamento da EJA nas escolas, a organização das turmas, a organização da aprendizagem e sua progressão ao longo do ensino fundamental e médio, a seleção de temas e conteúdos de aprendizagem e a forma como as relações interpessoais se estabelecem dentro da escola e, ao acolhermos esses alunos, discutirmos com base nos conhecimentos

produzidos, as condições de permanência dos mesmos nas escolas. Escola/espaço que permita, juntamente com seus professores, que eles “encontrem-se como sujeitos com a tarefa de provocar e produzir conhecimentos. Conhecimentos sustentados na perspectiva daqueles que aprendem, relativos a saberes diversos e que contribuem, efetivamente, para a vida dos alunos” (BRASIL, 2006).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Antônio. O cotidiano de uma escola pública do 1º grau: um estudo etnográfico.**Cadernos de Pesquisa**, n.73 p. 26-37, 1990.

BARRETO, Elba S. Bons e maus alunos e suas famílias**. Cadernos de Pesquisa**, n.37, p. 84-89, 1981.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. ***La reproduction:*** *elements pour une théorie du système d’enseignement.* Paris: Éditions de Minuit, 1970.

BRASIL. Ministério de Educação. **Cadernos da EJA***.* Trabalhando com a educação de jovens e adultos. Alunas e alunos da EJA. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. **Constituição Brasileira** (1988). 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei 9.394/96.** Brasilia,20 de dez. 1996**.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CARRANO, Paulo. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude**: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance".Disponível em: http://forumeja.org.br/go/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos%20e%20Juventude%20-%20Carrano.pdf

GATTI, B. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Editora Liber Livro, 2005 (Série Pesquisa em Educação/10).

LUNA, S.V de. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, n.66 p, 70-74, São Paulo: FCC, 1988.

MINAS GERAIS. SEE.**Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais**. Lei 19481/2011 de 12/01/2011.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: REUNIAO ANUAL da ANPEd, 22. Caxambu, 1999. **Anais ...** Caxambu-MG, 1999.

PEREIRA, Jacqueline M. M. A escola do riso e do esquecimento: idoso na educação de jovens e adultos**.Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, MG: UFJF, v.16, n.2, set. 2011/fev.2012. p. 11-38.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro. In:CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS-CONFINTEA, V. Hamburgo, Alemanha, 14-18 jul de 1997.**Anais...** Alemanha, 1997.

DUAS SITUAÇÕES ENVOLVENDO DIVISÃO DE NÚMEROS DECIMAIS ABORDADAS JUNTO A UM GRUPO DE FABRICAÇÃO DE PRODUTOS DE LIMPEZA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Renata Cristina Geromel Meneghetti[1]
SolangeTeresinhaPoeta de CarvalhoAyusso[2]
Michelle Francisco de Azevedo[3]

INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se numa pesquisa de caráter interdisciplinar, a qual busca colaborar com um projeto de âmbito maior, de políticas públicas em Economia Solidária, da Incubadora Regional de Cooperativas Populares da Universidade Federal de São Carlos (INCOOP/UFSCar, atual NuMIES – Núcleo Multidisciplinar e Integrado de Estudos, Formação e Intervenção em Economia Solidária). Esta última propõe à criação de um sistema integrado de Empreendimentos em Economia Solidária (EES) como condição para o desenvolvimento socioeconômico de bairros carentes de uma cidade localizada no interior do estado de São Paulo. Nos EES há demandas próprias da Educação Matemática, no que se refere à apropriação dos conhecimentos matemáticos, por parte de seus integrantes, necessária para a implementação de tais empreendimentos.

Neste trabalho focalizamos um grupo de fabricação de produtos de limpeza caracterizado como um EES. Esse grupo surgiu em novembro de 2011, com a finalidade de potencializar a Economia Solidária do bairro em que está inserido, recebendo o suporte do NuMIES, sendo que este apoio ainda é essencial para o funcionamento do empreendimento. A autogestão é compreendida como uma administração democrática onde as ordens e instruções fluem de baixo para cima e as demandas e informações de forma inversa, exigindo um esforço adicional dos trabalhadores, pois, além de cumprirem suas tarefas, devem se preocupar com os problemas da gestão do empreendimento (SINGER, 2002). Para se aproximarem de práticas autogestionárias, os EES sempre deverão buscar capacitar seus membros a fim de que todos possam participar, efetivamente, no gerenciamento do empreendimento de forma a dependerem, cada vez menos, da ajuda de pessoas externas ao EES.

A respeito desta capacitação necessária, daremos uma abordagem ao ensino de

[1] Universidade de São Paulo – Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação (ICMC-USP/São Carlos). E-mail: rcgm@icmc.usp.br.
[2] Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto (IBILCE). E-mail: solangeayusso@hotmail.com.
[3] Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências (FC-UNESP/Bauru). E-mail: michelleazevedo2005@gmail.com.

matemática, no campo da educação não formal, como possibilidade para contribuir com o avanço dos EES, pois a matemática está intrínseca as mais diversas atividades humanas e é também essencial na administração dos EES, uma vez que seu domínio pode facilitar e agilizar os processos envolvidos na cadeia produtiva do EES.

Em nossas observações desse EES, pudemos constatar grandes dificuldades em relação aos afazeres que envolviam conteúdos matemáticos relacionados, principalmente, com conceitos envolvendo operações básicas com números racionais em sua forma decimal, principalmente por parte de uma das integrantes do EES; sendo que a divisão com números decimais apresentava-se como mais emergente. Detectou-se também a utilização da calculadora de forma automática, ou seja, sem compreensão, para confirmar os cálculos que eram feitos manualmente ou mentalmente; além disso, observou-se também que havia uma falta de confiança das integrantes do empreendimento nas contas que faziam sem o uso da calculadora. Na direção de contribuir com o grupo visando sanar algumas de suas dificuldades no trato com a matemática necessária no cotidiano deste EES, neste trabalho focamos duas situações vivenciadas junto a este grupo referentes à divisão com números decimais. Tais situações foram trabalhadas de forma contextualizada a partir das situações do seu cotidiano. Assim, nosso objetivo foi abordar os conceitos antes mencionados visando uma aprendizagem significativa de forma a contribuir com sua autogestão.

A Economia Solidária que se diferencia da capitalista principalmente por seus objetivos, pois, enquanto nesta visa-se o acúmulo de capital, naquela privilegia-se o aprimoramento pessoal enquanto reinserção social; outro ponto que as distanciam é o modo de administração adotado pelos EES, observando-se na economia capitalista a heterogestão, isto é, empresas hierarquizadas enquanto que, na economia solidária, o foco é a autogestão dos EES (SINGER, 2002).

Podemos encontrar na educação não formal um mecanismo capaz de contribuir com os ideais da economia solidária no que tange a deficiência da educação formal, ou seja, um meio de inserir socialmente aqueles que foram de alguma forma, excluídos pela própria escola. Por educação formal:

> [...] a educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e a última organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (AFONSO, 1989, p.78 apud GARCIA, 2001).

Desta forma, nosso objetivo foi abordar de modo contextualizado, por meio de

uma intervenção educacional pautada na metodologia de resolução de problemas, alguns conceitos sobre números decimais utilizados pelas integrantes do grupo de fabricação de produtos de limpeza, focando especialmente a divisão de números decimais e visando uma aprendizagem significativa de forma a contribuir com a reinserção socioeconômica e com a autogestão do grupo. Tal aprendizagem é definida como sendo

> [...] um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, esse processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como conceito subsunçor ou simplesmente subsunçor (MOREIRA, 1995, p.153).

Segundo Brasil (2002), para a educação de jovens e adultos, o trabalho com situações contextualizadas pode colaborar para uma aprendizagem mais significativa, já que tais situações favorecem a compreensão e contribuem para a construção de conhecimentos matemáticos que, por sua vez, são ferramentas importantes para a compreensão da realidade. Além disso, o trabalho com situações-problema em que as operações aparecem com diferentes significados, em contextos reais, permite que os alunos possam, de fato, compreendê-las.

Visando esse último tipo de aprendizagem e uma vez inseridos num contexto cultural próprio, nossa opção foi utilizar situações reais do cotidiano delas, coisas que elas mesmas tinham curiosidade de calcular, mesmo sem saber como, pois compreendemos.

Neste trabalho empregamos também a metodologia de Resolução de Problemas, na qual se compreende que um problema pode ser enunciado como sendo tudo aquilo que não se sabe resolver, mas há interesse em fazê-lo, isto é, qualquer situação que leve o aluno a pensar e que lhe seja desafiador e não trivial. (ONUCHIC,1999).

De acordo Onuchic (1999), no ensino de matemática através da resolução de problemas, o aluno passa a assumir um papel participante e ativo no processo de aprendizagem; o ponto central desta metodologia baseia-se na crença de que os alunos possam compreender os conceitos, os processos e as técnicas operatórias necessárias dentro do trabalho de cada unidade temática e consigam estabelecer relações entre os conceitos já aprendidos e outros que possam aprender através da exploração e generalização de problemas. Segundo a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (PCEJA), através do trabalho com a resolução de problemas, os

jovens e adultos têm a oportunidade de ampliarem seus conhecimentos acerca de conceitos e procedimentos matemáticos e sua visão sobre o mundo, adquirindo autoconfiança (BRASIL, 2002).

Nosso objetivo foi abordar de modo contextualizado, por meio de uma intervenção educacional pautada na metodologia de resolução de problemas, duas situações-problemas contextualizadas e envolvendo o conceito de divisão de números decimais, visando uma aprendizagem significativa de forma a contribuir com a reinserção socioeconômica e com a autogestão do grupo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de cunho qualitativo: estudo de caso (LUDKE & ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994) e o caso focalizado é um grupo de fabricação de produtos de limpeza atualmente constituído por duas integrantes, as quais são mulheres de baixa renda com idade entre 35 e 40 anos. O empreendimento produz água sanitária, álcool perfumado, amaciante, brilha alumínio, cloro, detergente, sabão álcool, alvejante sem cloro, desinfetante, detergente, sabão líquido, sabão querosene, multiuso e pinho gel. As integrantes do EES lutam pelo aumento de clientes fixos, pela fabricação de outros produtos além desses relacionados e pela formalização do EES. Para melhorar a leitura procuramos eliminar alguns erros de linguagem, por exemplo: “nois” foi substituído por “nós” e algumas concordâncias verbais foram modificadas também, tais como: a frase “Não confiança na realização da minha divisão.” foi substituída por “Não tenho confiança na realização da minha divisão.”

Num primeiro momento, por meio de observação participante foram realizadas algumas visitas e por meio de conversas informais procuramos obter um maior conhecimento sobre o cotidiano das integrantes do EES. Posteriormente alguns encontros ocorreram visando a objetivos específicos de aprendizagem. Os encontros totalizaram uma carga horária de 15 horas, sendo que estão inclusos os momentos de conversas informais e a troca de experiências com aplicação de problemas envolvendo operações básicas de números decimais. O conteúdo foi selecionado de acordo com o sugerido pelas integrantes. Numa fase anterior elas haviam participado de uma oficina pedagógica também sobre números racionais[4], mas algumas dificuldades ainda persistiam, principalmente, quanto à divisão de números racionais.

Nesse sentido, retomou-se o assunto visando trabalhar principalmente divisão

[4] A aplicação desta oficina foi coordenada pela primeira autora deste trabalho e teve também a participação da terceira e se deu através de um minicurso carga horária total de 18 horas, que se deu fora do ambiente do EES, diferentemente da atuação focada neste trabalho que ocorreu no próprio EES.

com números decimais, mas as situações vivenciadas, uma vez que se deram de forma contextualizada e inerentes a atividades do cotidiano do grupo envolviam também as operações de adição e multiplicação com números decimais. Respeitando os interesses das integrantes deste grupo, nas situações problemas vivenciadas junto ao grupo a abordagem foi feita utilizando-se a moeda corrente (real). As participantes foram designadas pelos nomes fictícios Eli e Rô. Durante os encontros foi observado que as integrantes do grupo aos poucos foram apresentando-se mais participativas.

DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DAS SITUAÇÕES VIVENCIADAS

Durante a intervenção realizada, de forma geral, observamos que a integrante Eli apresenta mais domínio dos conteúdos matemáticos, tem mais facilidade, antes de calcular o resultado já tem uma estimativa, sentindo-se confiante no que faz. Porém, não se sente segura em transmitir o conhecimento para a colega. Rô é mais quieta, levanta o olhar para escutar o comentário da colega e só movimenta a cabeça concordando ou levemente discordando. Observamos que a falta da aprendizagem dos pré-requisitos gerou insegurança em Rô ao realizar as operações necessárias. Além disso, no Empreendimento, recorrem à calculadora e em alguns momentos fazem o cálculo mental, principalmente Eli.

Os dois primeiros encontros foram individuais para que cada integrante do EES tivesse a liberdade de contar um pouco de sua história, colocando seus “medos”, seus sonhos, assim foi possível criar vínculo com elas e desenvolver as atividades com uma linguagem de interesse mútuo. Foi sugerido que escolhessem o conteúdo a ser estudado e elas solicitaram a aprendizagem da divisão dada na Escola (comentaram os processos que os filhos utilizavam na divisão: “estimativa” e “método longo”), para que pudessem entender e acompanhá-los, percebeu-se que o interesse em aprender era mais motivador para a ajuda escolar do que para ser aplicado no empreendimento, parecia que a preocupação era mais com a família. A integrante Eli colocava na maioria das vezes estimava do resultado e a Rô timidamente arriscava um palpite, isso quando colocava sua opinião. Também percebemos que por um lado a integrante Eli necessitava verbalizar todo procedimento que realizava e, por outro lado, Rô muitas vezes aproveitava dessa verbalização ao fazer suas operações.

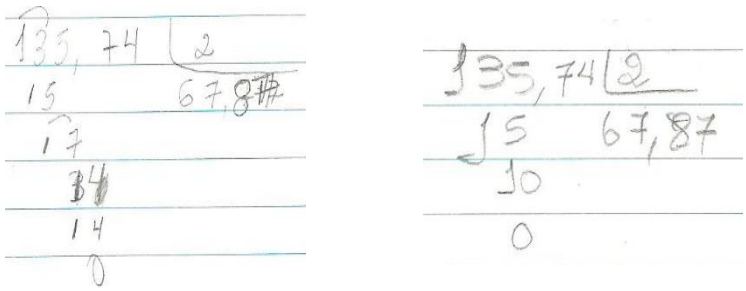
A cada encontro, inicialmente conversávamos com os assuntos gerais, perguntávamos primeiro sobre como estava a Família e o Empreendimento, somente depois disso é que se iniciava a atividade específica proposta a partir das situações que elas vivenciavam no empreendimento. Resolvíamos a atividade junto com elas, de

maneira discreta, como se fizéssemos parte do empreendimento. Como a resolução da tarefa era efetuada com caneta, tudo ficava registrado, para posterior análise.

A primeira atividade foi trabalhar a partir do boleto do SAAE (Serviço Autônomo de Água e Esgoto), a conta mensal de água e esgoto; visando a compreensão do que é posto neste documento. Realizamos a leitura juntas, comparando o valor da água, sendo comentado que o esgoto é um valor proporcional à quantidade de água utilizada e outras informações que o boleto continha. Na sequência, coletamos o valor pago, realizamos a divisão por dois, uma vez que dividem as despesas do estabelecimento com outro empreendimento.

Rô: "-*Nós recebemos o boleto e pagamos a metade. Quando faço a conta no papel, confiro na calculadora. Não tenho confiança na realização da minha divisão."*
Pesquisadora: "-*Vamos realizar juntas a divisão. O valor do boleto apresentado é de R$ 135,74. Como a despesa é dividida entre os dois EES, dividimos* por...?"
Rô e Eli: "-*Dois*."
Eli: "-*Bem... pego o R$ 135,00 e divido por dois, dá R$ 67,50. Daí os R$ 0,74 também divido por dois, dando R$ 0,37, logo, somo os dois resultando R$ 67,87, é isso, não é? Mas para resolver no papel, não consigo. Não entendo o que minha filha faz na Escola. Gostaria de saber para poder acompanhá-la e ajudá-la quando houver dúvidas*.".
Rô: "-*Sei fazer dessa maneira*..."

Figura 1: Divisão Rô (esquerda) e Eli (direita)



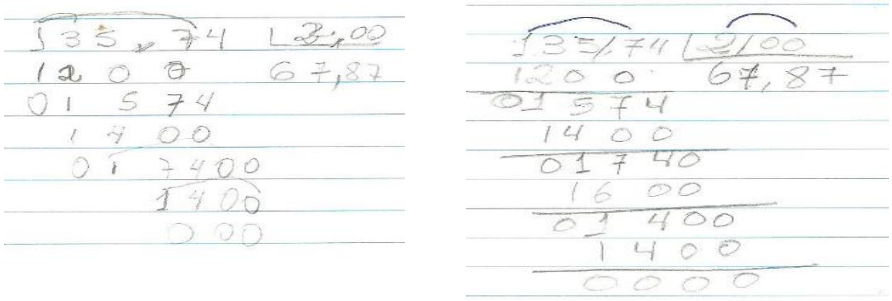
Nesta atividade observamos que Rô resolveu a divisão pelo processo curto até a multiplicação do quociente oito, depois realizou pelo processo longo. O número três foi colocado abaixo do número sete, logo após, riscado e colocado o número um. Como estávamos fazendo todas ao mesmo momento e os comentários orais eram falados para que todas escutassem, Eli verbalizou "... *sete vezes dois é igual a quatorze*" e Rô fez dezessete menos quatorze é igual a três. Depois Rô observou que já estávamos no ultimo número do quociente (R$ 67,8**7**), então, ela corrigiu o número três, colocando o número um (Realizou mentalmente: oito vezes dois é igual a dezesseis. Dezessete menos dezesseis é igual a um) e abaixou o quatro, dando continuidade na operação pelo processo longo. A vírgula foi colocada no quociente, pois Eli tinha realizado o cálculo mentalmente e comentamos o que tinha dado para cada empreendimento pagar (sessenta e sete reais, oitenta e sete centavos).

Neste caso, observamos que Eli realizou a divisão do número inteiro pelo processo curto, restando um, acrescentou o zero e colocou a vírgula após o resultado do quociente inteiro. O restante do processo não sabia fazer e como mentalmente já sabia o resultado, colocou-o e também acrescentou o resto zero para indicar que a divisão foi exata.

Realizamos novamente a conta pelo processo longo para verificar e discutir passo a passoe também para que elas percebessem o registro de todo o processo do cálculo que estava sendo realizado.

Segue registro da divisão realizada por Rô e Eli:

Figura 2: Divisão Rô (esquerda) e Eli (direita)



Nesta parte, observamos que Rô no início desenvolveu a divisão passo a passo. Quando dividiu um mil, setecentos e quarenta por duzentos, fez a multiplicação mental: oito vezes duzentos é igual um mil e seiscentos, então restou cento e quarenta. Acrescentou o zero: um mil e quatrocentos. Dividido por duzentos: quociente sete e resto zero. Divisão exata. Observamos que Eli realizou a divisão pelo processo longo, passo a passo, sempre abaixando todos os números do dividendo.

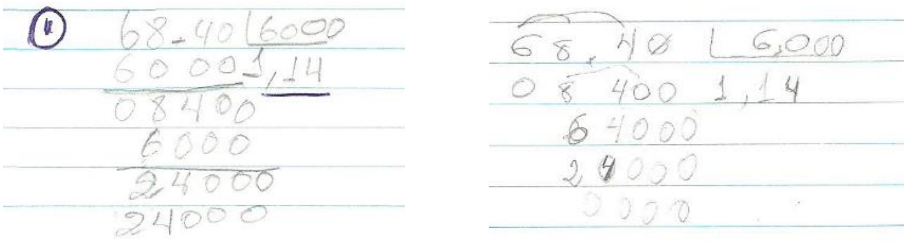
No desenvolvimento da divisão, que foi realizada em conjunto, de maneira paulatina e buscando fazer com que elas compreendessem cada passo do processo da divisão, elas lembraram momentos do minicurso do qual participaram anteriormente e, em alguns momentos, percebeu-se que elas conseguiram transferir para esta nova situação algumas coisas que aprenderam neste minicurso, por exemplo, Eli: *"- Ah!...agora vamos igualar as casas, cortar as vírgulas,...você lembra lá no minicurso?"* Isto mostra que elas conseguiram transferir alguns dos conhecimentos adquiridos no minicurso do qual participaram para esta nova situação. Entretanto, observou que algumas dificuldades ainda permaneciam, tais como: *"O que fazer quando no dividendo não tinha mais números para abaixar?"* Então, nós procuramos focar isso com mais atenção nas situações vivenciadas junto ao grupo neste novo momento. Assim, trabalhamos a divisão através do processo longo, com a finalidade de levá-las a

compreender o significado de dividendo, divisor, quociente e resto e todo o processo de divisão.

A segunda atividade realizada com as integrantes deste empreendimento foi o cálculo do custo de um dos produtos fabricados, a água sanitária.

Eli: "Queremos saber qual foi a sobra... O que compensa fazer, o que não compensa fazer... é só fazendo conta para saber...."
Diante dos dados reais, coletados por meio de notas fiscais, foram resolvidas as operações com adição, multiplicação e divisão.
Pesquisadora: "... Qual o valor pago pelo cloro?...".
Eli: "-A gente paga R$ 68,40 na bomba... 60 litros... Para produção da água sanitária, coloca-se 40 litros de cloro com 160 litros de água resultando 200 litros de água sanitária..."
Rô: "-Para fazer água sanitária, nos precisamos de cloro, água, barrilha e sal".
Eli: "-O sal é R$ 0,85 o quilo..."
Pesquisadora: "-Então sabemos que o valor do cloro é R$ 68,40 com 60 litros, Para obter o valor de um litro, o que temos que fazer?... Qual operação realizar?".
Eli: "-R$ 68,40 dividido por 60 para saber o litro do cloro"...
A divisãorealizada por Eli e Rô foi efetuada conforme a figura 3:

Figura 3: Divisão Eli (esquerda) e Rô (direita)

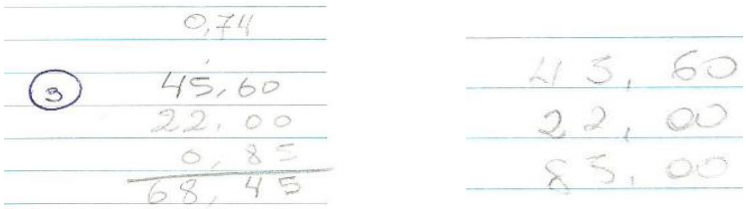


Nesta situação, observamos que Eli resolveu a divisão sem acompanhamento, observamos que não registrou o resultado da subtração de vinte e quatro mil menos vinte e quatro mil. Para ela o resultado do quociente estando certo é o que basta. Entretanto, Rô realizou a divisão, ainda de forma insegura, pelo processo curto e longo. Observamos que na terceira linha há rasuras (ela ia escrever seis mil, porém acabou mudando de ideia e colocou o número dois em cima do número seis escrevendo dois mil e quatrocentos) em seguida, ao multiplicar por quatro, utilizou o processo longo, uma vez que na quarta linha repetiu o valor dois mil e quatrocentos. A partir do resultado dessa operação, a pesquisadora questionou: "Logo, para saber o valor gasto de cloro, o que temos que fazer?"; Rô: "... *R$ 1,14 vezes 40, o valor gasto para fazer a água sanitária*". Então, foi realizada a multiplicação. Observa-se que, antes da multiplicação, Eli fez outra operação. Porém, após os comentários, ela não teve dúvidas na colocação da vírgula e nem com o zero (40), mas Rô não resolveu corretamente, apresentou insegurança, primeiramente em qual operação fazer e, após observar a conta da colega, riscou a divisão que iria resolver e armou a conta de multiplicação. Percebe-se que esta última não tem conhecimento sobre a multiplicação por zero e um, uma vez que em

alguns momentos ela colocou o resultado da multiplicação por zero como se estivesse multiplicando por um e numa das multiplicações por um (quatro vezes um) ela colocou o valor um, conforme figura 4.

Figura 4: Multiplicação Eli (esquerda) e Rô (direita)

Nesta segunda atividade, como o nosso objetivo era calcular o valor do custo da Água Sanitária, elas efetuaram a adição do valor do cloro, da barrilha e do sal. Figura 5: Adição Eli (esquerda) e Rô (direita)



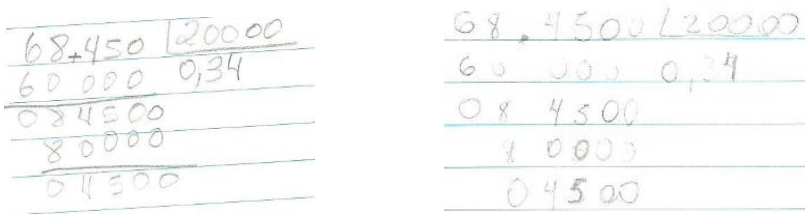
Eli realizou a soma corretamente e com autonomia. Já Rô, observamos que colocou R$ 85,00 e não R$ 0,85.

Pesquisadora: "-*Como registramos as moedas?"*
Eli: "-*Colocamos após a vírgula*."
Rô: "-*Ah!... É mesmo*..."

Após ser esclarecido, Rô verificou que o seu registro estava incorreto, porém como viu o que Eli já havia realizado, não deu sequencia na sua atividade.

Pesquisadora: "- *Recordando... temos o valor do cloro R$ 45,60, mais barrilha a R$ 22,00, mais o sal R$ 0,85 totalizando R$ 68,45 de gastos para 200 litros de água sanitária, então, para saber quanto será o litro..."*
Eli: "-...*Dividiremos R$ 68,45 por 200 dando mais ou menos R$ 0,35 o litro da água sanitária*."
Pesquisadora: "-...*Vamos realizar a divisão*."

Figura 6: Divisão Eli (esquerda) e Rô (direita)



Neste caso, quando discutimos como realizar a divisão, decidimos que não haveria necessidade de realizar a divisão com o quociente com mais de duas casas decimais. Eli desenvolveu a divisão corretamente, Rose armou a operação, preferiu participar dos comentários da resolução de Eli, depois resolveu sozinha. No registro observamos que ambas não colocam o sinal de menos e quanto ao traço para o resultado da subtração Rô não o colocou. Observamos que ambas chegaram ao resultado do custo da Água Sanitária. Esse foi o momento que percebemos mais motivação das participantes, estavam felizes por chegarem ao resultado final. Saber que conseguiram calcular o custo do produto. Então Eli com entusiasmo continuou**:**

Eli: "*-Como vendemos dois litros de água sanitária por R$ 2,50, vamos dividir por dois, logo, cada litro sai por R$ 1,25.*"

Figura 7: Divisão Eli (esquerda) e Rô (direita)

Aqui, observamos que Eli Resolveu a situação com autonomia. Rose iniciou com o processo curto, por si, armou a conta novamente e iniciou a divisão pelo processo longo, mas no segundo número do quociente ela deu continuidade pelo processo curto.

Eli: *"-Logo, há um lucro de R$ 1,25 – R$ 0,35 = R$ 0,80."*

"- Como vendemos por R$ 1,25 o litro, 0,35 mais 0,35 dá 0,70 e 0,70 + 0,35 = 1,05 e 1,05 + 0,35= 1,40. Quase quatro vezes o valor do custo do produto."

Assim, pudemos perceber que nesta segunda fase, houve melhor participação. Ambas apresentaram crescimento, Eli com mais entusiasmo por conseguir desenvolver e registrar seu raciocínio, obtendo o valor do custo da água sanitária e Rô observou de maneira surpresa, o quanto lucra na fabricação do produto. A proposta foi desenvolver o processo longo para que vivenciassem toda etapa e se sentissem mais seguras. Com os registros, observamos que Eli assimilou e que Rô também entendeu, porém, automaticamente registraram o processo curto; este fato pode indicar que uma vez havendo assimilação o processo foi por elas simplificado; já que o processo curto é, de fato, uma simplificação do longo. Dessa forma, observamos que ambas cresceram no seu conhecimento, entretanto, entendemos que ainda há necessidade da continuidade

do trabalho efetuado, é preciso exercitar situações semelhantes com os demais produtos para se verificar se há habilidade e independência do grupo rumo à autogestão e também se elas conseguirão transferir os conhecimentos adquiridos para outras situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados nesta pesquisa apontam para a importância de se trabalhar com a metodologia de resolução de problemas dentro de um contexto sociocultural próprio, de forma contextualizada e inerente aos princípios da educação não formal e da economia solidária. Nas situações vivenciadas junto a este grupo, percebemos que gradativamente as integrantes foram adquirindo uma postura mais crítica, interagindo com o processo; apresentando também melhor organização em transcrever o raciocínio, mais autonomia no desenvolvimento das atividades, além da motivação que esteve presente com mais intensidade na conclusão da atividade. Entretanto, acreditamos na expectativa de capacitação pessoal continuada a fim de obter a administração do empreendimento com maior segurança e autonomia para atingir o sucesso almejado; ou seja, a pesquisa apontou alguns progressos, porém alerta para a importância da continuidade de trabalhos nessa direção.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Os lugares da educação. In: SIMSON, O. R. M.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. **Educação não-formal**: cenários da criação. Campinas: Editora da UNICAMP, p. 29-78, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto/PT: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria da Educação Fundamental.**Proposta curricular para a educação de jovens e adultos:** segundo segmento do ensino fundamental. Brasília, 2002. v.3.,

GARCIA, V. A. A educação não-formal no âmbito do poder público: avanços e limites. In: SIMSON, O. R. M.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. **Educação não-formal**: cenários da criação. Campinas: Editora da UNICAMP, p. 147-165, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda. (EPU), 1986.

MOREIRA, M. A. **Monografia nº10 da Série enfoques teóricos**. Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS, 1995.

ONUCHIC, L. R. Ensino-Aprendizagem de Matemática através da Resolução de Problemas. In: BICUDO, M. A. V. (Ed.). **Pesquisa em Educação Matemática**. São Paulo: Editora UNESP. cap.12, p.199-218, 1999.

SINGER, P. **Introdução à Economia Solidária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

CAPÍTULO 7 – EDUCAÇÃO INFANTIL

APRESENTAÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO DE ESCOLHA DOS EIXOS TEMÁTICOS PARA CLASSIFICAR OS DISCURSOS DO TUTOR VIRTUAL NA FERRAMENTA FÓRUM DE DISCUSSÃO

Pâmella Stefânia Picinin de Mesquita[1]
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins[2]

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) vem ganhando importância como modalidade de ensino. De acordo com o Art. 80 da Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Poder Público incentiva qualquer forma de ensino a distância, desde que realizado por Instituição credenciada pela União, a qual regulamenta os requisitos para elaboração de exames e diplomas. (BRASIL, 1996).

A legislação brasileira, por meio do decreto nº 5.622/05, que regulamenta o artigo 80 da lei supracitada define em seu artigo 1°:

> [...]caracteriza-se 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 informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

A assincronia na comunicação e a independência do ambiente físico, fazem da educação a distância (EaD) uma forma de aprendizagem flexível que exige alunos mais ativos, autônomos e disciplinados com sua aprendizagem. A ausência de cursos nos locais onde vivem, falta de tempo para participar de programas com local e horário fixo, idade, são alguns dos motivos que tornam a EaD uma forma viável como método de ensino.

Neste contexto foi criada pelo governo brasileiro, através do decreto nº 5.800/06 a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que, através de parcerias com instituições de ensino superior públicas oferece cursos de nível superior na modalidade a distância, bem como, possibilidades de oferta de educação continuada ao longo da vida. As férteis potencialidades para a UAB, dentre as quais destaca-se às demandas reprimidas por educação superior no país, contribuem para o enfrentamento de um cenário nacional de assimetrias educacionais (BRASIL, 2006).

---

[1]Mestranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências Universidade Estadual Paulista – Unesp/Marília-SP. Bolsista CAPES. E-mail: tutor.pamella@gmail.com
[2] Doutora em Educação. Professora do PPGE da Faculdade de Filosofia e Ciências Universidade Estadual Paulista – Unesp/Marília-SP. E-mail: sandreli@marilia.unesp.br

Estudos realizados apontam a ascensão desta modalidade de ensino, de acordo com o levantamento nacional: Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD), um em cada 73 brasileiros estuda a distância. (ABRAEAD, 2007), o que justifica a preocupação crescente com o papel desempenhado pelos profissionais que trabalham com a EaD.

Recentemente a Associação Brasielira de Educação a Distância (ABED)elaborou um documento intitulado "Competências para a educação a distância referencias teóricos e instrumentos para validação" que descreve a necessidade dos profissionais que trabalham com a Educação a Distância de aperfeiçoarem e desenvolverem competências [...]"para fazer frente, com qualidade, à crescente demanda de alunos" (ABED, 2012 p.13).

Dentre as vertentes de EaD a que mais se destaca atualmente é a mediada pela da tecnologia da informação, mais espeficiamente, com o computador, programas e a Internet. A Internet tornou-se a mídia de suporte para cursos a distância. (SANTOS, 1999).

Os ambientes virtuais de ensino-aprendizagem são programas, em geral, baseados na Internet, que auxiliam no oferecimento de cursos EaD. O Teleduc é um exemplo de AVA que permite a criação, participação e administração de cursos via Web. Foi desenvolvido na Unicamp (Universidade de Campinas) de forma participativa, ou seja, de acordo com a necessidade dos usuários (TELEDUC,2000). O TelEduc foi o programa utilizado para gerenciamento das atividades de ensino, no curso em questão.

A maioria dos AVAs, incluindo o Teleduc, contam com interfaces que facilitam e potencializam a interação entre os sujeitos participantes (BEHAR et al. 2007; FRANCISCATO et. al. 2008). A atuação do tutor no processo de acompanhamento do aprendizado do aluno em um curso a distância envolve não só teorias pedagógicas sobre as quais os professores estruturam seus cursos, mas também observar e avaliar questões tecnológicas, como autenticação e rastreamento do aluno e apoio à tomada de decisão por parte do professor, mediante situações problemáticas na dinâmica de ensino-aprendizagem.

Com ênfase nas funções desempenhadas pelo tutor virtual, o Anexo II da Resolução/CD/FNDE/No34/2005 menciona alguns itens obrigatórios. Dentre eles, cabe aqui ressaltar o de número 5. O item obrigatório de número 5, em seu subitem 5.3, diz que:

> É da IES proponente do curso a responsabilidade de definir a concepção de tutoria e tutor, incluindo tutoria presencial e a distância (BRASIL, 2005).

Dentro desse conceito, encontram-se algumas características consideradas fundamentais ao processo educativo a distância: aluno e professor separados no tempo e no espaço,interação entre professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno mediatizado pormeios tecnológicos, aprendizagem autônoma sob a orientação de um tutor. Observa-se nestes três itens que a figura do tutor como medidor é essencial ao processode ensino-aprendizagem dos cursistas sob sua responsabilidade.

De acordo com Palloff e Pratt (2004), o papel do tutor nos fóruns de discussão é muito importante. Além de escrever mensagens de apoio e motivação para os alunos, responder às perguntas, ele deve observar o nível de participação de cada discente. Tanto para estes autores como para Harasimet al. (2005), estratégias pedagógicas devem privilegiar a interação entre os grupos de alunos.

Assim posto, por considerar a ferramenta fórum de discussão com um instrumento de interação assíncrona que permite interação social em propostas de formação continuada distância e, por entender a importância do tutor virtual no processo de ensino-aprendizagem dos educandos virtuais, torna-se relevante classificar os discursos do tutor na ferramenta fórum de discussão com vistas a refletir sobre o papel desempenhado por este profissional, com o objetivo de engendrar eixos temáticos para classificar a participação do tutor na ferramenta “fórum de discussão” em propostas de formação continuada de professores em Educação a Distância.

METODOLOGIA

Este estudo piloto foi realizado a partir das informações extraídas das participações de um tutor descritas na ferramenta “fórum de discussão”, de um curso de Especialização em AEE, ofertado por uma universidade pública, do interior do estado de São Paulo, em parceria com a Rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, da Secretaria da Educação, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, do Ministério da Educação, realizado no período de julho de 2010 a outubro de 2012.

O curso em questão teve por objetivo apoiar o desenvolvimento da atividade docente nas salas multifuncionais implantadas pela SECADI/MEC, no sistema público de ensino, visando à efetiva execução teórico-prático-discursivas dos fundamentos previstos no desenvolvimento do processo de inclusão escolar, por meio da oferta de AEE para os alunos da educação especial. (PORTAL EDUTEC, 2010).

O curso foi organizado em 10 módulos, subdivididos em reflexões teóricas e práticas, na modalidade a distância e, duas atividades semi-presenciais visando o

acompanhamento da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, integralizando um total de 360 horas. As atividades foram desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem na plataforma TelEduc, para 1127 (mil cento e vinte sete) cursistas, professores da rede pública de ensino, oriundos de todas as regiões brasileiras.Os cursistas foram subdivididos em 49 turmas, nomeadas de acordo com as cinco regiões do Brasil, cada turma tinha em média 25 alunos.

Dentro desta realidade, optou-se por selecionar uma amostra do total de turmas da região sudeste, fato este justificado pela quantidade de turmas nesta região ter sido maior que nas demais, um total de 23 turmas do universo de 49.Destes 23 tutores da região sudeste, foi escolhido aleatoriamente um tutor que atuou no curso de especialização.

Além da graduação, outra exigência da seleção para atuação como tutor no curso de especialização em AEE da FFC-Unesp/Marilia, disposto no edital de convocação (edital n° 1, da SEESP/MEC, de 2 de março de 2009) e, também considerado na escolha,foiter experiência comprovada em educação a distância e/ou experiência em educação especial.

O módulo escolhido para coleta de dados foi o módulo I, de 30 horas, que tematizava sobre a educação a distância na formação continuada de professores. Dentro deste módulo estão subtemas como: a ambientalização no ambiente, fatores motivacionais de mediação, interatividade tutor/aluno e papel do tutor na aprendizagem colaborativa. Estes subtemas explanados no módulo I são os que enfatizam o papel do tutor. (PORTAL EDUTEC, 2010).

Com base na autorização de acesso aos dados (anexo A) nas listas de discussões da ferramenta fórum, disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem, da plataforma do TelEduc http://edutec.unesp.br/index.php?option=com_users &view=login&lang=pt_br- na página logada do curso, efetuou-se a importação dos discursos do tutor e dos cursistas da turma escolhida de acordo com a ordem cronológica e sequencial dos discursos em um aplicativo de edição de textos. A transferência das mensagens trocadas pelo tutor com os cursistas foi posteriormente tabulada a partir do levantamento de indicativos que atendessem aos objetivos deste estudo em traçar eixos temáticos para classificar a participação do tutor na ferramenta “fórum de discussão”.

O tratamento e análise dos dados se efetivaram pela Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009), que se caracteriza por um conjunto de técnicas de exame do material escrito dos participantes com base no uso de procedimentos sistemáticos

de descrição do conteúdo das mensagens coletadas nas listas de discussão do AVA, tais como: levantamento de indicadores e inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção dos discursos. O processo de tratamento e análise de dividiu em 3 fases: pré-análise, exploração dos registros e análise e interpretação dos resultados.

Na pré-análise, usou-se a técnica de inferência a ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.) e, a partir disso, descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação, tendo como norte os documentos Manual do cursista do curso de especialização em AEE (PORTAL EDUTEC, 2010) e o “Projeto Competências para Educação a Distância referencias teóricos e instrumentos para validação" (ABED, 2012).

A amostra utilizada para esta etapa foram os registros de uma lista de discussão dos fóruns 1, 2 e 3 do primeiro módulo do curso de uma turma da região sudeste, que traziam as seguintes perguntas disparadoras:

Primeiro Fórum:

1)Você gostou do ambiente?

2)Tem dúvidas sobre as ferramentas?

Segundo Fórum:

1)O que você entende por digitalização?

2)Qual a relação entre digitalização e as TICs?

3)Qual a influência disso na nossa sociedade, em especial, na educação?

Terceiro Fórum:

1)Qual a melhor forma de ensino: cursos presenciais ou cursos de EaD?

2)Existem situações mais favoráveis ao uso da EaD do que ao modo presencial ? Quais ?

A exploração do conteúdo dos discursos verbais escritos, ocorreu utilizando a abordagem qualitativa que “considera a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou conjunto de características num determinado fragmento da mensagem” (MADS, 1993).

A classificação dos elementos constitutivos das mensagens analisadas neste estudo foram os subtemas do módulo I, estipulados no Manual do cursista do curso de especialização em AEE (UNESP, 2012). Estes subtemas foram definidos como eixos temáticos norteadores da análise das participações/intervenções do docente-tutor.

Os procedimentos técnicos definidos na descrição do conteúdo das mensagens pela inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das

mensagens (BARDIN, 2009), auxíliados também pelos estudos de Leite (1997), foram a descrição conceitual da divisão dos episódios de análise - em unidades de ações contidas nos discursos dosparticipantes, para compreender o conteúdo dos discursos verbais escritos. Tal procedimento compreendeu o agrupamento em eixos temático escolhidos de acordo com os discursos dos participantes e organizadas em quatro competências: pedagógica, comunicação, tecnologia e gestão, de acordo com o quadro de classificação de competências "SABER-FAZER: tutoria em EAD" - tópico "desenvolvimentodo curso (TD)" formulado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2012) que, define uma matriz de competências para a tutoria em Educação a Distância, baseadas em uma competência geral:

> [...]propor, elaborar, implantar e avaliar ações de tutoria para modalidade de EAD, contemplando as dimensões pedagógicas, comunicacionais, tecnológicas e de gestão, voltado para a aprendizagem dos alunos e buscando a melhoria contínua no desenvolvimento de boas práticas a partir de princípios éticos"(ABED, 2012,p.42).

Após a leitura exaustiva do material selecionado se iniciou o processo de referenciação dos índices criados, observadas as regras de recorte e classificação. Etapa esta compreendida da exploração dos indicadores obtidos pelas informações descritas na pesquisa bibliografia e nos discursos capturados nos fóruns de discussão recolhidos no Módulo I, do curso citado.

DISCUSSÃO

Os procedimentos citados na metodologia auxiliaram na compreensão do levantamento e agrupamento dos conteúdos dos discursos verbais escritos dos participantes deste estudo, considerando o levantamento e definição de quatro eixos temáticos seguidos de suas definições e exemplos conforme descrito no quadro 01:

Quadro 1: Classificação dos discursos de acordo do os eixos temáticos

EIXOS TEMÁTICOS	DEFINIÇÃO	EXEMPLOS DOS DISCURSOS
Competência: Tecnologia		
Ambientalização no ambiente	Orientar os educandoas quanto aos recursos e suportes tecnológicos do curso, de modo a reduzir tensões, construir uma representação compartilhada da educação a distância e favorecer a aprendizagem de novas formas de comunicação. Garantir o acesso permanente dos educandos aos recursos de aprendizagem propostos.	*F01:T1 -8. Re: Re: Conhecendo a plataforma TelEduc Quarta, 25/08/2010, 20:45:10* *Relevância: Não Analisada* *Maria Cristina, a ferramenta acesso não está disponível no ambiente de vocês. Épor esta ferramenta que a equipe tem o controle da frequência dos*

		cursistas emtodos os links.Att,
Competência: Comunicação		
Interatividade tutor-aluno	Interagir com os educandos, respondendo de forma personalizada e ágil todas as dúvidas, comunicando-se de forma clara e precisa, estimulando-os a desenvolver o raciocínio. Encorajar os alunos a discutirem individual e coletivamente suas dúvidas e questionamentos. Estimular os educandos, a interagirem entre eles, a desenvolverem atividades colaborativas, compartilhando diversas fontes de informações para a construção do conhecimento. Comunicar-se buscando a criação de vínculos afetivos com os educandos favorecendo o sentimento de pertencimento de cada um ao grupo aumentando a auto estima e a valorização da permanência no curso.	*F01:T1 -12. Re: Re: AGENDA 3 Quinta, 09/09/2010, 21:50:18* *Relevância: Não Analisada* *Realmente!!* *A acessibilidade a esta modalidade de ensino é mais abrangente, proporcionando aaquisição de conhecimento a pessoas que moram em localidades isoladas ou dedifícil acesso.* *Att.*
Competência: Pedagógica		
Papel do tutor na aprendizagem colaborativa	Promover atendimento personalizado dos alunos selecionando as melhores estratégias para realizar o acolhimento e buscar a permanência de cada um deles no curso. Apoiar o processo de aprendizagem dos educandos, identificando diferenças entre suas trajetórias, respeitando suas experiências e ritmos próprios, valorizando suas conquistas, procurando integrá-los e ajudando-os a enfrentar os desafios da Educação a Distância. Propor ações junto aos educandos que permitam concretizar uma atitude formadora do espírito crítico, da superação de problemas, da discriminação entre informações essenciais e triviais. Estimular a autonomia da aprendizagem dos educandos.	*F03:T1 - 1. AGENDA 4 Terça, 14/09/2010, 15:14:32* *Relevância: Muito Relevante* *Caras cursistas:Com base na leitura do texto 4, registre a opinião que você formou até o momentosobre a formação continuada de professores na EDUCAÇÃO ESPECIAL, namodalidade a distância. Discutiremos sobre as seguintes questões:1) Qual sua opinião sobre o uso da EaD, especificamente para ações voltadas aeducação especial no Brasil?* *2) Quais as vantagens e desvantagens do uso da EaD na formação de professores?* *Gostaria de contar com a participação de TODOS!* *Um abraço,*
Competência: Gestão		
Fatores motivacionais de mediação	Gerenciar as soluções para problemas frequentes e/ou emergenciais no curso, orientando a realização das correções que possibilitem a continuidade das atividades educacionais. Mediar os conflitos dos educandos.	*F02:T1 - 98. Re: Agenda Quarta, 08/09/2010, 22:14:05* *Relevância: Não Analisada* *Silmara, que notícia triste...Mas estamos aqui pra te ajudar a recuperar o tempo perdido!Um forte abraço,*

Como se observa no quadro-síntese acima exposto, às competências pedagógica, comunicação, tecnologia e gestão são atribuídos vários quesitos que devem permear a função do tutor.

Cabe explicar que estas competências são um recorte de um quadro maior de classificação denominado “SABER-FAZER: Tutoria em EAD”.O recorte escolhido denominado “desenvolvimento do curso” corresponde a parte fiel de competências que o tutor virtual deve apresentar para desempenhar um bom trabalho na ferramenta fórum de discussão, onde os discursos do tutor participante foram coletados.

Especificando o papel de cada competência para este estudo, de acordo com as definições apresentadas, fez-se a correspondência destas com os eixos temáticos estabelecidos de acordo com o manual do cursista do curso de AEE para o primeiro módulo do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por finalidade descrever as etapas do processo de levantamento dos eixos temáticos para analisar a participação do tutor na ferramenta “fórum de discussão”, em propostas de formação continuada de professores na Educação a Distância.

O percurso metodológico caracterizado pelos procedimentos descritos com vistas a engendrar os eixos temáticos que nortearão a tabulação e discussão dos dados e suas respectivas definições de acordo com as competências estabelecidas no documento da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) teve a intenção de creditar a classificação escolhida.

Este trabalho, ao escolher eixos temáticos para classificar os discursos do tutor virtual na ferramenta fórum de discussão possibilitou um estudo mais aprofundado de classificação das participações deste profissional com vistas a responder uma questão maior sobre a função que o tutor desempenha na ferramenta fórum de discussão no ambiente virtual de aprendizagem em um curso de formação continuada de professores em educação especial.

REFERÊNCIAS

ABED, Associação Brasileira de Educação a Distância**. Projeto Competências para Educação a Distância referencias teóricos e instrumentos para validação,** 2012. Disponível em:www2.abed.org.br/documentos/ArquivoDocumento712.doc. Acesso: 20 fev. 2013.

ABRAEAD. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**, 2007.Disponivel em:http://www.abraead.com.br/noticias.cod=x1.asp. Acesso: 07 out.

2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed. rev e act. Lisboa/PT: Edições 70, 2009.

BEHAR, P. A. et al. ROODA:desenvolvimento, implementação e validação de um AVA para UFRGS. In: TALLER INTERNACIONAL DE SOFTWARE EDUCATIVO, XII,2007, Santiago. **Anais...** Santiago: LOM Edicionaes S.A., 2007a, v.1, p. 321- 338.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.Disposições Gerais da Lei 9394/96. In: **LEX,** Coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, ano 60, p.3719-39, dezembro (II), 1996.

_____. **Decreto nº. 5.622,** de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm. Acesso: 15 set. 2012.

_____. **Decreto nº 5.800**de 08 de junho de 2006.Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf. Acesso: 04 abr. 2012.

FRANCISCATO, F. T.et al. Avaliação dos ambientes virtuais de aprendizagem Moodle, TelEduc e Tidia-Ae: um estudo comparativo. **Revista Novas Tecnologias da Educação** (RENOTE), v.6, n.2, 2008.

HARASIM, L. et al. **Redes de aprendizagem:** um guia para ensino e aprendizagem on-line. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

LEITE, Lucia Pereira. **Estudo de estratégias para a formação continuada doprofessor de Educação Especial.** 1997. 141 f. Dissertacao (Mestrado em Educacao) –Programa de Pos-Graduacao em Educacao, Universidade Estadual Paulista, Marilia, São Paulo, 1997.

MADS, Lima. Análise de conteúdo:estudo e aplicação. **Rev Logos** 1993; v.1, p. 53-8.

PALLOFF, R. M. e Pratt, K. **O aluno virtual:** um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre, Artmed. 2004.

PORTAL EDUTEC. **Manual do cursista,** 2010. Disponível em: http://edutec.unesp.br/index.phpoption=com_content&view=article&id=145:manual-do-cursista&catid=48&Itemid=190. Acesso: 12 mar. 2012

_____.**Manual do TelEduc,** 2010. Disponível em: http://edutec.unesp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=145:manualdo-cursista&catid=48&Itemid=190&lang=pt_br. Acesso: 12 mar. 2012.

TELEDUC. **Ambiente de suporte para ensino-aprendizagem a distância**. 2000. Disponível em:http://www.nied.unicamp.br/tele_educ/. Acesso: 03 set. 2011.

O EXERCÍCIO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EXPERIÊNCIA DA EMPRESA CRESÇA BRASIL, ALFENAS – MG

Ana Caroline de Brito Evangelista Tomaz[1]
Helena Maria Santos Felício

INTRODUÇÃO

Durante séculos quase toda forma de comunicação foi realizada por meio da oralidade. A partir do século XX, com uma ascensão da "Era Digital", os meios de comunicação se modernizaram, transformando toda sociedade e atualmente, vive-se em uma sociedade "digitalizada".

Na área da educação não poderia ser diferente, as pessoas, principalmente o público jovem, em sua maioria, sabem navegar, pesquisar, interagir e socializar pela internet. A tecnologia da informação e comunicação se tornou algo inerente ao ser humano, possibilitando que uma modalidade de ensino, a Educação a Distância (EaD), se tornasse, cada vez mais, uma modalidade muito procurada e, consequentemente, vem se destacando como uma ferramenta útil e de grande relevância para a aprendizagem.

Nesse cenário, a EaD se apresenta como uma disposição comunicacional, diferenciando-se de outros meios de comunicação – rádio, televisão – por possibilitar a interatividade on-line. Essa disposição vem revolucionar o cenário educacional, contribuindo para que novas formas de processos de ensino e de aprendizagem sejam configuradas. Ou seja, a pedagogia de transmissão em contexto presencial passa a ser assumida pela pedagogia da mediação coparticipativa entre o educando e o conhecimento on-line.

Ao se fazer presente no mundo digital, a educação e, sobretudo o processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido neste meio, demanda profissionais preparados para atuarem neste novo cenário educacional que vem, rapidamente sendo materializado pelas inúmeras propostas de EaD. De forma específica, ao considerar o Pedagogo e a Pedagoga, como um desses profissionais, entende-se que, ao ser um profissional formado para atuar, direta ou indiretamente, com a prática educativa em diversas modalidades e manifestações, está encontrando nas modalidades de EaD um novo campo de trabalho, para além da sala de aula convencional.

[1]Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)anacaroline@crescabrasil.com.br.

A Empresa Cresça Brasil - ao ter como objetivo produzir e desenvolver cursos à distância - é um exemplo deste cenário educativo que vem se configurando no campo educacional, inclusive com a figura do Pedagogo e da Pedagoga.

Portanto, a pergunta central que norteia este trabalho é: Qual a compreensão que as Pedagogas, que trabalham na Empresa Cresça Brasil, têm do exercício da mediação pedagógica em cursos de EaD?

Ao responder essa pergunta na construção deste trabalho, é necessário analisar o exercício da mediação pedagógica na experiência da Empresa Cresça Brasil. Para evidenciar as práticas desenvolvidas pelas pedagogas, analisar o processo de construção dessas práticas e identificar os limites do exercício desta mediação pedagógica exercida no ambiente virtual.

Portanto, este trabalho tem como objetivo analisar o exercício da mediação pedagógica na experiência da Empresa Cresça Brasil. Além disso, identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas pedagogas, analisar o processo de construção dessas práticas em função do modelo instrucional da Cresça Brasil e compreender o papel de mediação destas práticas no processo de aprendizagem dos alunos.

METODOLOGIA

Este estudo pretende ser realizado a partir da perspectiva qualitativa de pesquisa, segundo Chizzotti (2001):

> A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito e o objeto e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2001, p.79).

O pesquisador não se pode deixar levar pelas aparências, assim como Chizzotti (2001) diz:

> Ele deve preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem se conduzir pelas aparências imediatas (CHIZZOTTI, 2001, p.82).

Os sujeitos desta pesquisa foram sete pedagogas que trabalham no setor pedagógico da empresa Cresça Brasil. A entrevista é de cunho individual e semiestruturada, sendo o campo de trabalho a empresa Cresça Brasil.

Por meio dessa pesquisa foi possível investigar a compreensão que as pedagogas têm de sua atividade profissional no exercício da mediação pedagógica em cursos de EaD, propostos pela Empresa Cresça Brasil, de Alfenas-MG.

Os depoimentos foram colhidos a partir de um roteiro, previamente organizado, e foram registrados e transcritos a fim obter um texto de referência para o processo de análise. Os tópicos gerais são:

DISCUSSÃO

A empresa Cresça Brasil foi criada em 2006 com o objetivo de acompanhar as transformações tecnológicas, aliada às novas formas de educação. Ela reconhece a importância do profissional pedagogo e pedagoga em seu quadro de atividades. Eles são vistos como peça fundamental do desenvolvimento dos seus cursos. Desse modo, a função da pedagoga dentro da empresa se dispõe da seguinte forma:

- Ajustar o conteúdo de cada curso à modalidade e-learning;
- Adequação da linguagem (clara e objetiva);
- Compreensão do conteúdo proposto pelo autor do Curso;
- Utilização de ferramentas e recursos didático-metodológicos.

A partir do exemplo abaixo é possível observar previamente como se processa o trabalho da pedagoga enquanto Designer Instrucional:

Primeiro o conteúdo do autor chega para a pedagoga Designer Instrucional (DI) em formato de documento do Word, exemplo figura 1.

Figura 1 – Exemplo documento Word

Dicas para comprar um peixe fresco

Verifique se os olhos estão claros e brilhantes.

A carne deve estar firme ao ser pressionada com o dedo.

Não deve ter cheiro desagradável.

A pele deve estar úmida.

As guelras devem ser vermelho-claro e as escamas difíceis de remover.

O peixe fresco deve ser preparado no mesmo dia da compra. É importante lembrar que dois dias de exposição à temperatura ambiente são suficientes para que o peixe se torne indevido para o consumo.

Após leitura minuciosa e atenta, a pedagoga (DI) deve fazer a adequação da linguagem e as alterações pertinentes, e iniciar o processo de proposição de situações para a compreensão do conteúdo na perspectiva da linguagem e-learning.

Esta pedagoga necessita ter ideias criativas, tendo a finalidade de instruir o educando de modo interativo, utilizando-se de objetos de aprendizagem através da linguagem textual, auditiva e visual. Cabe a ela sugerir animações com imagens e cenários que serão facilitadores na aprendizagem dos educandos, verificar Figura 2.

Figura 2 – Exemplo documento Word com sugestões

Fazer animação em que terá um aquário na tela e terá 5 peixes coloridos em movimento. Terá uma varinha de pescar ao lado deste aquário e ao aluno clicar na mesma ele mesmo manuseará fazendo com que consiga pescar os peixes. Quando ele clicar em cima dos peixes com a varinha os itens referentes a cada peixe aparecerá.

Dicas para comprar um peixe fresco

1º peixe

Verifique se os olhos estão claros e brilhantes.

2º peixe

A carne deve estar firme ao ser pressionada com o dedo.

3º peixe

Não deve ter cheiro desagradável.

4º peixe

A pele deve estar úmida.

5º peixe

As guelras devem ser vermelho-claro e as escamas difíceis de remover.

Criar ícone

O peixe fresco deve ser preparado no mesmo dia da compra. É importante lembrar que dois dias de exposição à temperatura ambiente são suficientes para que o peixe se torne indevido para o consumo.

Posterior a esta etapa, o conteúdo é enviado ao autor do mesmo, para que ele verifique as alterações, animações e outros elementos didático-metodológicos sugeridos pela pedagoga (DI) e para que observe se estão coerentes com o assunto proposto. Após a finalização e aprovação do conteúdo o curso segue para o Setor de Web Design que o constrói no espaço virtual a partir das orientações encaminhadas pela pedagoga (DI).

É preciso considerar que neste processo o diálogo entre os Setores Design Instrucional e Web Design necessita ser estreitos, pois algumas vezes, a DI tem uma ideia, porém apenas a equipe da Web terá o conhecimento se aquilo sugerido por ela será possível ser produzido. Dessa maneira as duas equipes tentarão atender aos objetivos propostos, sobretudo, aqueles relacionados à aprendizagem, como mostra o resultado final, expresso na Figura 3.

Figura 3 – Exemplo resultado final do proposto pelo DI

O pedagogo e a pedagoga são escolhidos para atuar nessa área, uma vez que eles estão preparados, ou seja, capacitados para mediar esse conhecimento, servindo como “ponte” entre o conhecimento e o educando. Eles se mostram participativos, ativos no desenvolvimento das atividades educativas. Assim, os educadores são desafiados a construir uma prática emancipadora.

Segundo Freire (2002) essa prática emancipadora pode ser definida como prática que reinventa o ser humano no aprendizado de sua autonomia em um ambiente de relações e inter-relações no qual participam diversos sujeitos. “Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente” (FREIRE, 2002, p.37).

Assim, o papel do pedagogo e pedagoga, enquanto mediadores pedagógicos compreende a atitude e a conduta docente de um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, colocando-se como uma ponte – não estática - entre o aprendiz e sua aprendizagem.

Entende-se que o pedagogo e a pedagoga estão relacionados direta ou indiretamente com a prática pedagógica desenvolvida em diversas modalidades e manifestações. O seu campo de trabalho é vasto e um dos seus papeis é trabalhar com a construção do conhecimento, como descreve Libâneo:

> Sendo assim o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma Pedagogia (LIBÂNEO, 2007, p. 51).

Em função do avanço da EaD, pode-se considerar o ambiente virtual como um desses campos de atuação do profissional formado em Pedagogia, uma que seu trabalho se estrutura enquanto orientador das novas tecnologias e informações

construídas na rede, com a intenção de clarear e nortear alternativas de soluções e entendimento que auxiliem os educandos dessa modalidade:

> O professor não se limitará a aplicar tecnologias e conhecimentos criados por outros, mas deverá criar e recriar os conhecimentos aprendidos para aplicá-los a uma realidade cada vez mais mutável e virtual. Professor competente será aquele capaz de reconstruir seu projeto pedagógico, dentro do contexto da instituição e de seu paradigma, com consciência crítica e interpretação própria, empregando as modernas tecnologias, para facilitar a interação social, possibilitando, desta forma, a criação coletiva do conhecimento compartilhado (FARIA, 2002, p.63).

Na entrevista realizada com as 7 pedagogas (DI-01, DI-02, DI-03, DI-04, DI-05, DI-06 e DI-07) da empresa Cresça Brasil foi possível evidenciar que todas elas possuem graduação em Pedagogia. No tocante à atuação profissional, todas as entrevistadas afirmaram que em sua trajetória acadêmica nunca cogitaram a ideia de que um pedagogo pudesse trabalhar nessa área de Design Instrucional, ou melhor, não faziam ideia de que existia essa função. Acreditavam que a função do pedagogo estava diretamente relacionada à sala de aula e à criança.

"Foi muito inovador porque eu nem desconfiava que existia essa função. Quando nós vamos para a pedagogia, sabemos que há um leque de opções, mas a gente sabe também que estamos meio que moldados na sala de aula, porque é voltado para o ensino infantil, então nós já vamos trabalhar pensando no público nosso" (DI-03).

As entrevistadas citaram também a didática como uma ferramenta peculiar do pedagogo:

"Quando se pensa em educação, se pensa em maneiras de apresentar um conteúdo. A pedagogia é umas das poucas áreas que se estuda didática e didática seria o modo como você vai ensinar, como você vai apresentar aquele conteúdo para o aluno" (DI-03).

De acordo com o relato feito acima, pode-se entender que a didática nada mais é que planejar o ensino esperando assim, determinada aprendizagem do educando.

Porém, esse processo se torna ainda mais desafiador em um ambiente virtual, segundo Franco (2012, p. 149) "o grande desafio da Didática tem sido a impossibilidade de controle ou previsão da qualidade e da especificidade das aprendizagens que decorrem de determinadas situações de ensino. Já dizia Sócrates: o ensino é sempre mais que o ensino".

O conteúdo a ser disposto no ambiente virtual necessita ser compreendido pelas pedagogas, para depois ser entendido pelos educandos, elas são mediadoras ativas do conhecimento que perpassa ao longo do trabalho de DI:

"Então é isso, se eu não estou compreendendo o que o curso está querendo passar, não tem como eu passar isso para frente, ou seja, para o aluno. Sendo assim, o pedagogo necessita ter esse cuidado, pois sua formação é essa instruir, mediar o conhecimento. É como um livro, um

curso, se não existir uma pessoa por de trás de tudo isso, se não tiver uma pessoa preocupada em transmitir o conhecimento de forma clara para o aluno não terá valor ou significado" (DI-05).

Retomando o que já foi dito anteriormente, as pedagogas reconhecem qual é o seu papel diante da construção de conhecimento. Reconhecem que são mediadoras desse conhecimento para o educando, uma vez que, a didática é um fator decisivo na hora de desenvolver este tipo de trabalho e sabe-se que o pedagogo e a pedagoga possuem este mecanismo.

A função da didática está em sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem, potencializando o ensino dos conteúdos e direcionando os alunos a uma aprendizagem significativa. Caberá à Didática "saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se considera necessário para o momento pedagógico do aluno" (FRANCO, 2012, p. 151).

De acordo com as entrevistadas a maior diferença existente entre o ensino presencial e o virtual é o contato físico. Porém, o que irá diferenciar as duas modalidades é a forma com que o educador e o educando irão se relacionar. Quais os métodos utilizados pelos educadores, quais são os interesses despertados nos educandos, entre outros.

"Já, em um ambiente presencial o professor está ali em tempo real, porém a forma com que a aprendizagem irá se dar é a mesma, pois isso dependerá muito do aluno e do professor, dependerá de quais métodos o professor utiliza. Pode ser que aquele professor de EaD saiba instigar seus alunos de maneira muito mais satisfatória do que aquele professor que está diariamente em sala de aula" (DI-05).

Uma das dificuldades encontradas ao longo deste tipo de trabalho, as entrevistadas relataram que seria o contato com um conteúdo desconhecido, ou seja, um conteúdo muito específico que foge do seu conhecimento. Muitas vezes, esses tipos de cursos vêm acompanhados de uma linguagem confusa e incoerente, dados incompletos, entre outros; dificultando o trabalho da DI. Elas afirmaram que para o autor aquele assunto já está batido, pois ele domina aquele conhecimento, já o educando não. Ele irá aprender sobre aquilo, por isso o papel do DI é fundamental na aquisição do conhecimento:

"Uma das dificuldades é sempre trabalhar um dado conteúdo pensando em como o aluno irá entendê-lo, como transmitir aquele conteúdo de maneira que qualquer tipo de aluno consiga entender de maneira clara, pois muitas vezes para o autor já está claro aquele conteúdo, porém para o aluno que quer aprender um dado assunto, precisa estar bem claro e de fácil entendimento" (DI-04).

Pensando nas facilidades as entrevistadas disseram que a maior delas é trabalhar com conteúdos dos quais elas possuem algum domínio. Dessa forma

enriquecem seu conhecimento. Não só com assuntos de domínio, mas também dos quais não conhecem porque assim, elas têm oportunidade de conhecer coisas novas:

"Já uma facilidade seria a oportunidade de conhecer novos assuntos, pesquisando, a tecnologia hoje nos permita trabalhar com diversas ferramentas de aprendizagem que facilita o ensino para o aluno" (DI-04).

De acordo com os relatos das entrevistadas, os maiores desafios seria a questão da dificuldade em compreender certos assuntos, pois elas trabalham com diversas áreas do conhecimento, contudo elas acreditam ser um beneficio a questão de se trabalhar com diversos assuntos de várias áreas do conhecimento, pois dessa maneira elas também aprendem um pouco mais:

"Um benefício seria que estamos constantemente adquirindo conhecimento, pois a partir do momento que você fez aquele curso, você absorveu um conhecimento, mesmo que seja mínimo. E conhecimento ninguém te tira, você não vai para casa do mesmo modo que chegou na empresa". (DI-01).

Dessa forma elas podem ser caracterizadas como sujeito polivalente:

> O termo polivalente significa assumir múltiplos valores ou oferecer várias possibilidades de emprego e de função, a saber: ser multifuncional; que executa diferentes tarefas; ser versátil, que envolve vários campos de atividade; plurivalente; multivalente (CRUZ e NETO apud HOUAISS, 2012, p. 386).

Assim, podemos entender que um sujeito polivalente é aquele que transita por diferentes áreas do conhecimento, dotado de múltiplos saberes, ou seja, é aquele profissional que desenvolve várias competências pautadas em bases cientificas e tecnológicas.

É neste contexto de trabalho que as pedagogas da Empresa Cresça Brasil estão pautadas. Cenário que agrega diferentes áreas do conhecimento a uma prática pedagógica significativa, desenvolvida por elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência proporcionada pela empresa Cresça Brasil permitiu realizar um trabalho efetivo enquanto pedagoga no processo ensino-aprendizagem de cursos da modalidade de EaD. Dessa maneira foi possível compreender qual o real papel do pedagogo e da pedagoga na construção de um curso à distância.

Foi muito importante constatar que a pedagoga é de fundamental importância no planejamento, na elaboração dos cursos, orientando quais serão os recursos didático-pedagógicos e tecnológicos empregados nos ambientes virtuais de aprendizagens.

Tudo isso leva a crer que o papel do pedagogo e da pedagoga enquanto educadores se faz presente não só na educação formal (sala de aula), mas sim em todas as esferas em que a educação se faz presente.

Um fator importante e desafiador na hora da mediação seria a construção de um aparato pedagógico que faça o educando se sentir participante ativo no processo de construção do conhecimento. De modo a fazer com que ele se sinta o sujeito principal da “peça”, pois sem ele não tem “espetáculo”.

Neste contexto, o maior desafio encontrado pela pedagoga é fazer com que todo este aparato construído em prol do educando esteja de comum acordo com o autor do curso, pois em várias ocasiões eles se recusam em aceitar as alterações sugeridas pela pedagoga. Uma vez que, desconhece a real intenção de tal procedimento ou mudança em questão. Muitas vezes isso acontece porque o autor não apresenta o conhecimento didático que o pedagogo possui, se fazendo valer apenas de seu conhecimento especifico da área.

Porém, com todas as dificuldades encontradas a pedagoga, desde o inicio do desenvolvimento do curso, estabelece uma relação de comunicação clara com o autor, na tentativa de fazer com que o mesmo compreenda os motivos das alterações necessárias.

A tarefa de um educador não se limita apenas a conteúdos curriculares, mas também garantir aos alunos a aquisição do saber, de modo a compreender as dificuldades e limitações dos mesmos. O pedagogo e a pedagoga precisam estar amplamente susceptíveis às novas formas de aprendizado e conhecimentos que a cada dia estão se renovando, assim como o público-alvo, ou seja, os educandos a quem se quer atingir.

REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FARIA, E. T.; FRANCIOSI, B. R. T. **De professor (a) virtual a capacitação docente em EAD.** Disponível em: <http://www.ricesu.com.br/ciqead2005/trabalhos/11.pdf>. Acesso em: 28 jan.2013.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa**.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora:** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2002. 104 p.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

NETO, J. B.; CRUZ, S. P. da S. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas**. Rev. Bras. de Educação,** v.17, n.50, 2002.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**.5.ed**.**São Paulo: Loyola, 2008. 269 p.

REFLEXÕES E POSSIBILIDADES ASSOCIADAS AO PERFIL DE UTILIZAÇÃO DA INTERNET PELOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Allan Victor Ribeiro[1]
Moacir Pereira de Souza Filho[2]
Donizete Aparecido Buscatti Junior[3]

INTRODUÇÃO

A disseminação das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), aliadas a popularização da banda larga e ao advento da Web 2.0 tem provocado mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem. As informações são acessadas com grande velocidade e num tempo relativamente curto, e estão disponíveis aos usuários a todo o momento e em todo lugar (KENSKI, 2003). A presença das redes sociais, também, representa um marco evolutivo na forma de comunicação entre os usuários e facilita o compartilhamento e divulgação dos saberes. Nesse sentido, para Peters (2009) essa “revolução" afeta principalmente o núcleo do processo educativo, pois o conhecimento adquire uma nova conotação.

Diante dos questionamentos sobre a utilização dos computadores no processo de ensino e aprendizagem, as novas tecnologias surgem como uma nova oportunidade para que os educadores possam ilustrar e gerar reflexões no ensino e abre possibilidades de proporcionar o aprendizado mais atrativo e estimulante ao aluno, saindo de um ambiente escolar tradicional, onde predominam o giz e a lousa, para um espaço pedagógico em que o aluno participe ativamente do processo de seu próprio aprendizado.

Ligada as nossas atividades cotidianas, a tecnologia pode facilitar e potencializar diversos métodos pertinentes à execução de um conjunto de regras aptas a dirigir de forma eficaz uma prática (KENSKI, 2007). O uso do computador, enquanto um recurso pedagógico pode trazer significativas contribuições para a educação escolar à medida que possibilita o desenvolvimento dos alunos sob um crescente interesse, inclusive pela realização de projetos e atividades de investigação e exploração, como parte fundamental do processo de sua aprendizagem.

---

[1]Departamento de Física, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP/BauruCentro Educacional 358 – SESI – Bauru/SP
[2]Departamento de Física, Química e Biologia, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP/Presidente Prudente e Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência – Bauru/SP.
[3]Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauruemail de contato: allanvrb@gmail.com

Uma ferramenta que tem estado em evidência, principalmente entre os jovens, é o uso das *redes sociais*. Além da utilidade que todos conhecem (compartilhar fotos, conversar com amigos, etc.) elas podem ser utilizadas como uma ferramenta favorável para fins educacionais, pois permite aos usuários compartilhar ideias em grupos de discussões e facilitam a aprendizagem informal, oferecida "via" ambiente virtual de aprendizagem, uma vez que, segundo Marteleto (2001) evidencia a importância do conhecimento prático para a compreensão e criação do poder de transformação da realidade vivida.

Para Costa e Macedo (2010), as redes são consideradas espaços de ação, comunicação, socialização e aprendizagem e, apesar de serem redes "virtuais", as experiências que aí se efetivam, tem efeito na formação dos sujeitos. Assim, as atividades no espaço virtual, se bem conduzidas, modifica os processos cognitivos sociais e discursivos dos alunos.

Marinho (2010) tece críticas ao ensino virtual salientando que essas mudanças exigem do professor uma nova didática na perspectiva de uma educação contemporânea. Para Kenski (2010), para que a aprendizagem de um grupo se efetive, é necessária liderança, planejamento, propostas metodológicas e, objetivos bem definidos. Atuando como mediadores, os professores orientam o processo e estimulam os alunos a participação e ação frente às tarefas a serem realizadas. São definidos tempos, percursos; são apresentados desafios e as atividades são destinadas aos objetivos comuns.

O objetivo central deste trabalho é identificar as principais características referentes ao acesso e utilização da internet de um grupo de estudantes do ensino médio e assim delinear o perfil do estudante internauta. A pesquisa visa fornecer elementos para reflexão acerca das formas mais efetivas de utilização deste recurso no contexto educacional e assim subsidiar novas estratégias de ensino-aprendizagem pautadas em ambientes virtuais de aprendizagem colaborativos e interativos.

METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido em uma escola particular de Ensino Médio na cidade de Bauru/SP, que conta com uma infra-estrutura diferenciada, possuindo diversos recursos pedagógicos e áudio visuais como (data show, lousa digital, salas de informática e ambiente multidisciplinar). A coleta de foi realizada por um dos autores deste trabalho que é o docente responsável pelas disciplinas de Física e Química. Nossa amostra foi constituída de setenta e três alunos, sendo vinte e seis do 1° ano,

vinte e três do 2° ano e vinte e quatro do 3° ano. Esses alunos possuem faixa etária entre 14 e 17 anos e, a partir do 2° ano cursam, concomitantemente, a Educação Profissional Técnica de nível médio.

Há uma predominância do gênero feminino entre os alunos entrevistados do 1°ano do EM, representando 70%. Em contrapartida nos outros anos investigados verificamos uma pequena predominância do gênero masculino, representando 54% do total de alunos do 2° e 3° ano do EM.

Visando caracterizar a amostra de alunos em relação ao perfil de utilização da internet foi solicitado em um primeiro momento, que os participantes da pesquisa, por meio de um questionário, nos informassem se possuíam acesso a internet e a finalidade de utilização da internet, subsequentemente, solicitamos aos mesmos que atribuíssem um grau de importância as categorias: redes sociais, estudo e entretenimento. Em relação à escala de níveis de importância definida, temos que o nível 5 atribui maior importância a categoria escolhida e o nível 1 menor importância. Em seguida, foi solicitado aos alunos que indicassem para cada uma das três categorias o tempo médio em horas que os mesmos permaneciam conectados.

A coleta de dados foi feita com base em instrumentos previamente preparados e em forma de questionários envolvendo questões abertas e fechadas. Essas questões são apresentadas a seguir:

- *Questão 1 - Você possui acesso a internet conexão Banda larga (acima de 512kbps)?Sim□ Não□*
- *Questão 2 – Para qual finalidade você costuma acessar a internet? Atribua um grau de importância para as categorias: redes sociais, estudo e entretenimento.*
- *Questão 3 – Associe o tempo de utilização (em horas/dia) para as categorias: redes sociais, estudo e entretenimento.*

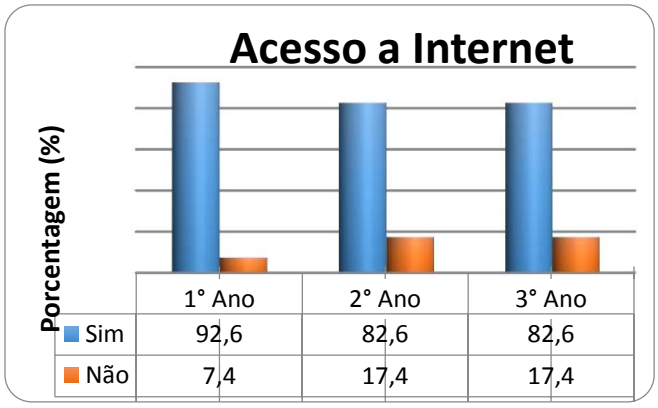
O questionário é um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos, sobre os assuntos em estudo. Tozoni-Reis (2007, p. 40) salienta que este tipo de coleta se caracteriza por uma questão ou um conjunto de questões predefinidas e sequenciais apresentadas ao sujeito investigado.

Esta pesquisa tem natureza predominantemente qualitativa, mas também possui característica quantitativa. Elaboramos algumas categorias de análise que nos permitiu enquadrar as respostas dos sujeitos investigados. Os constituintes dessas categorias foram inseridos em tabelas que resultaram os nossos gráficos para análise. Trata-se de uma pesquisa exploratória, pois, além de registrarmos e analisarmos os dados, nós buscamos identificar possíveis potencialidades associadas ao perfil de utilização da *internet* nos elementos participantes da pesquisa.

DISCUSSÃO

Inicialmente buscamos analisar, através do questionário previamente elaborado, se nossa amostra de estudantes tinha acesso à internet (banda larga) fora do ambiente escolar. O *Gráfico 1* mostra que, independente do ano letivo, a grande maioria dos alunos (82% ou mais) já estão conectado a rede mundial de computadores.

Gráfico 1 – Porcentual de alunos do EM que possuem acesso a internet banda larga



Em seguida buscamos levantar, por meio da *Questão 2* do questionário elaborado, algumas características sobre a finalidade dos acessos a internet, cabe ressaltar que a primeira parte da *Questão 2* (questão aberta) nos serviu para validar as categorias previamente estabelecidas (*redes sociais, estudo e entretenimento*), pois a grande maioria das respostas dos estudantes se concentravam acerca destas categorias.

As respostas atribuídas na segunda parte da *Questão 2* que associa os níveis de importância atribuídos pelos estudantes acerca das categorias definidas, são apresentadas nos *Gráficos 2, 3* e *4* de forma individual para cada ano do EM. Isto se faz necessário, pois há pequenas nuanças no perfil de utilização da internet entre os diferentes anos do EM. Os *Gráficos 2, 2a, 2b e 2c*, se referem aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio.

Gráfico 2 – Perfil de utilização da Internet associado a Níveis de Importância – 1° ano do EM

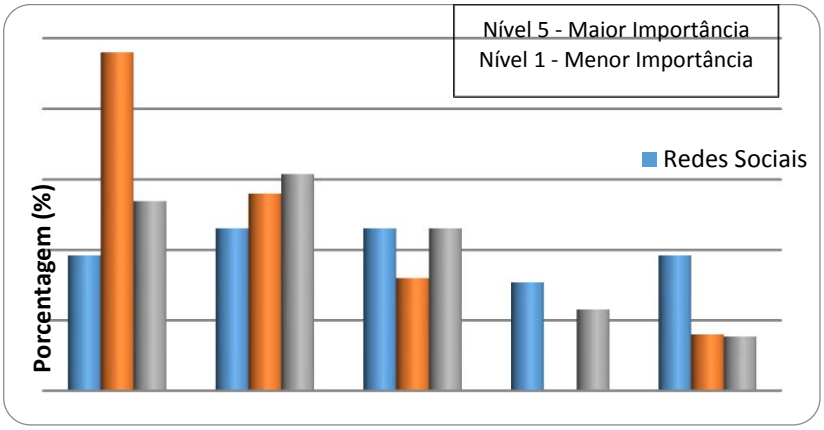


Gráfico 2a – Redes Sociais

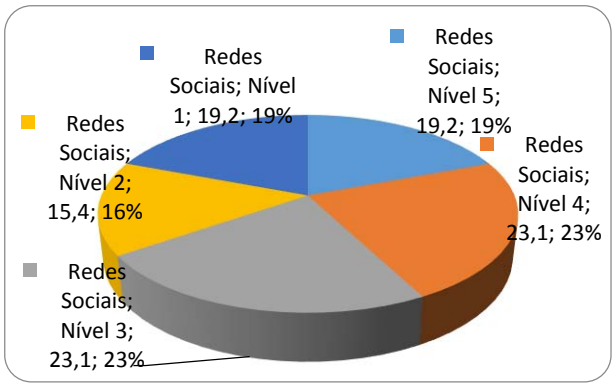


Gráfico 2b – Estudo

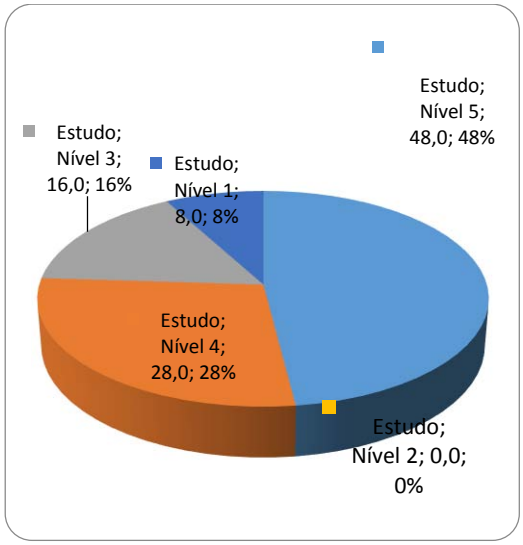
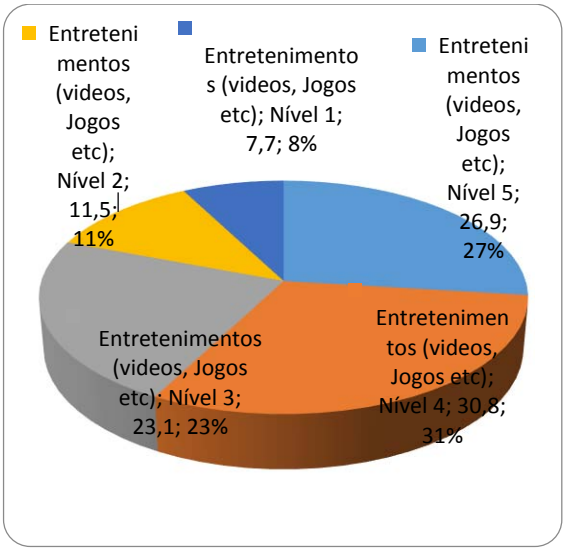


Gráfico 2c - Entretenimento



O *Gráfico 2* compara as três categorias que investigamos. Nele podemos observar que para o nível 5, mais de 45% dos alunos atribuíram para a categoria *estudo* o grau máximo de importância na utilização da internet, ou seja, consideraram a finalidade de utilização voltada ao estudo como sendo mais relevante que a *interação com as pessoas* e o *acesso a entretenimento* diversos (vídeos, jogos etc). Os *Gráficos2a, 2b e 2c* apresentam as classificações para a *rede sociais*, *estudo* e *entretenimento*, respectivamente. No *Gráfico 2b*, os níveis 4 e 5 prevalecem.

Os *Gráficos 3, 3a, 3b e 3c*, se referem aos alunos do segundo ano do Ensino Médio. O *Gráfico 3* compara as três categorias investigadas. Nele, a categoria estudo é considerada pelos alunos do 2° ano como bastante relevante. Mais de 60% consideram o nível máximo (nível 5) a esta categoria. Os *Gráficos3a, 3b e 3c* apresentam as classificações para as *redes sociais*, *estudo* e *entretenimento*, respectivamente. No Gráfico 3b, destacam os níveis 3, 4 e 5. Os níveis 1 e 2 não foram apontados pelos

alunos ao estudo. Isso revela que o estudo tem sido considerado relevante pelos alunos do 2° ano.

Gráfico 3 – Perfil de utilização da Internet associado a Níveis de Importância – 2° ano do EM

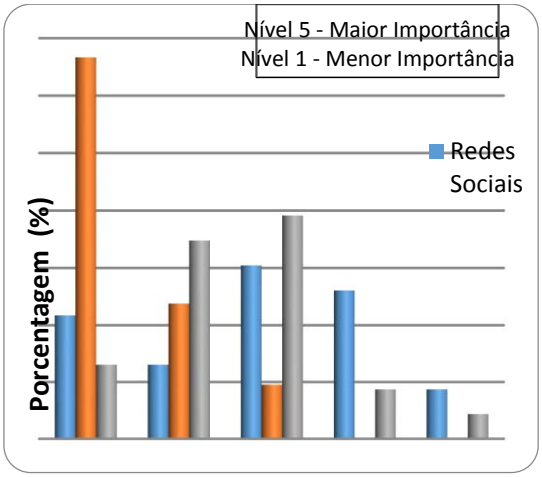


Gráfico 3a – Redes Sociais

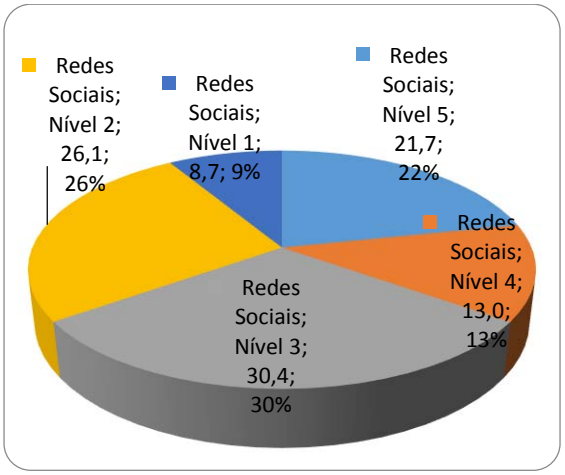


Gráfico 3b – Estudo

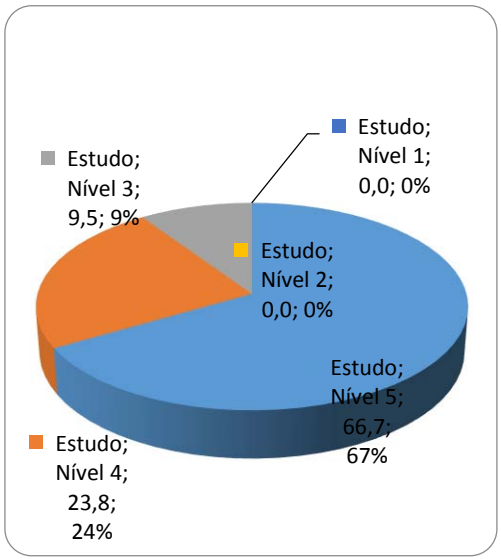
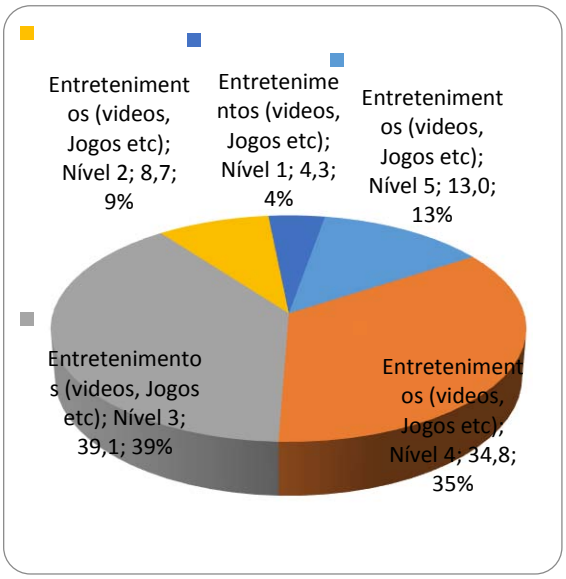


Gráfico 3c - Entretenimento



Os *Gráficos 4, 4a, 4b e 4c*, se referem aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio. O *Gráfico 4* compara as três categorias investigadas. Aqui existe uma ênfase muito grande ao estudo. Mais de 80% dos participantes atribuíram nível 5 ao *estudo*. Os *Gráficos 4a, 4b e 4c* apresentam as classificações para as *redes sociais*, *estudo* e *entretenimento*, respectivamente. Nos *Gráficos 4a* e *4c*, podemos observar que os alunos atribuíram níveis 3, 4 e 5 às *redes sociais* e aos *jogos de entretenimento*.

Gráfico 4 – Perfil de utilização da Internet associado a Níveis de Importância – 3° ano do EM

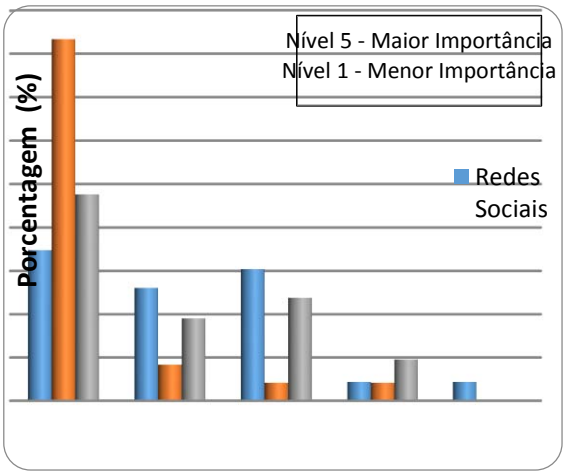


Gráfico 4a – Redes Sociais

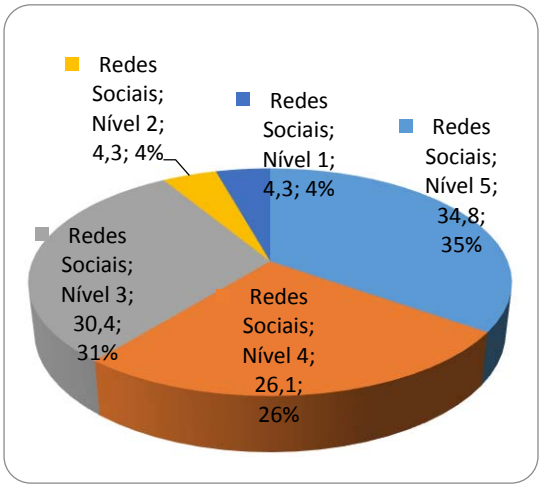


Gráfico 4b – Estudo

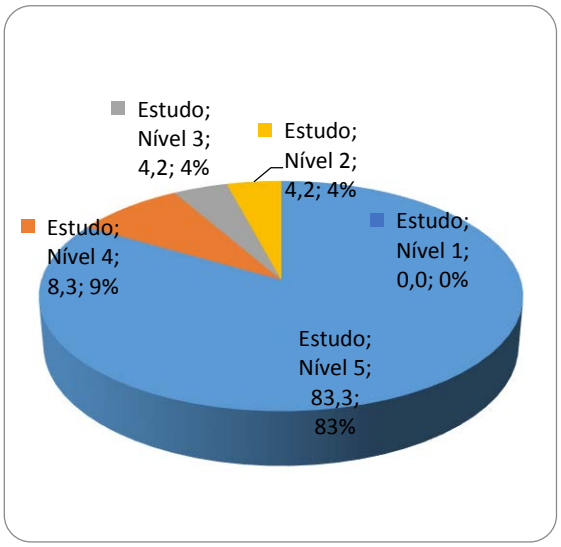
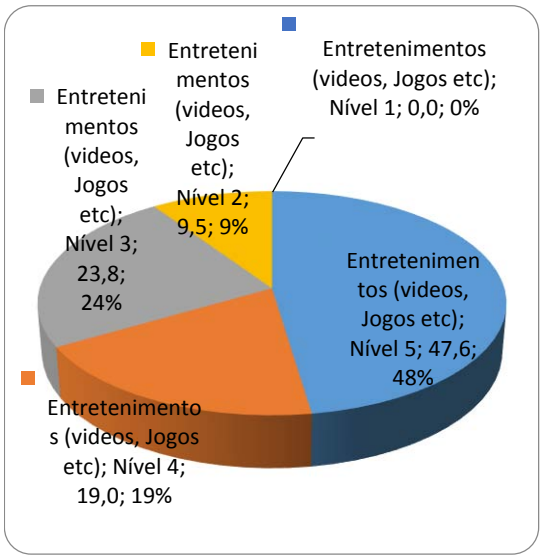
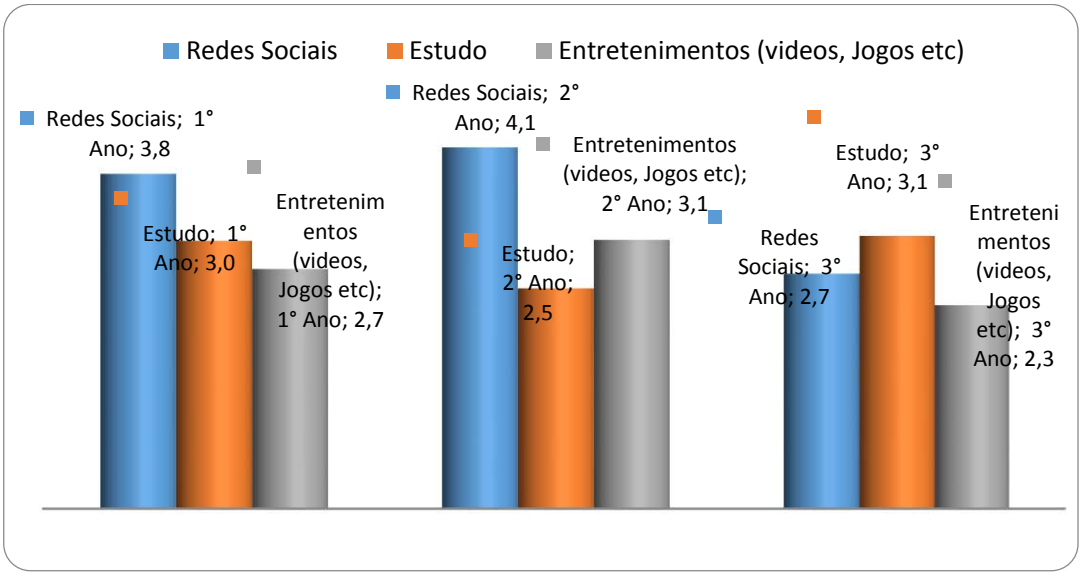


Gráfico 4c - Entretenimento



O *Gráfico 5* indica o tempo médio de utilização da internet pelos estudantes, os valores são indicados em horas/dia e podem ser concomitantes, ou seja, podem estar conectados simultaneamente em diversos ambientes virtuais correspondentes a mais de uma categoria. Podemos verificar através deste gráfico que os estudantes do 1° e 2° ano despendem mais tempo acessando as redes sociais (em média 4horas/dia) do que realizando atividades voltadas ao estudo. Isto não é verificado no 3° ano do EM onde o estudo se apresenta como atividade de maior relevância.

Gráfico 5 – Tempo médio de utilização (horas/dia) da internet pelos estudantes do EM para as diferentes categorias. Estes valores são indicados em horas/dia e podem ser concomitantes.



Quando comparamos os níveis de importância atribuídos às categorias analisadas associados ao tempo médio de utilização (*Gráfico 5*), podemos notar algumas mudanças peculiares entre o perfil de utilização da internet dos alunos de diferentes anos do EM. Para a categoria *estudo* verificamos um crescente e significativo aumento percentual do *nível 5* atribuído a esta categoria como evidenciam os Gráficos 2b, 3b e 4b, porém os estudantes dos anos iniciais despendem maior tempo nas redes sociais; na categoria *Redes Sociais* também verificamos um aumento percentual, principalmente dos alunos do 3 ano do EM, dos *níveis 4* e *5* atribuídos a esta categoria, em contrapartida há uma diminuição acentuada do tempo de utilização nesta categoria. Sobre a categoria *entretenimento* não verificamos uma mudança relevante dos estudantes no decorrer dos anos acerca deste item.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) fazem parte do espaço escolar e passam a exigir novos comportamentos, pois, a ação comunicativa se processa com indivíduos e elementos que não estão fisicamente presentes. Neste contexto os educadores necessitam desenvolver novas formas de ensino a fim de alcançar as necessidades desta geração de *nativos digitais*. Neste trabalho buscamos identificar as principais características referentes ao acesso e utilização da internet e assim delinear, de maneira simples, o perfil dos estudantes internautas associando-os

a níveis de importância atribuídos pelos estudantes às atividades realizadas no ambiente virtual e o tempo despendido a cada atividade.

Nossa pesquisa indica que no decorrer dos três anos do Ensino Médio há uma crescente atribuição de importância a utilização da internet com objetivos voltados ao estudo, porém mesmo a categoria *Estudo* apresentando um nível de relevância considerado alto, os estudantes passam mais tempo nas redes sociais. Isto indica que quando conectados a internet, os estudantes buscam preferencialmente ambientes que promovam a interação e comunicação.

A análise dos gráficos apresentados nos fornece um indicativo de uma maior maturidade na utilização dos recursos providos pela internet entre os alunos do 3° ano do EM e evidenciam que, de certa forma estes estudantes valorizam mais os ambientes virtuais mais interativos, porém não dissociam isso da importância do estudo.

Por meio dos dados obtidos podemos inferir que o alto nível de importância atribuído ao estudo e grande tempo despendido pelos estudantes nas redes sociais podem nos revelar como potencialmente as redes sociais podem ser eficazes quando usadas como ferramentas de ensino. Aproveitar o potencial dessa rede social para fins pedagógicos apresenta-se como uma realidade desafiadora para professores e alunos.

Utilizar uma rede social como ambiente de ensino pode ser realmente uma maneira de atrair a atenção dos jovens e deixá-los mais envolvidos com o conteúdo. Entretanto, acreditamos que a implementação de novas estratégias de ensino deva ocorrer de forma bem estruturada visto que à multiplicidade de possibilidades que estes ambientes virtuais oferecem podem torná-lo distrativo.

Sabemos que, tais redes sociais como Facebook, diferentemente das plataformas Moodle, SOLAR, TelEduc etc, a priori, não são vistas como um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) porém elas podem ser (re) apropriadas e reinventadas como novas estratégias de ensino-aprendizagem (VALADARES; MURTA, 2012) e neste sentido podem ser repensadas como ambiente virtual de aprendizagem. Consolidando esta tendência, surgem dentro das redes sociais, novas ferramentas voltadas ao seguimento educacional, tal como, Groups for Schools, que é permite que alunos e pessoas ligadas ao ensino criem grupos especiais para debater aulas, planejar atividades, compartilhar arquivos, entre outros.

Ressaltamos que o trabalho envolvendo TICs fascina boa parte destes alunos e redefine toda a dinâmica da aula criando novos vínculos entre os participantes. (KENSKI, 2007, p. 88). Nesse novo contexto compreender como ocorre o processo de interação dos estudantes com estes ambientes virtuais (PRIMO, 2005) elucida e alicerça

um novo olhar no que se refere à imersão e articulação destas ferramentas no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

CAPRA, F. **A teia viva**: uma nova compreensão dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1997.

COSTA, M. B.; MACÊDO, L. R. Redes Virtuais: espaço de encontro e desencontro entre professores e alunos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE", IV. 2010. **Anais**... Laranjeiras/SE, 2010.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____.**Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. p.43-62.

PEIXINHO, K. de F. M.; PEREIRA, M. B.; SANTOS, S. M. M. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos processos de construção das práticas docente: a utilização didática de recursos tecnológicos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE", IV. 2010. **Anais**... Laranjeiras/SE, 2010.

MARTELETO, R. M. Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação. **Ci. Inf**., v. 30, n. 1, 71-78, 2011.

PETERS, O.**A educação à distância em transição**: tendências e desafios. São Leopoldo/RS: Editora Unisinos, 2009.

TORONI-REIS, M. P. C. **Metodologia de pesquisa cientifica**. Curitiba: IESDE Brasil, 2007. 136 p.

VALADARES,M. G. P. de F.; MURTA, C. A. R.. O Facebook como ambiente virtual de aprendizagem: liberdade e reapropriação no contexto educacional. In: Universidade, EAD e Software Livre. 2012.

PRIMO, A. F. T. Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, XXVI. **Anais...**Belo Horizonte: INTERCOM, 2003.

AS TIC NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNESP: ANÁLISE DO CURRÍCULO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Fabio Yoshio de Amorim[1]
Thaís Cristina Rodrigues Tezani[2]

INTRODUÇÃO

A tecnologia está na vida de todas as pessoas, atualmente. Nos últimos tempos, é possível perceber certa discrepância entre as novas gerações que já nascem em um contexto tomado pelos recursos tecnológicos e tem acesso a eles cada vez mais cedo, e os professores que ainda apresentam certa resistência na utilização de tais recursos.

Nas palavras de Kenski (2007, p. 28):

> O avanço tecnológico das ultimas décadas garantiu novas formas de uso das TICs para a produção e propagação de informação, a interação e a comunicação em tempo real, ou seja, no momento em que o fato acontece. Surgiram, então, as novas tecnologias de informação e comunicação, as NTICs. Nessa categoria é possível ainda considerar a televisão e, mais recentemente, as redes digitais, a internet. Com a banalização do uso dessas tecnologias, o adjetivo 'novas' vai sendo esquecido e todas são chamadas de TICs, independentemente de suas características. Cada uma, no entanto, tem suas especificidades (KENSKI, 2007, p. 28).

As novas gerações, representadas pelas crianças, acabam conhecendo as tecnologias melhor que os adultos, isso se torna um desafio ao professor da atualidade, que precisa aprender a trabalhar com as tecnologias de forma didática e interessante para a criança, sem perder de vista os conteúdos. O presente trabalho tem como proposta uma reflexão necessária a partir desta realidade, na qual as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) estão presentes, desde a formação do professor, até o momento de sua atuação, dentro das salas de aula.

As tecnologias acompanham as mudanças da sociedade e da era da informação. Embora seja grande o dinamismo e velocidade das informações, neste contexto, as crianças parecem se adaptar a isso com mais facilidade, por já estarem inseridas em um mundo no qual as tecnologias existem e ocupam um grande espaço. Quando, por outro lado, o professor não possui conhecimento técnico e didático para trabalhar com

[1] Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, *campus* Bauru yoshio_fabio@hotmail.com
[2]thais@fc.unesp.br

os recursos tecnológicos disponíveis (ou seja, com as TIC), seu planejamento pedagógico pode ser prejudicado.

Segundo Kenski (2007), TIC não é apenas um dispositivo eletrônico ou uma ferramenta moderna estabelecendo essa função tecnológica, pois, concordando com Levy (1993), aponta a linguagem oral, a linguagem escrita e a linguagem digital também como tecnologias da informação e comunicação. Estas TIC, contudo, não são produtos da utilização de recursos eletrônicos ou máquinas, mas foram originadas a partir da inteligência humana.

A partir destas hipóteses, qual a real necessidade de estar habituado às TIC? Existem escolas que já exigem esse conhecimento do professor? Há riscos de o livro didático deixar de ser usado na escola? É importante que, nos cursos de formação de professores, sejam trabalhados os recursos tecnológicos, visando sua preparação profissional para futuras demandas? O que o professor pensa das TIC em sala de aula?

Essas são algumas indagações que serviram como ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa, mas mantendo a ênfase na estrutura curricular de formação do pedagogo e sua concepção frente às TIC.

A importância de se pesquisar assuntos ligados à tecnologia na escola se deve ao fato de que os recursos são cada vez mais dinâmicos e amplamente utilizados no âmbito educacional. Sendo assim, para que o professor tenha bom desempenho com seu planejamento pedagógico e utilização desses recursos, é preciso que ele renove seus conhecimentos a todo instante. É importante identificar, ainda, como o trabalho do professor é realizado em sala de aula ao se utilizar das TIC, se sua formação contou com um curso que atendesse a esta necessidade e sua opinião sobre o uso de recursos tecnológicos durante a formação e atuação de professores.

A partir de todas estas considerações iniciais, a proposta desta pesquisa pode ser dividida em dois objetivos principais.

O primeiro deles diz respeito à discussão sobre o currículo dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), considerando os seis *campi* nos quais há turmas em andamento, e a existência ou não, de um espaço reservado, na grade curricular, para preparação do pedagogo frente às novas demandas trazidas pela tecnologia.

Após esta constatação, foi realizado um levantamento da opinião de alunos da UNESP que possuem, em sua formação, disciplinas voltadas ao uso das TIC, buscando identificar, entre outras coisas, os aspectos positivos e negativos do uso da modalidade

EAD (enquanto uma das principais TIC utilizadas no âmbito da educação), tanto em sua formação, quanto em seu exercício profissional.

METODOLOGIA

Conforme os objetivos estabelecidos para a construção do presente trabalho, um deles demandou o levantamento de produções e documentos que enfocavam, de alguma forma relevante à pesquisa, informações relacionadas às TIC, à formação de professores e às estruturas curriculares para a formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESP. O segundo objetivo, em síntese, visou identificar a opinião de alunos do referido curso da UNESP (especificamente, do Campus de Bauru) sobre a importância do uso das TIC – com o foco na modalidade de EAD utilizando Ambientes Virtuais de Aprendizagem, no caso, o Moodle[3] –, tanto na aprendizagem do professor em formação, quanto no emprego destes recursos no exercício profissional.

As técnicas de pesquisa e análise serão apontadas com mais detalhes no decorrer desta seção. Contudo, como foram delimitados dois objetivos distintos e os meios para alcançá-los exigiu o emprego de técnicas próprias – dado o caráter diferenciado das duas etapas da pesquisa –, o método utilizado em cada uma delas será apresentado separadamente. Assim, serão devidamente consideradas as especificidades de cada etapa da pesquisa, as quais serão denominadas, aqui, como: “Primeira Etapa: Levantamento Documental e Bibliográfico” e “Segunda Etapa: Pesquisa de Opinião”, conforme descritos os objetivos anteriormente.

A técnica empregada nesta primeira etapa da pesquisa – entendendo técnica como o conjunto de preceitos e processos necessários ao atendimento dos propósitos de determinada ciência (MARCONI; LAKATOS, 2003) – foi a de documentação indireta. Segundo as referidas autoras, toda pesquisa implica o levantamento de dados de várias fontes, e este levantamento pode ser realizado de duas formas principais: por meio da pesquisa documental e por meio da pesquisa bibliográfica. No caso desta primeira etapa do trabalho, foram empregadas as duas formas de pesquisa.

Durante o processo de pesquisa bibliográfica, conforme observado ao longo dos quatro capítulos anteriores, foram reunidos materiais que contribuíssem para uma discussão acerca do que são as TIC e como elas são representadas na sociedade e na educação; como os cursos de Pedagogia foram estruturados no Brasil ao longo da

[3] Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle). Foi criado, em 2001, pelo educador e cientista computacional Martin Dougiamas. Fonte: www.moodle.org.

história; e, por fim, a necessidade de um espaço para o estudo das TIC nas grades curriculares, visando o preparo do professor para sua utilização no exercício profissional. O critério para a escolha do material bibliográfico partiu da seleção dos principais autores (ou seja, dos autores citados com maior frequência) que falam sobre os temas abordados.

O terceiro aspecto do material teórico levantado – a discussão curricular, relacionando a formação de professores e a necessidade de conhecimento sobre as TIC – também contou com uma pesquisa documental, cuja fonte procedeu de arquivos públicos estaduais (MARCONI; LAKATOS, 2003) e de um levantamento realizado por Vera Teresa Valdemarin. Assim, a pesquisa documental se configurou no estudo da estrutura curricular dos atuais cursos de Licenciatura em Pedagogia de todos os *campi* da UNESP. A análise minuciosa das variações curriculares nas diversas cidades que contam com o curso de Pedagogia teve como propósito a identificação de espaços reservados para a discussão sobre as TIC, bem como para o preparo dos professores para a possível utilização destes recursos em sua atuação profissional.

A constatação de que apenas o curso de Pedagogia da UNESP, *campus* de Bauru, possui um espaço no currículo para o estudo de recursos tecnológicos serviu como subsídio para a segunda etapa da pesquisa, a qual seja: o levantamento e análise de opiniões dos alunos do curso de Pedagogia da UNESP-Bauru sobre o uso das TIC – mantendo o foco sobre a modalidade de EAD – em sua formação acadêmica.

A segunda etapa deste trabalho, como já mencionado anteriormente, partiu da constatação de que apenas os alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESP - Bauru, têm garantido, pela estrutura curricular, o acesso ao estudo da tecnologia e dos recursos tecnológicos para sua formação e atuação profissional. As disciplinas reservadas a este estudo são “Educação e Tecnologia” e “Recursos Tecnológicos Aplicados à Educação”, presentes, respectivamente, nas grades curriculares do primeiro e terceiro ano do curso. A população da pesquisa de opinião se restringiu aos alunos que participavam destas disciplinas no momento da coleta de dados.

A proposta da pesquisa de opinião foi realizada no segundo semestre de 2011, a população delimitada para a pesquisa de opinião foi a dos alunos do primeiro e terceiro ano do curso de Pedagogia da UNESP, campus de Bauru, que estavam matriculados, respectivamente, nas disciplinas de “Educação e Tecnologia” e “Recursos Tecnológicos Aplicados à Educação”. A amostra do primeiro ano contou com um número de 36 alunos

dos cerca de 40 matriculados, enquanto a amostra do terceiro ano contou com um número de 36 alunos dos cerca de 50 matriculados.

São inúmeras as técnicas de investigação disponíveis para a coleta de dados. Entre elas, pode-se citar: a documentação direta e indireta, a observação, a entrevista, o questionário, as escalas sociais e os testes. A escolha de uma técnica depende, essencialmente, dos objetivos estipulados pelo pesquisador.

No caso deste trabalho, a técnica que se mostrou mais adequada ao atendimento dos objetivos delimitados foi o questionário. O questionário, segundo Gil (1999), pode ser definido como a técnica de investigação na qual um determinado número de questões é apresentado por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de suas opiniões, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. Complementarmente, Marconi e Lakatos (2003) chamam a atenção para as diferentes formas como este instrumento pode ser empregado: com perguntas abertas, fechadas e/ou de múltipla escolha. Além disso, as perguntas podem ser classificadas como Pessoais (ou Diretas) e Impessoais (ou Indiretas), dependendo da forma como foram construídas.

A partir destas considerações iniciais, a coleta de dados realizada nesta pesquisa ocorreu mediante a aplicação de um questionário estruturado, com perguntas abertas e pessoais (diretas), disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Moodle. A escolha de perguntas abertas se deu pela busca de um espaço no qual os alunos pudessem responder livremente, usando a linguagem própria na emissão de suas opiniões (MARCONI; LAKATOS, 2003). A opção por perguntas diretas, por sua vez, foi viabilizada pela oportunidade que os alunos tiveram de vivenciarem, eles mesmos, o uso dos recursos tecnológicos. Foi possível, desta forma, direcionar as perguntas às vivências particulares, incluindo no discurso o próprio participante.

O questionário utilizado teve o caráter auto-aplicativo, não exigindo a presença de um pesquisador para realizar as perguntas, face-a-face, aos alunos. Estes, por sua vez, acessaram e responderam às questões disponibilizadas pelo pesquisador em um fórum do AVA do Moodle. A disponibilização das questões foi realizada no ambiente virtual porque o acesso a esta ferramenta tecnológica fez parte das atividades desempenhadas pelos alunos no decorrer das duas disciplinas. Assim, após a exploração daquele ambiente virtual, os alunos foram solicitados a opinarem e se posicionarem sobre questões referentes a esta experiência e, especificamente, à modalidade de EAD.

Entre as principais vantagens do instrumento de investigação questionário, apontadas por Gil (1999), estão: a) a possibilidade de as pessoas responderem nos momentos que julgarem mais convenientes; b) a não exposição dos pesquisadores à influência das opiniões e aspectos pessoais do participante; e c) a possibilidade de atingir grande número de pessoas dispersas em diferentes áreas geográficas. Entre as limitações deste instrumento está a falta de garantia de que todas as pessoas solicitadas responderão ou, então, de que todas as perguntas serão respondidas por cada participante – limitação, esta, que foi identificada durante o andamento da pesquisa.

A organização e análise dos dados obtidos por meio dos questionários contaram com um estudo descritivo com abordagem metodológica qualitativa – no sentido de apresentar, em categorias, os resultados sistematizados – e quantitativa – no sentido de quantificar o número de respostas classificadas em cada uma das categorias.

O estudo de natureza descritiva, segundo Richardson et al. (2008, p. 71), propõe-se a descobrir as características de um fenômeno como tal. “Nesse sentido, são considerados como objeto de estudo uma situação específica, um grupo ou um indivíduo”. A abordagem metodológica quantitativa, ainda segundo este autor, caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas. O método qualitativo, por outro lado, difere-se do quantitativo à medida que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema, mas justifica-se por ser “uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social” (RICHARDSON, 2008, p. 79).

Dada a contextualização dos métodos empregados para a análise e organização dos dados, pode-se avançar ao dizer que as respostas dos participantes foram atentamente analisadas e categorizadas, de acordo com o grau de proximidade entre as ideias expressas pelos alunos. Após a categorização, houve uma quantificação do número de participantes que tiveram suas respostas incluídas em cada uma das categorias.

A opção de apresentação dos dados do questionário em forma de categorias foi realizada em conformidade com os três princípios de classificação de respostas delimitados por Minayo (1999). São eles:

a) o conjunto de categorias deve ser estabelecido a partir de um único princípio de classificação;

b) o conjunto de categorias deve ser exaustivo, ou seja, deve permitir a inclusão de qualquer resposta numa das categorias do conjunto;

c) as categorias devem ser mutuamente exclusivas, ou seja, uma resposta não pode ser incluída em mais de duas categorias.

DISCUSSÃO

Após o cruzamento dos dados que obtivemos com o levantamento bibliográfico, com a análise documental sobre os currículos dos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia entre os *campi* da UNESP e também com as respostas dos alunos do curso de Pedagogia no *campus* de Bauru.

É perceptível que o estudo da informática, assim como estudar a utilização da tecnologia e dos recursos tecnológicos é de suma importância, principalmente em cursos de licenciatura que formarão profissionais que terão contato com alunos que vivenciam esta realidade; uma realidade tecnológica.

Em nosso questionário foram apontadas sete indagações sobre a Educação à Distância (EAD), entendendo a EAD como um recurso tecnológico, que são elas:

1 – Quais são os aspectos positivas dessa modalidade de ensino?

2 – Quais são os aspectos negativos dessa modalidade de ensino?

3 – Você conseguiria fazer um curso de primeira graduação por meio de EAD?

4 – E um curso de extensão ou de formação continuada?

5 – Quais seriam suas dificuldades?

6 – É possível aprender e ensinar usando a EAD?

7 – O que você achou dessa experiência?

Foi possível categorizar cada resposta enviada pelos alunos, assim pudemos elencar os pontos em comum entre os alunos, e que serão descritas abaixo.

Como um aspecto positivo, referente à primeira questão, temos duas categorias destacadas, a democratização do ensino superior e a facilidade para realizar as atividades em qualquer horário.

A intenção do acesso à educação por meio da EAD, segundo Bóron (2000), é considerada a partir de duas hipóteses: tentativa de democratização do acesso ao ensino superior e ampla formação de mão de obra especializada, e uma dessas hipóteses foi percebida pelos alunos que responderam ao questionário.

Como um aspecto negativo, referente à segunda questão, temos uma categoria em destaque, que é a falta de interações professor-aluno, aluno-aluno e de espaço para debates.

É interessante frisar o que aponta McLuhan (1971) sobre o uso cotidiano das tecnologias as tornarem invisíveis, ou seja, nos cursos presenciais já é possível notar

aproximação entre os alunos utilizando as redes sociais on-line, e pode-se entender que esse espaço em cursos EAD seja incentivado e supervisionado.

Se os alunos fariam a sua primeira graduação por meio de EAD, em relação à terceira questão, temos a predominância de uma categoria, que demonstra que eles não cursariam.

Enquanto um curso de extensão ou formação continuada, em relação à quarta questão, temos também uma categoria em predominância, que demonstra que eles cursariam.

Sobre as dificuldades, em relação à quinta questão, temos duas categorias em destaque, que é a falta de professor para auxílio imediato e a falta de disciplina própria para ser aluno de EAD.

Sobre a possibilidade de aprender utilizando a EAD, em relação à sexta questão, temos uma categoria predominante, que é a confirmação desta possibilidade.

E, sobre a sétima e última questão, sobre a indagação da participação dessa experiência de utilizar um AVA e uma disciplina no formato EAD, temos uma categoria predominante, que é a confirmação de que a experiência foi positiva.

É perceptível que os alunos conquistaram um olhar crítico sobre a EAD, tanto por terem o contato com esta possibilidade, como por terem estudado essa temática em pelo menos duas disciplinas durante o curso. Assim, justificando a importância de uma reformulação nos currículos dos cursos de Pedagogia, bem como nos cursos de licenciatura, para que estes alunos estudem essas temáticas, que serão fundamentais em sua carreira profissional, que está de acordo com o estudo realizado por Valdemarin (2009). Proporcionando, desta forma, debates esclarecedores sobre estes novos recursos que poderão fazer parte de seu cotidiano profissional após a sua formação.

Segundo Almeida (1999) a informática é um novo domínio da ciência que carrega a ideia de pluralidade, de reflexão, de intercâmbio de saberes, e que por isso, o professor deve estar preparado para atender aos diferentes tipos de discentes que encontrará na escola, pois existirá na escola o aluno que sabe usar um recurso melhor que o professor e aquele aluno que ainda não o conhecia.

Portanto, cabe ao professor fazer o uso pedagógico destes recursos, mostrando novas possibilidades, assim, proporcionando novas informações à todos esse alunos. A adequação à esta realidade deveria ser facilitado durante a formação do aluno, o que seria proporcionado se em sua estrutura curricular estes temas fossem contemplados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da pesquisa bibliográfica conclui-se que a evolução das TIC na sociedade aconteceu de forma veloz, e o processo de adaptação nas escolas já se iniciou. Enquanto as escolas introduzem as TIC nas práticas pedagógicas, cabe ao professor se preparar e conhecer essas ferramentas para que consiga desenvolver com sucesso seu planejamento. Reconhecemos, assim, a importância desses conteúdos fazerem parte da grade curricular dos cursos de formação de professores, para que estes construam reflexões e criticidade sobre o tema, de forma geral.

A partir da pesquisa realizada por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem constatamos que os alunos que têm à disposição essas ferramentas, bem como local apropriado para as discussões – no caso, as próprias disciplinas do curso –, avaliaram como importantes as experiências propiciadas e garantidas pela grade curricular. Não deixaram, contudo, de fazer importantes observações com relação ao emprego adequado das TIC, demonstrando a criticidade construída, ao longo das disciplinas, sobre a modalidade de EAD. Estes mesmos alunos puderam afirmar que utilizar a ferramenta e participar de uma experiência EAD os fizeram mudar de opinião e perder os preconceitos que carregavam sem, ao menos, ter conhecimento da mesma.

Não entendemos que o uso da tecnologia no ensino é, exclusivamente, a única forma de melhorar a educação brasileira. Contudo, conhecer estas possibilidades, saber trabalhar com elas e ter senso crítico para discuti-las será essencial aos futuros professores, pois, a partir do que nossa pesquisa constatou e demonstrou, é muito provável que as TIC passarão a ser usadas de forma exaustiva nos processos de ensino e aprendizagem.

Como resultado imediato deste estudo, pode-se pensar, ainda, em sua contribuição para a reflexão sobre as práticas do professor em sala de aula com questões ligadas aos recursos tecnológicos e as TIC de forma geral, além de sua ajuda à comunidade acadêmica acerca deste assunto, cooperando para um melhor aproveitamento dos recursos das TIC nas escolas.

Possíveis extensões deste estudo poderiam pesquisar como os professores se prepararam, em outros tipos de cursos e aprendizados, para dominar as TIC que utilizam (ou utilizarão) em sala de aula. Como os alunos dos outros campi da UNESP, que não trabalharam as disciplinas exclusivas de tecnologia, se preparam para o trabalho com as TIC também é material de grande relevância a estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Informática e formação de professores.** Cadernos Informática para a Mudança em Educação. MEC/ SEED/ ProInfo, 1999.

BORÓN, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In.: **Pós-eoliberalismo:** As políticas sociais e o estado democrático. RJ: Paz e Terra, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação**.** Campinas: Papirus, 2007.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MCLUHAN, Herbet Marshall. **Guerra e Paz na Aldeia Global.** Trad. Ivan Pedro de Martins. Ed. Record, 1971.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade.14. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social:** métodos e técnicas.3. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Análise dos cursos de pedagogia da UNESP. [2009?]. (No prelo).

PRINCÍPIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NA OBRA FREIREANA

Maria Lúcia Terra[1]
Elisa Tomoe Moriya Schlünzen[2]

INTRODUÇÃO

Este artigo teve origem em um trabalho de pesquisa bibliográfica sobre a obra freireana, com foco nos princípios da educação inclusiva. O interesse pela abordagem de tal temática nasceu de estudos sobre o pensamento do referido educador, desenvolvidos na disciplina "A Pedagogia de Paulo Freire", do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), Presidente Prudente/SP, desenvolvida e concluída no ano de 2012. A obra principal da análise realizada é *Pedagogia da Autonomia* (1996), acrescentada de outras ideias de Freire veiculadas em obras que discutem sua produção, como por exemplo, em *Política e Educação Popular* (BEISEGEL, 1982). Na leitura das obras mencionadas não foi observado registro de nenhuma menção direta de Freire à temática da inclusão de estudantes público alvo da educação especial[3](EPAEE) na escola regular. Contudo, ao analisar a fundo o seu pensamento foi possível identificar a presença de princípios basilares de inclusão, em seu sentido mais amplo, permeando de maneira intensa o texto e as ideias desse grande educador. Nesse sentido, procuraremos identificar e comentar os momentos em que essa relação aparece, buscando relacionar a teoria freireana com os princípios norteadores da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Para nortear desenvolvimento dessa análise, elegemos o referencial teórico da escola especial na perspectiva da inclusão, na busca pela superação do segregacionismo e integracionismo, além dos pressupostos freireanos de educação popular. Traçando um breve histórico da educação no Brasil, observamos uma situação de descaso que prevaleceu até meados de 1950. No que se refere à educação especial, até esse período, raras instituições como o Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o

[1]UNESP/Faculdade de Ciências e Tecnologia/ Pós Graduação em Educação/Presidente Prudente/SP marialuciaterra@yahoo.com.br
[2]UNESP/Faculdade de Ciências e Tecnologia/ Pós Graduação em Educação/Presidente Prudente/SP elisa@fct.unesp.br
[3]De acordo com a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), são considerados EPAEE (Estudantes Público Alvo da Educação Especial) , "os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação".

Imperial Instituto dos surdos-mudos (1857) não eram suficientes para atender à parcela da população que apresentava tais deficiências.

De acordo com Januzzi (2004), a preocupação com a educação surgiu no contexto da urbanização e industrialização, trazendo como consequência a necessidade de expansão dos sistemas educacionais, de forma a garantir o acesso da população à escola, inclusive para os estudantes que não se encaixavam no padrão estabelecido pelo ensino regular.

Para Ferreira (1994), a partir de 1970, o poder público, movido pela realidade do fracasso escolar, pela ampliação da oferta de vagas e consequente aumento das classes especiais em escolas regulares, passou a responder mais à questão da educação dos excluídos. Marchesi (2004) aponta que o cenário educacional brasileiro daquele período, influenciado pelo movimento de integração escolar, apesar de receber estudantes com deficiência em salas especiais inseridas na escolar regular, ainda não tinha a concepção de mudança da escola, no sentido de criar condições para essas pessoas; ao contrário, prevalecia a ideia de que a responsabilidade de se adequar à escola cabia ao estudante. Naquele contexto histórico e social, aos estudantes com deficiências era destinado um ensino de cunho emendativo, cujo objetivo era a reabilitação destas pessoas, que deveria anteceder sua integração na sociedade (JANUZZI, 1995).

A partir de 1990, no bojo dos movimentos internacionais pela inclusão, ganha força a concepção de uma escola inclusiva que chame para si a responsabilidade de se reestruturar para atender à diversidade dos estudantes, garantindo não apenas seu ingresso, mas sua permanência e seu sucesso. A luta de Paulo Freire pela educação popular no Brasil está consolidada em princípios basilares que coincidem com os mesmos princípios que embasam hoje a luta pela educação inclusiva: princípios de respeito ao direito de todos a uma educação de qualidade, de respeito à diversidade humana e de valorização das diferenças, além da preocupação com a formação do professor.

Analisar a presença de pressupostos relacionados à Inclusão Escolar de EPAEE na obra de Paulo Freire, visando estabelecer os pontos e contrapontos existentes entre as duas abordagens.

METODOLOGIA

Para elaboração do presente artigo partimos da revisão bibliográfica das obras de Paulo Freire, com vistas à seleção dos títulos que melhor se aplicavam ao objetivo

em questão, traçando paralelos entre as ideias desse autor e os pressupostos da educação inclusiva. As análises das obras foram realizadas dentro da disciplina “A Pedagogia de Paulo Freire”, ministrada pelo Prof. Dr. Cristiano Di Giorgi, no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP / FCT), Presidente Prudente/SP. Foram estudados os seguintes títulos, de autoria Paulo Freire:

- Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- A importância do ato de ler em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.
- A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.
- Pedagogia da esperança. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- CartasàGuiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- Educação e Mudança**.** 12ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- Ação Cultural Para a Liberdade e Outros Escritos. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

Além dos títulos acima, foi considerada também a obra “Política e Educação Popular”, de Celso De Rui Beisegel (São Paulo, Editora Ática, 1982), por se tratar de análise importante da obra freireana. A partir da leitura criteriosa dessas obras, selecionamos e categorizamos aquelas que apresentavam questões mais próximas à temática da inclusão: Pedagogia da Autonomia e Política e Educação Popular.

DISCUSSÃO

Ao analisar a obra *Pedagogia da Autonomia*, observamos que o próprio título remete diretamente à função da educação no desenvolvimento e na independência da pessoa, fatores essenciais à sua inclusão social e à conquista da cidadania, função esta que guarda estreita relação com os objetivos da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva.

As reflexões foram desenvolvidas com base nas seguintes categorias:

- *Determinismo: e*m um dos pontos comuns localizados na referida obra encontramos a negação do *determinismo* na formação do ser humano, posta nos seguintes termos:

> Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados,* mas não *determinados.* Reconhecer que a História é tempo de possibilidades e não de *determinismo,* que o futuro [...] é problemático e não inexorável. (FREIRE, 1996, p. 21)

O mesmo pressuposto de negação do determinismo pode ser observado em princípios da educação inclusiva, presentes inclusive em textos oficiais do Ministério da Educação do Brasil (*Marcos Políticos e Legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva),* como se pode constatar no trecho a seguir:

> Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos. (BRASIL, 2010, p. 21).

Ao reconhecer, a despeito dos condicionamentos sofridos pelo ser humano e de sua própria carga genética, a possibilidade de superação e de transformação, Freire (1996, p. 21), embora o tenha feito em uma perspectiva social, lança possibilidade de que EPAEE são capazes de aprender, de se desenvolver e de atuar sobre o contexto, interferindo na configuração da realidade.

- *Igualdade de Direitos:*

A inclusão escolar de EPAEE na escola e na sociedade está diretamente ligada às suas possibilidades de desenvolvimento, principalmente, pelo direito inegável de todos à participação na vida social. A própria História da humanidade nos dá exemplos de pessoas que, a despeito das deficiências que apresentavam, destacaram-se nas mais diversas áreas de atuação humana: Ludwig Van Beethoven, na música, superando a deficiência auditiva; Christy Brown, nas artes plásticas e na literatura, a despeito da paralisia cerebral; John Nash, nas ciências, após diagnóstico de esquizofrenia; Hellen Keller, escritora e ativista política, superando as deficiências auditiva e visual. Portanto, de modo não diferente, no nosso cotidiano também encontramos pessoas que venceram suas limitações, demonstrando ser possível o desenvolvimento de capacidades diversas.

- *Discriminação*

A rejeição explícita a *qualquer forma de discriminação* aparece de maneira incisiva à página 39 da obra *Pedagogia da Autonomia*, circunscrita como um dos saberes necessários à prática docente progressista, quando Freire (1996, p. 39) preconiza que E*nsinarexige risco, aceitação do novo, e rejeição a qualquer forma de discriminação.* Na continuidade de seu raciocínio, o autor relaciona essa competência à capacidade de *pensar certo,* numa referência à atitude de vigilância necessária ao

educador. Para ele, *Faz parte do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa [...] ofende a substantividade do ser e nega a democracia.* (FREIRE, 1996, p. 39 e 40). Tal negação da discriminação está também presente em dispositivos legais e institucionais que regulam a inclusão de PD em escolas regulares, como se observa nos trechos selecionados a seguir:

Texto 1: retirado do documento pertinente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

> O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção de exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008).

Texto 2: retirado da coleção *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – vol. A Escola Comum Inclusiva,* do Ministério da Educação:

> A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção de eleitos para freqüentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão. (BRASIL, 2010, P. 7)

A partir da confrontação desses textos com a obra freireana, é interessante observar que a luta a discriminação foi assumida de forma decisiva pelo autor.

- *Atuação Docente*

No tocante à atuação docente em um contexto educacional inclusivo, faz-se relevante formação para a aceitação e valorização das diferenças humanas. Paulo Freire já colocava essa questão, ao questionar: *Como ser educador, sobretudo em uma perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes?* (FREIRE, 1996, p. 75). Se situarmos este momento da obra freireana no contexto da trajetória de luta pela inclusão de EPAEE na escola regular, iremos identificar a década de noventa como um período de reformas educacionais e de acirramento do debate sobre a inclusão escolar. De acordo com Michels (2002), apesar dos avanços postos pela legislação, essa modalidade educativa permaneceu no campo do assistencialismo. No início do século XXI, o movimento de luta pela efetivação da inclusão tem continuidade, ratificando o direito dos EPAEE de serem matriculados em escolas regulares. Neste contexto, a problemática da formação de professores se

configura como uma necessidade urgente. Ao admitirmos que, de forma complementar, a efetivação de sistemas educacionais inclusivos depende, na mesma medida, da formação humana e da competência profissional dos professores, podemos concluir que se faz necessário uma proposta de capacitação docente que considere aspectos humanos e competência técnica, de forma a contemplar o domínio de saberes específicos. Esse pensamento já era suscitado na teoria freireana sobre formação docente, ao discorrer sobre *saberes necessários à prática docente progressista,* igualmente necessários à prática pedagógica comprometida com a luta pela inclusão, conforme demonstramos a seguir:

Trecho 1: "Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. [...] A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional". (FREIRE, 1996, p. 56)

Trecho 2: "É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (FREIRE, 1996, p. 136).

Defendemos a ideia de que tais virtudes são igualmente necessárias à atuação docente na perspectiva da inclusão, atuação que, segundo Paulo Freire, precisa estar aberta às diferenças e disponível à escuta, como se pode conferir no trecho a seguir:

Trecho 3: "Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não pode se dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de *cima para baixo.* Sobretudo me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me *escutá-lo* ou *escutá-la.* (FREIRE, 1996, p. 136)

- *Respeito à Diversidade*

O princípio de respeito à diversidade presente na teoria freireana pode ser observado em documentos do Ministério da Educação (MEC), como na Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, o qual define que as instituições de ensino superior devem prever formação docente que contemple atenção à diversidade e conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Embora Freire não faça referência expressa à inclusão dos EPAEE, insistimos

na ideia de que seus princípios são adequados a essa situação, tanto quanto o é a disponibilidade para a escuta e para a aproximação com o estudante, no sentido de abertura e respeito – questões presentes em suas veementes críticas à *educação bancária.*Acreditar na riqueza da diversidade, no potencial dos EPAEE e ouvi-los, a fim de reconhecer sua capacidade de aprendizagem e desenvolvimento, desnudando-se de preconceitos e rótulos, permitindo que participem de seu processo de construção de conhecimentos, constitui-se em pressuposto essencial ao trabalho pedagógico com o EPAEE, coincidindo com as ideias de Freire sobre educação democrática e popular (BEISEGEL, 1982). Tal pressuposto pode ser identificado em textos oficiais pertinentes à implementação dos processos educacionais inclusivos, como nos dois trechos retirados do documento do Ministério Público Federal intitulado *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular* (2004), como se lê a seguir:

> Para ensinar a turma toda, parte-se da certeza de que as crianças sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe são próprios. É fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa do aluno. O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades, deficiências e limitações precisam ser reconhecidas, mas não devem conduzir ou restringir o processo de ensino, como habitualmente acontece. (BRASIL, 2004, p. 42).
>
> Um dos pontos cruciais de ensinar a turma toda é a consideração da identidade sócio-cultural dos alunos e a valorização da capacidade de entendimento que cada um deles têm do mundo e de si mesmos. Nesse sentido, ensinar a todos reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem que formem uma trama multicor de conhecimentos, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente. (BRASIL, 2004, p. 43).

- *Escola Diferenciada*

A disposição para o exercício de uma educação inclusiva requer não apenas competência profissional, mas também uma escola diferenciada, comprometida com a transformação social, capaz de conceber os processos educacionais para além da aprendizagem estreitamente conceitual ou acadêmica, numa perspectiva de valorização da educação integral, que considere a pessoa em toda sua complexidade e historicidade e, sobretudo, que seja capaz de prepará-la para o exercício da cidadania. Essa escola se constituiu em objeto do discurso e da militância de Paulo Freire. Uma escola que não se feche no isolamento, mas que entende a educação como processo sócio-político, em que as pessoas, mediadas pela realidade histórico-social e em relação dialógica umas com as outras aprendem, superam limitações e transformam a si e à realidade, em um

movimento de luta contra todas as formas de discriminação e de opressão (BEISEGEL, 1982). Nessa concepção de escola e de educação professadas por Freire, o sentido da utopia deve estar presente. Essa utopia - aqui concebida como a coragem de acreditar que as transformações são possíveis tanto quanto é possível a construção de uma sociedade mais justa e mais solidária - adéqua-se aos princípios da inclusão na medida em que engloba também a luta contra toda e qualquer forma de preconceito e discriminação (FREIRE, 1996, p. 130).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A negação do determinismo, a possibilidade de transformação social, de esperança na construção de uma realidade mais justa e mais humana, o valor da utopia e do sonho de construção de uma sociedade igualitária são valores que permearam a militância de Paulo Freire e sua luta pelo desvelamento do caráter desesperançoso, fatalista e antiutópico da ideologia neoliberal (FREIRE, 1996, p. 159). Tais valores são também imprescindíveis à luta pela inclusão social e escolar de EPAEE, uma construção que, partindo de um ideal em certa medida utópico, ganha hoje os primeiros contornos na realidade. Desenvolvendo breve leitura da evolução histórica relativa à forma como a sociedade brasileira encarou e lidou com a questão dos EPAEE, constatam-se possibilidades reais de avanços em direção à sua inclusão na sociedade em geral e, de forma particular, na escola regular. Se no século XVI, as práticas da sociedade para o EPAEE se baseavam em concepções místicas, levando à sua marginalização e segregação (MAZZOTA, 2005), na atualidade, os avanços no campo das ciências contribuem para o rompimento do paradigma do determinismo, em superação à visão biologizante da deficiência, ressaltando a importância das interações para o desenvolvimento humano, como postula a teoria histórico-cultural (VYGOTSKY, 2001). Diferentes instrumentos de caráter legal ou pedagógico ratificam a relevância de a PD participar da vida em sociedade, a começar pela escola regular, atrelando o desenvolvimento dessas pessoas ao convívio social e ao acesso à cultura. A *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão* (BRASIL, 2008) atribui à escola a responsabilidade de se adequar para receber a todos os estudantes, respeitando suas diferenças e garantindo condições para o seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, a Educação Especial se insere em um movimento para transformar a sociedade, reconhecendo a diversidade como condição inerente ao ser humano, condição a ser reconhecida e valorizada. É certo que ainda há muito a se construir, no que se refere aos processos de inclusão social e escolar de EPAEE, no Brasil.

Entretanto, hoje já se podem observar experiências concretas de inclusão de EPAEE em escolas regulares em distintas regiões do país, demonstrando que propostas de superação da segregação dessas pessoas não são apenas utopia, mas podem ser concretizadas. De acordo com as categorias analisadas, a luta pela inclusão escolar de EPAEE se insere em uma luta maior pela igualdade social e pela garantia de direitos, luta na qual Paulo Freire militou no campo teórico e pragmático, com coerência de princípios e ações. Sabemos que, em diferentes campos e de forma particular no campo da educação especial, esta ainda não é uma luta ganha; pelo contrário, como já foi mencionado, há muito que fazer, pois, mesmo que se reconheçam as conquistas que nasceram no campo da utopia e que se efetivaram na realidade, muitos são os desafios e as dificuldades a serem enfrentadas nos processos educacionais de EPAEE. De acordo com Gonçalves (2010),

> A realidade hoje da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no país se caracteriza por um sistema dual onde de um lado existe um forte sistema caracterizado pelo assistencialismo filantrópico com patrocínio difuso de várias instâncias do poder público, e do outro um sistema educacional fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar desta parcela da população. (GONÇALVES, 2010, p. 107)

No bojo dessa luta, vale lembrar o alerta de Freire, ao nos chamar a atenção para a importância de fazermos a leitura crítica das armadilhas da ideologia neoliberal, ideologia que, segundo ele, vem embasada em uma *ética de mercado* que coloca os interesses financeiros acima dos interesses humanos (FREIRE, 1996, p. 114). Nesse sentido, Silva (2002, *apud* GONÇALVES, 2010, p. 107), corrobora para a análise crítica do contexto em que se insere a educação especial no Brasil, na atualidade, ao mencionar a força do pensamento neoliberal que estimula a privatização e o filantropismo, minimizando a responsabilidade do poder público sobre os serviços essenciais, incluindo-se aí o direito de todos à educação de qualidade – uma educação capaz de atender à diversidade humana, assegurando a valorização das diferenças.

Por fim, queremos aqui defender a ideia de que a vocação ontológica do *ser mais*, vocação postulada na obra de Freire e condição universal do ser humano, seja de fato um direito assegurado a *todas* as pessoas, por meio de uma educação pública de qualidade. Nesse sentido, a inclusão deve ser compreendida como um processo abrangente, que envolve não apenas os EPAEE, mas toda a diversidade humana, a partir de uma postura ética, dialógica, coerente e comprometida com a transformação social e com a defesa dos direitos humanos fundamentais.

REFERÊNCIAS

BEISEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular:** a teoria e a prática dePaulo Freire no Brasil.São Paulo: Ática, 1982. (Coleção Ensaios 85).

BRASIL. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar.**Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

_____. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.**Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.**Brasília: Ministério Público Federal, Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2.ed. 2004.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. **Resolução CNE/CP nº 01/2002**. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica**.** Brasília, DF, 2002.

FERREIRA**,** Julio Romero. A exclusão da diferença**:** a educação do portador de deficiência. São Paulo: Unimep, 1995.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia***.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Mendes Enicéia. Breve histórico da educação especial no Brasil.**Revista Educación y Pedagogía***.* Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. V. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93-109.

JANUZZI, G. M. *A* **educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARCHESI, Álvaro. A Prática das escolas inclusivas**.**In: COLL; MARCHESI; PALACIOS. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais.Porto Alegre: Artmed, 2004. P. 31-48.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas*.* 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005. v. 1.

MICHELS, M. H. Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990. **Revista de educação e processos inclusivos***,* Florianópolis, v. núm. 3-4, p. 73-86, 2002.

SILVA, S. Exclusão do público, inclusão do privado: a terceirização dos serviços na educação especial.**Educação on-line***.* Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=49:exclusao-do-publico-inclusao-do-privado-a-terceirizacao-dos-servicos-na-educacao-especial&catid=5:educacaoespecial&Itemid=16. Acesso em: jun. 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem***.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NAS AULAS DE MATEMÁTICA: UM EXERCÍCIO DE REFLEXÃO

Maria Teresa Zampieri[1]
Tiago Giorgetti Chinellato[2]
Sueli Liberatti Javaroni[3]

INTRODUÇÃO

Atualmente, são diversas as tecnologias[4] que permeiam nosso cotidiano, como celular, computador, tablet, calculadora, entre outras. No entanto, quando as imaginamos no ambiente escolar, em especial na aula de Matemática, várias delas podem estar presentes ou não durante o desenvolvimento de tal disciplina. E, é nesse sentido que muitos educadores chamam a atenção para a inserção das mesmas em prol da educação.

Borba (2012) argumenta que embora muitas pesquisas sobre o uso de softwares na Educação Matemática tenham sido desenvolvidas desde 1980, tal fato não implicou, necessariamente, na incorporação da tecnologia computacional nas aulas de matemática. Para esse autor, as pesquisas sobre tecnologia na Educação Matemática no Brasil podem ser identificadas em quatro fases, a saber: a primeira fase, ele caracteriza como "Período do Logo" e ocorreu a partir do final da década de 80 até o início dos anos 90; a segunda fase, segundo o autor, teve como foco a utilização de algum software específico (para o ensino de funções ou geometria, por exemplo); a terceira fase se refere à expansão da Educação a Distância e assim como a quarta fase, ela se deu devido ao aumento no acesso à internet; e a quarta fase, especificamente, denominada pelo autor de "tecnologia digital", se refere ao uso de applets, vídeos, e softwares matemáticos, que podem ser usados tanto em cursos presenciais quanto em cursos a distância. Essa última fase, na opinião do autor, está em sua etapa inicial.

No entanto, aproximando-nos da prática pedagógica em aulas de matemática, o que fica evidente é que depois de muitos anos de pesquisas sobre o uso de tecnologia

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" campus de Rio Claro. Agência de Fomento CAPES. Contato: maite.zampieri@gmail.com
[2] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" campus de Rio Claro. Agência de Fomento CAPES. Contato: tiagogiorgetti@gmail.com
[3] Docente da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" campus de Bauru. Contato: suelilj@fc.unesp.br
[4] Essa palavra está sendo usada como sinônimo de tecnologias da informação e comunicação e tecnologias digitais.

dentro desse contexto, esse tema ainda é tratado como um “tabu” para alguns pesquisadores e professores.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo efetuar uma análise reflexiva sobre algumas pesquisas que argumentam sobre o (não) uso de tecnologias em salas de aula de matemática, bem como levantar possibilidades para a inserção das mesmas dentro desses ambientes.

PANORAMA GERAL SOBRE A TECNOLOGIA NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Como parte dos procedimentos metodológicos desenvolvidos em seu trabalho, França (2008) buscou fazer um breve histórico sobre as tecnologias educacionais, onde ele discorre sobre a gênese da comunicação oral, a origem e expansão da escrita, bem como as implicações das tecnologias no campo da Educação. Para tanto, ele realizou uma revisão bibliográfica, a qual foi organizada em três etapas: Na primeira etapa, o autor apresenta trabalhos que discutem sobre o uso do ábaco aos computadores modernos; em seguida, ele apresenta discussões que envolvem desde a comunicação oral à conexão planetária; e por fim, relata sobre a inserção das tecnologias no âmbito educacional. Dentre as considerações finais relatadas pelo autor, destacamos suas reflexões sobre a inserção de tecnologias, como parte de programas governamentais. Em sua opinião, essa inserção é feita muitas vezes, sem planejamento, ou seja, sem relação com a ementa do curso onde se está disponibilizando a tecnologia. Nesse sentido, ele enfatiza a necessidade de que as políticas públicas associem tal inserção com a sala de aula.

Já quando pensamos em críticas com relação à utilização dos computadores no ambiente educacional, França (2008) argumenta que o uso do computador também pode gerar um novo tipo de indisciplina. Essa indisciplina, segundo o autor, está voltada para o aluno que, no momento da sua pesquisa, vai copiar determinado assunto da internet, sem ao menos ler do que se trata, transformando a Internet, em uma simples ferramenta de cópia, não levando em conta que no ambiente virtual muitas informações são postas sem um determinado rigor de coesão.

No entanto, a nossa opinião com relação à utilização dos computadores dentro do ambiente escolar, é condizente com a ideia de Almeida (2012) de que os mesmos são importantes ferramentas para se desenvolver um pensamento crítico e reflexivo no estudante, complementando assim a sua formação como um cidadão crítico.

Já com o foco na Educação Matemática, Borba (2010) discute em seu trabalho como softwares e internet podem moldar a forma como o conhecimento é produzido na

sala de aula. O autor ainda argumenta que “os ambientes computacionais condicionam as ações quando se tem que resolver uma atividade ou um problema matemático.” Além disso, com relação ao uso dos softwares, o autor acredita que diferentes estratégias podem emergir, complementando o uso de lápis e papel, afetando dessa forma o feedback propiciado ao usuário.

Contudo, concordamos com Maltempi (2008) quando o mesmo alega que, embora muitas iniciativas venham acontecendo na formação continuada de professores com o objetivo de aprimorar a formação tecnológica do docente, normalmente, tal formação não está vinculada a conteúdos específicos, cabendo assim ao professor associar esses conteúdos com a formação recebida.

Dessa forma, apresentamos uma proposta de atividade que foi aplicada com duplas de alunos fisicamente distantes, utilizando a ferramenta de escrita colaborativa do Google Docs[5]. A opção por tal ferramenta ocorreu por causa da facilidade de análise do processo de escrita através do comando “Histórico de revisões” disponível nessa ferramenta.

DESCRIÇÃO DOS MODOS DE CONDUZIR A PESQUISA

Como o objetivo desse artigo é fazer uma reflexão acerca da (não) inserção das tecnologias nas aulas matemática, bem como levantar possibilidades para tal inserção, partimos de uma abordagem metodológica qualitativa, por estarmos preocupados com aspectos subjetivos nas evidências levantadas ao longo de nosso estudo.

A atividade aqui apresentada e analisada compõe o projeto-piloto da pesquisa de mestrado da primeira autora, sob orientação da terceira. Os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento de tal projeto consistiram na elaboração de uma atividade sobre uma análise de investimentos no mercado de ações. Para tanto, tomamos como base um projeto desenvolvido por Campos (2007), em sua tese de doutorado. E no que diz respeito à utilização do conteúdo Coeficiente de Variação no contexto da análise de risco, nos apoiamos em algumas ideias de Gitman (2004).

Tal atividade foi aplicada com duplas de alunos utilizando a ferramenta elencada e uma análise dos registros realizados durante a realização da mesma, buscando episódios que pudessem ser interpretados com auxílio da literatura sobre o tema em questão.

Cabe aqui destacar que, convidamos para participar dessa atividade os alunos de Iniciação Científica em Ciências Exatas, dos campi de Bauru e Rio Claro, da UNESP.

---

[5] O Google Docs é um pacote de aplicativos de escritório. Disponível em https://docs.google.com

Dentre esses alunos, seis aceitaram o convite.

Para a realização dessa atividade, formamos as duplas, de forma que os alunos estivessem distantes fisicamente. Além disso, ressaltamos que os nomes desses alunos foram trocados para que suas privacidades fossem respeitadas.

Um trecho dessa atividade pode ser observado no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Atividade "Análise de investimento no mercado de ações"

A proposta dessa atividade consiste em investigar possibilidades de investimentos em bolsa de valores, através da análise de retorno esperado, desvio padrão, coeficiente de variação e dividendo para cada ativo.
Objetivo da atividade: Fazer uma análise de investimento em 10 ativos, e escolher 5 deles, nos quais você, aplicaria o seu dinheiro.
Roteiro da atividade:
Materiais necessários: Editor de textos do Google Docs, consultas na internet para discussões sobre as empresas (opcional), consultas no site de economia do Terra (opcional), texto sobre o resumo do filme "Jardineiro Fiel" e tabela.
1 - Tendo em mãos os dados sobre os valores de retorno esperado, desvio padrão, coeficiente de variação e dividendos das empresas, discutam e escolham cinco delas para formar uma carteira de investimento. Utilizem esse espaço para descrever e argumentar sobre suas decisões.
2 - Sua carteira de investimento foi formada por cinco diferentes empresas. Reflitam sobre os segmentos nos quais essas empresas atuam, o público que elas têm como foco, suas políticas sociais e de sustentabilidade e discutam sobre as decisões tomadas na formação da sua carteira, levando em consideração não somente os dados apresentados nas tabelas iniciais. Fiquem à vontade para buscar informações na internet e apresentarem novos argumentos para suas escolhas.
3 - Levando em consideração as reflexões feitas por vocês nas questões acima, discutam em seus grupos e informem seus perfis como investidores e justifiquem.
4 **–** Após a leitura do texto indicado nos materiais necessários acima, responda à pergunta:
Pergunta:
Sabendo que quando você investe em um determinado ativo, além de você se tornar investidor da respectiva empresa, você também se torna incentivador, qual seria a sua opinião sobre a atitude de alguém que decide fazer um investimento em ativos da companhia farmacêutica citada no texto acima? Quando você montou a sua carteira de ativos, pensou em quais seriam as consequências de seus investimentos? Justifique.

Para a realização desses estudos, disponibilizamos roteiros de atividades para as duplas de alunos participantes, que utilizaram o Google Docs como ferramenta de comunicação e escrita colaborativa dos relatórios de atividades.

Para a coleta de dados, foram utilizados os próprios registros gerados pelo Google Docs, que salva cada uma das alterações realizadas no texto pelos seus editores em tempo real. A ferramenta *histórica de revisões* desse aplicativo permite que cada uma dessas alterações seja observada após a constituição do texto. Essa é uma das características do *software* que serão comentadas mais a frente nesse artigo.

Para analisar os registros, foi realizada uma observação minuciosa de cada uma das alterações realizadas nos textos de relatórios dos alunos, buscando evidências que caracterizassem o uso dessa ferramenta ao longo do desenvolvimento da atividade.

Essa análise foi feita em conjunto com os registros do bate-papo por texto, integrado ao Google Docs e utilizado pelos alunos durante as atividades.

Além disso, para fazer essa análise tomamos como base o trabalho de Borba (2012) no que diz respeito ao fato de que

> [...] cada nova geração de computadores parece apresentar novas possibilidades, e mais recentemente, caracterizados pelo acesso rápido a internet e multimídia, tem gerado discursos multimodais que já são diferentes da oralidade e da escrita. Os computadores podem ser vistos como uma extensão da memória que moldam nosso pensamento com possibilidades multimodais, particularmente se considerarmos a crescente disponibilidade de diferentes ferramentas de busca na internet[6][...] (BORBA, 2012, pg. 3).

Com esses conceitos em mente, buscamos nos dados evidências de como a internet, mais especificamente o Google Docs, moldou o pensamento dos estudantes com possiblidades multimodais[7] que estiveram presentes durante o desenvolvimento da atividade.

ANÁLISE E RESULTADOS

Conforme descrito anteriormente, para a aplicação dessa atividade, foram formadas três duplas, com participantes que estavam distantes fisicamente, e que utilizaram o Google Docs para comunicar-se e produzir os relatórios no editor de texto. A partir da análise dos históricos de revisões e bate-papo entre os alunos, alguns episódios foram levantados depois de confrontados com nosso referencial teórico, bem como pelo fato de observarmos uma particularidade em comum entre eles, a qual denominamos *busca pela autenticidade de respostas.* Ademais, ressaltamos que, ao apresentarmos os episódios onde evidenciamos tal particularidade, as frases que aparecerem ~~tachadas~~ são aquelas que foram excluídas pelos alunos e as que aparecerem em **negrito**, são as que foram incorporadas pelos alunos.

Um desses episódios pode ser observado na questão 2, que pedia aos alunos que discutissem e falassem um pouco sobre os segmentos onde as empresas escolhidas por eles atuam e também debatessem sobre as respectivas políticas sociais e de sustentabilidade, a elaboração da resposta feita pela dupla B, Mauro e Laura, sobre

---

[6] Nossa tradução de “Each new generation of computer seems to present new possibilities, and the most recent one, characterized by fats internet access and multimedia, has generated multimodal discourses that are already qualitatively different from oral and written ones. Computers can be seen as an extension of memory that shapes our thinking with multimodal possibilities, particularly if one considers the increasing availability of different internet search tools”.

[7] No caso dessa atividade, as possibilidades multimodais que se fizeram presentes foram constituídas por: Diferentes formas de comunicação oferecidas pelo Google docs (via sala de bate-papo ou pelo próprio editor); Vídeos explicativos sobre Mercado de ações e Consultas em ferramentas de busca disponíveis na web e em sites, cujos links estavam disponíveis no roteiro de atividades.

a empresa CPFL apresentou uma estratégia diferente das outras duas duplas ao resolverem essa mesma questão. Pois no enunciado da mesma, estava escrito que eles poderiam consultar a internet se achassem necessário, no entanto a dupla B foi a única que preferiu escrever com suas próprias palavras, conforme mostram os dados no quadro 2:

Quadro 2: Laura respondendo à Questão 2 da Atividade 2

Horário	Autor	Texto
17h07min	Laura	A Cpfl é uma empresa que atua na área de energia, suprindo uma das necessidades básicas da população: a energia. Como esse é um fator básico e e essencial para o ser-humano viver em uma cidade é um ótimo investimento para nós e principalmente para a população que precisa, em geral, deste serviço
17h08min	Mauro	A Cpfl é uma empresa que atua na área de energia, suprindo uma das necessidades básicas da população: a energia. Como esse é um fator básico e e essencial para o ser-humano viver em uma cidade é um ótimo investimento para nós e principalmente para a população que precisa, em geral, deste serviço.
17h10min	Mauro	A Cpfl é uma empresa que atua na área de energia, suprindo uma das necessidades básicas da população: a energia. Como esse é um fator básico e e essencial para o ser-humano viver em uma cidade é um ótimo investimento para, **pois a população vem crescendo, consequentemente cresce também a utilização desse recurso valorizando cada vez mais a nossa empresa.**

Entre a primeira resposta escrita por Laura e a primeira alteração de Mauro, houve a seguinte conversa na sala de bate-papo integrada ao Google Docs, conforme mostra o quadro 3:

Quadro 3 – Bate-papo entre Laura e Mauro, Atividade 2, entre 17h07min e 17h10min

Autor	Texto
Laura	continua que eu travei comecei a enrolar agora hahahhahahhahaha
Mauro	Huheahuae entao vai eh um otimo investimento pra noós... nao pra populaçao po..hauehuea
Laura	Hahahahhahahha
Mauro	ó.. vo tenta da uma arrumada..

Observamos que Mauro apagou um trecho da resposta inicial e inseriu novas informações a ela, realizando um movimento de escrita depois de ter conversado com Laura no bate-papo. Esse processo reflexivo leva em consideração as expectativas sobre quem será o leitor desse texto, no caso, o professor. A necessidade aparente de

chegar a argumentos concisos está presente entre as evidências encontradas no processo de busca pela autenticidade de respostas.

Ainda nessa questão, a mesma dupla reflete agora sobre o que dizer a respeito da empresa Ambev, conforme podemos observar no quadro 4:

Quadro 4 – Resposta de Mauro e Laura para a Questão 2 da Atividade 2 sobre a Ambev

Horário	Autor	Texto
16h35min	Mauro	A Ambev é uma empresa de bebidas, é uma empresa que atinge a todo o público com maior idade, alguns com menor idade também, infelizmente, mas, não vem ao caso, a política social não é das melhores. Mas escolhemos essa empresa pra se investir pois, a nosso modo de pensar ela é disparada na frente a melhor opção, tanto em relação ao lucro esperado e o coeficiente de variação.
16h39min	Laura	A Ambev é uma empresa de bebidas, é uma empresa que atinge a todo o público com maior idade, alguns com menor idade também, infelizmente, mas**,** ~~não vem ao caso,~~ a política social da empresa não é das melhores, **considerando que bebidas alcoolicas não consumidas com moderação faz mal a saúde**. Mas escolhemos essa empresa pra se investir pois, a nosso modo de pensar ela é disparada na frente a melhor opção, tanto em relação ao lucro esperado e o coeficiente de variação.

Durante a elaboração da resposta, os alunos conversam no bate-papo sobre a frase "*mas, não vem ao caso, a política social não é das melhores"*:

Quadro 5 – Bate-papo entre Mauro e Laura sobre a Questão 2 da Atividade 2

Autor	Texto
Mauro	eahuhuhhuae.. melhor tira isso né
Laura	vou fazer uma mudancinha, veja se concorda

Conforme podemos notar Laura não excluiu totalmente a parte que havia sido destacada por ela anteriormente, no entanto, colocou uma vírgula e **complementou** tal afirmação. Embora tenha ficado evidente que a aluna acreditava que aquela frase poderia causar certo desconforto em alguém que possivelmente fosse ler essa resposta, o diálogo no bate-papo permitiu que eles construíssem juntos, uma resposta mais "aceitável", de acordo com suas perspectivas.

A próxima situação que apresentaremos no quadro 6, mostra a dupla Helena e Miriam tentando superar um contratempo tecnológico. O problema foi que a aluna Miriam não conseguiu editar o texto no Google Docs. No entanto, a dupla adotou a estratégia de debater suas respostas no bate-papo, e quando chegavam a um consenso, Helena escrevia no texto do relatório, em alguns casos copiando exatamente

o que estava escrito no bate-papo. No quadro 6, podemos observar a elaboração da resposta para a questão 1, que pedia que os alunos fizessem a escolha por 5 ativos dentre os 10 disponíveis e, em seguida, justificassem suas escolhas:

Quadro 6 – Bate-papo entre Helena e Miriam sobre a Questão 1 da Atividade 2

Autor	Texto
Helena	bom, faz akilo q vc flw mesmo, cola aki ae eu posto no documento pra vc
Miriam	veja o que acha escrevi o que dissemos rsrs Tentamos escolher as empresas de acordo com a relação entre um alto valor de Retorno Esperado e baixo Coeficiente de Variação. Dessa maneira acreditamos que poderemos obter um lucro, relativamente, bom com baixo risco de queda.nao soube usar mto bem as palavras
Helena	ta ótimo! vou copiar e colar aki blz?

Entretanto, mesmo com o surgimento desse percalço, a dupla conseguiu trabalhar coletivamente através do bate-papo, que nesse caso, foi o único meio por onde as alunas puderam refletir e complementar as ideias uma da outra.

As estratégias adotadas para a legitimação de respostas nessa atividade têm em comum a necessidade de ambos os alunos de cada dupla participarem da escrita das respostas, tornando-as assim coletivas. Seja por meio de articulações de ideias no bate-papo, justaposição de afirmativas, podemos observar que as respostas não são apresentadas individualmente, e sim, pela dupla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo apresentamos algumas reflexões acerca da (não) inserção das tecnologias na prática docente por meio de uma revisão bibliográfica, onde buscamos destacar essa temática a partir de diferentes pontos de vista. No entanto, acreditamos ser essencial a preparação do professor para associar o uso das tecnologias com sua prática docente. Nesse sentido, apresentamos uma atividade de Estatística, aplicada totalmente à distância, com o intuito de levantar possibilidades para essa inserção em aulas de Matemática.

Analisando minuciosamente o desenvolvimento dessa atividade, percebemos que o Google Docs em conjunto com as possibilidades multimodais oferecidas nessa ocasião moldou os pensamentos dos alunos, corroborando as ideias de Borba (2012) no que diz respeito às diferentes características apresentadas em discursos dessa natureza com relação aos produzidos por meio da oralidade e da escrita.

O Google Docs, com sua edição de texto colaborativa, possibilitou que os alunos acompanhassem em tempo real o desenvolvimento das respostas formuladas pelo

colega, pela exibição caractere-a-caractere do que o outro digitava. Além disso, possibilitou reflexões sobre tais respostas, bem como a incessante busca pela autenticidade das mesmas sem a necessidade de um debate oral, cuja comunicação também ocorre em tempo real. A diferença é que no debate oral, é improvável que duas ou mais pessoas esclareçam seus argumentos ao mesmo tempo. Já na escrita, normalmente uma pessoa não tem acesso ao que a outra escreve antes que a mensagem seja completamente finalizada.

No entanto, cabe ressaltar que a interação ocorrida durante essa atividade, a nosso ver, foi satisfatória não só por causa das possibilidades multimodais disponíveis, mas também por causa do número reduzido de participantes. De qualquer modo, esperamos ter contribuído para que novas reflexões sejam trazidas à tona com relação à inserção da tecnologia em aulas de Matemática, bem como para a elaboração de outras propostas de atividades que associem tal inserção com a formação de professores de matemática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. **Educação e Informática os computadores na escola.**5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BORBA, M. C. Humans-with-media and the continuing education for mathematics teachers in online environments**.** ZDM - **The International Journal on Mathematics Education,**v.44, n. 6, p. 801-814, mai.2012.

BORBA, M. C. Softwares e Internet na sala de aula de Matemática: Palestra. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, X; Educação Matemática, Cultura e Diversidade, X. Salvador - BA, 7 a 9 de jul. 2010.**Anais...** 2010.

CAMPOS, C. R. **A Educação Estatística:** uma investigação acerca dos aspectos relevantes à didática da estatística em cursos de graduação**.** Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro (SP), 2007.

FRANÇA, A. S. **Ressignificar a docência diante das tecnologias de informação e comunicação.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais, PUC, Campinas (SP), 2008.

GITMAN, L. J. **Princípios de Administração Financeira.** 10. ed. São Paulo: Pearson, 2004.

MALTEMPI, M. V. Educação matemática e tecnologias digitais:reflexões sobre prática e formação docente. **Acta Scientae** - Revista de Ciências Naturais e Exatas. v. 10, nº1, jan/jun. 2008, p. 59-67. Disponível em: <<http://www.ulbra.br/actascientiae>. Acesso em: 14 out.2012.

COMUNICAÇÃO E VIRTUALIDADE: REPENSANDO FORMATOS PARA A INTERATIVIDADE

Giuliana Cavalcanti Vasconcelos[1]

INTRODUÇÃO

A busca pela compreensão da cognição tem aberto a oportunidade de refletir sobre a excepcionalidade de variedades distintas da aprendizagem, e sobre os novos gêneros comunicacionais que atendem a demandas educativas. Vê-se que no século XXI, um mundo globalizado, outrora inimaginável, organiza-se em redes de conhecimento que vêm tomando formas desde fins da década de 1960 e encontram-se marcadas por novos processos, novas formas de aprendizagem, novas formas de manifestação da cognição, e por avanços em todos os domínios do conhecimento.

Esse mundo distribui-se em diferentes culturas, desenhando um espaço cognitivo cuja exigência repercute na formação de competências múltiplas, na revelação de excepcionalidades e no uso permanente da inteligência para lidar com situações diferentes do cotidiano e com problemas inusitados, decorrentes de novas arquiteturas econômicas e tecnológicas de organização social em rede.

Mesmo num quadro de problemas sociais, de retrocessos de desenvolvimento político e econômico de uma dada democracia, há sujeitos-atores que se destacam pela excepcionalidade de seus comportamentos, de suas figuras ou personagens, colaborando para mudanças de mentalidades ou rompimento de tradições cognitivas que incentivam e motivam novas realizações.

Em cada época, uma percentagem de sujeitos destaca-se pela virtude de suas realizações. Cada teórico, físico, matemático etc., ao seu modo, de fato, destacou-se em termos de *insights* de sua própria mente. Mas, não obstante às suas qualidades cognitivas, a sociedade, silenciosamente, guarda inúmeras formas de exclusão social.

Por isso, grandes pensadores contemporâneos que se dispuseram a extrair lições que se levam do último século coincidem em um ponto fundamental. Verificamos progresso na ciência e na tecnologia, mas que segue acompanhado de destruição e crueldade. Nunca se verificou tanto aumento da prosperidade, acompanhado de modo igualmente funesto, do aumento estatístico das disparidades econômico-sociais e da pobreza elevada.

---

[1] Possui Doutorado em Educação, atua como Professora-Adjunta II no Departamento de Mídias Integradas na Educação/ Centro de Educação/ Universidade Federal da Paraíba/ Paraíba/ Nordeste/ Brasil. E-mail: <giulianacv@yahoo.com.br>.

Morin (2009) diz que a humanidade vive sem saber lidar com a desordem, o inesperado e a incerteza, e que já está em tempos de dar-se conta disso. Para ele, há uma grande confusão que permeia um movimento diferente, o da reintrodução da consciência na ciência que não enriquece apenas o espírito dos cientistas, mas introduz a necessidade de um pensamento complexo, não mutilado. Ele destaca o século XXI como um período de mudança política e existencial quanto ao futuro da humanidade.

Dificilmente, poderia haver ocasião mais propícia para refletir sobre o futuro, tendo os testemunhos das lições deixadas pelas consecutivas décadas de desenvolvimento das nações. É importante que não nos tomemos como estranhos ao cosmos, mas que compreendamos que somos originários da natureza e que devido à nossa cultura, tornamo-nos estranhos ao cosmos.

Convencidos dessas preocupações, levantamos uma questão que, originária do campo das ciências da educação em seu arcabouço interdisciplinar, permitiu-nos supor a existência de dificuldades da comunicação como preocupação para o desenvolvimento da consciência e da autonomia, como *conditio sine qua nom*. Porém, apesar de questionarmos sobre formas de ponderarmos os gêneros comunicacionais como meio de promoção da consciência e autonomia humana, testemunhamos a virtualidade comunicativa como um novo espaço de interatividade educacional. Este é o ponto de reflexão do qual e para o qual partimos nesta pesquisa.

Decerto, tamanha preocupação não há de encerrar-se num simples texto. Certamente, trata-se de uma questão, cujo teor de abordagem tem como vício os interesses teóricos daqueles que a tomam como fonte de inspiração do estudo. Eis, que neste artigo, objetivamos apenas apresentar impressões e leituras que nos permitem propor algo àqueles que conosco desejam assim compreender a questão. Este trabalho é resultado de debates que se definiram no âmbito de nossos encontros de estudo em diferentes grupos de pesquisa em nossas instituições. Seguindo nossa rotina de estudo, elegemos a relação dos estudos culturais com a comunicação e a educação como fonte de indagação, o que resultou no interesse de entender o gênero virtual.

Alem disso, o objetivo principal desta pesquisa foi conhecer as possibilidades virtuais de realização de práticas comunicacionais/educacionais a distância, com base na produção compartilhada de conhecimentos.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada abrangeu uma teorização da temática em questão, com ênfase nos debates científicos que vêm sendo tomados na última década. Foram

destacadas duas categorias de análise argumentativa: o espaço desterritorializado da internet e a virtualidade como gênero comunicacional. Para disciplinar a escolha de tais categorias, optamos por conceituá-las com base no que Laville; Dionne (1996, p. 22) chamam de modelo de análise misto:

> O pesquisador agrupa inicialmente o melhor possível das diversas unidades de conteúdos nas categorias previamente fixadas, com o risco de deixar algumas à parte. Depois, se sucedem as revisões críticas tomando muitas vezes como ponto de partida os elementos não classificados na primeira vez, que podem acarretar a criação de novas categorias [...].

Dessa maneira, procedemos na construção das discussões hora apresentadas, pontuando as noções iniciais das categorias em análise, aprofundando-as e sequenciando nosso foco argumentativo sob o objetivo para o qual a realização deste estudo propôs-se. Percebemos que a ampliação das noções iniciais ocorreu com a constatação de subcategorias múltiplas de análise, como informação e arquitetura midiática, as quais mesmo não estando previamente definidas, constituíram o desvelamento do conceito de comunicação educativa.

Os referenciais teóricos em análise permitiram-nos conduzir esta pesquisa num contínuo impulso de retorno às nossas inquietações, num vaivém de ida e busca exploradora. Os significados extraídos desse movimento interpretativo levaram-nos ao que Laville; Dionne chama de “Construção Interativa de uma Explicação”: cada passo dado e cada caminho teórico percorrido ocorreram num amplo e aberto diálogo convidativo.

DISCUSSÃO

SÉCULO XXI, UM NOVO TEMPO DE DESAFIOS COGNITIVOS

O conhecimento vem descrevendo-se através do paradigma do devir através da sua relação com o tempo e a relação de ambos com a inteligência humana. As áreas de conhecimento, em função de novas configurações sociais, estão manifestando novos sentidos e dando origem, em meio a encontros interdisciplinares, a sólidas áreas de conhecimento, como a genética e a computação. Os novos sentidos que emergem da Psicologia e da Filosofia põem no cenário científico teorias originadas no seio dos conflitos do século XX.

O indivíduo, no cenário de relações multimidiáticas, passou a espelhar diálogos polissêmicos transcrevendo-os em ações. Suas preocupações transpõem a cognição

através de reivindicações de pensamentos sobre a existência social. No espaço dos saberes, idéias que espelham novas metodologias de compreensão do ser humano e da sociedade passaram a transitar, implicando em revisões teóricas sobre categorias como: subjetividade, conhecimento, verdade, inteligência, cultura, de forma explícita ou oculta, em novas ordens de discursos da sociedade de destino planetário.

Pobreza, educação, política, economia, trabalho etc. são conceitos que estão sendo revisitados em virtude das práticas cometidas. Os múltiplos sentidos que passam por essas categorias pertencem à existência humana, mas têm força no imprevisível da natureza. Afinal, o que podemos entender sobre o aquecimento global? O que um milhão de pessoas vai fazer com a falta de água? Qual a nova extensão da miséria? Os pobres é quem os são vulneráveis.

A humanidade é, sobretudo, uma noção ética: "é o que deve ser realizado por todos e em cada um" (MORIN, 2001, p.114). O humano deixou de ser apenas biológico, abstrato e ideal para reconhecer-se como parte da biosfera, como realidade vital e tornar-se uma comunidade de destino planetário. Necessariamente, esse momento de início de século requer que todo conhecimento contextualize seu objeto para que seja pertinente. É fundamental que saibamos quem somos? Onde estamos? De onde viemos? Para onde vamos? Como vemos, a barbárie humana permanece no planeta agravando-se, é um problema antropo-histórico que, *a priori*, não tem soluções, apenas possíveis melhoras que poderiam civilizar a Terra e as diversas sociedades.

A atualidade humana repousa no propósito de que a sua experiência reivindica um aprofundamento no fenômeno da compreensão das coisas em seu espectro social. Vivemos uma inquieta excitação pela compreensão das incertezas. Vivenciamos, uns aos outros, tentando encontrar a razão da existência humana. Embora interditados pelos erros cometidos através de aplicações da inteligência humana, não nos confortam as obscuridades do novo século e nos esforçamos para compreender os fenômenos no mundo da vida. Segundo Morin (2000, p.40), "estamos numa época de mudança de paradigma: os paradigmas são os princípios dos princípios, algumas noções mestras que controlam os espíritos, que comandam as teorias, sem que estejamos conscientes de nós mesmos".

O momento exige que nenhum pesquisador seja estranho à sociedade, mas preocupado acerca do poder científico, do uso das pesquisas para fins destruidores, repressivos, de manipulação de indivíduos e efeitos irreversíveis no meio natural. Uma operacionalização de conceitos, teorias e hipóteses vem sendo relacionada aos princípios que pressuponham um confrontamento complexo. A "lucidez" individual e

coletiva são condutoras do século XXI. “[...] Homens e mulheres não podem ser brinquedos inconscientes não só de suas idéias, mas de suas mentiras” (MORIN, 2001, p.33).

Uma nova estrutura informacional e comunicacional vem tomando formas inusitadas no novo milênio. Diferentes aspectos vêm desencadeando interfaces múltiplas que repercutem nas práticas sociais. Vivemos uma época de mudanças paradigmáticas, levando-nos a revisões dos princípios racionalistas que dimensionam as culturas. O uso da informação, conforme Manuel Castells (2008), é uma atividade importante para o desenvolvimento de qualquer sistema social. Na virada do século, ela passou a ser um significante essencial para a tomada de decisões estratégicas.

Mas compreendemos que a informação não é apenas uma medida do sistema. Ela é o sistema em si. A informação é uma representação subjetivada da própria humanidade. Quando filtrada na criação humana, simultaneamente ela filtra a humanidade. Também é instrumento de desenvolvimento, uma vez que a partir da informação que se tem sobre algo é que se pode pensar sobre algo mais, e se pode desenvolver-se cognitivamente e descobrir o que há de extraordinário em cada sujeito.

Entendemos que a informação é a base material da sociedade. A sua essência paradigmática é uma parte integral da humanidade. Ela (in)flitra a sociedade num mesmo dinamismo em que é filtrada pela mesma. No novo século a informação é riqueza e produção do conhecimento é capital.

Nesta pesquisa, optamos em compreender a informação como uma criação relevante, uma tecnologia. Acreditamos que a informação tem sua força na condição humana, só fazendo sentido para a sociedade a partir da singularidade extraordinária do sujeito e na especificidade situacional que lhe é dada.

A informação é considerada a matéria-prima do desenvolvimento tecnológico. É matéria-prima para agir sobre a tecnologia, como também, a própria tecnologia é um mecanismo para agir sobre a informação. Tecnologia e informação são abstrações sociais que se desenvolvem reciprocamente. Seus efeitos espelham uma simetria transcendental que penetra nos sistemas sociais.

Para Castells (2008), graças ao desenvolvimento informacional tecnológico, uma configuração topológica transfigura uma criativa cartografia relacional: um sistema de redes informacionais flexíveis, com amplas possibilidades de interação planetária. São possibilidades presentes na integração global da produção, na fragmentação das identidades, nos interiores dos movimentos sociais, nas conexões estratégicas de indivíduos, grupos, regiões e países.

Os caminhos que surgem desse desenvolvimento informacional dão aporte a uma sociedade que se transcende numa teia de relações informacionais tecnológicas, em pontos de mutações e intersubjetivações comunicacionais. Compreendemos que o âmago dos novos desafios cognitvos do século XXI não é, como diz Castells (2000, p.50) "[...] a centralidade de conhecimentos e informação, mas sua aplicação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso".

DESTERRITÓRIO INFORMACIONAL

Para Octávio Ianni (2004), a comunicação parece ser a constelação da modernização, apresentando-se sob uma teia de astros multimidiáticos e articulados entre si, alcançando todo o planeta. Nessa teia, expressam-se idéias, padrões e valores socioculturais que disseminam o modo pelo qual a multiplicidade de identidades sitia, repousam e repovoam evolutivamente, como uma espiral, os espaços complexos do universo.

Segundo Ianni (2004, p.21), essa interconexão planetária expressa o movimento de uma aldeia global alicerçada pela mídia eletrônica que passa a desempenhar "[...] o singular papel de intelectual orgânico dos centros mundiais de poder, dos grupos dirigentes das classes dominantes". A mídia, embora seja matizada em âmbito local, regional ou nacional, adquire o caráter de um singular e insólito intelectual-orgânico articulado às instituições predominantes nas relações que tecem o mundo, desvelando novas geopolíticas e geoeconomias regionais e mundiais.

Ianni (2004) esclarece que a mídia, em consonância com os centros de poder de extensão mundial, apresenta as relações sociais como um caleidoscópio, transfigurando os fatos sob uma subjetivação desterritorializada e multívia. Nesse jogo, ela expressa multifariamente as fragmentações, diversidades, desigualdades, conflitos, acontecimentos e acomodações presentes em seu alcance mundial.

O indivíduo apresenta-se como um elo de articulações local, regional, nacional e mundial através de deslocamentos de pontos de referência dispersos e desterritorializados. Vida social, empresas, música, igrejas, escolas, guerra etc. organizam-se eletronicamente, adquirindo reconfigurações em redes de interconexão. A nova estrutura social, no espectro das redes informacionais, empreende processos de dominação política e de apropriação econômica ilimitadamente, desterritorializando realidades e identidades.

Ao mesmo tempo em que a mundialização se estende, acontece um evento simultâneo, cria-se e generaliza-se uma cultura da mundialização como produto e condição própria para que se dissemine a sua germinação. Para Ianni (*ibid.*, p.125), os elementos que constituem o novo processo são "[...] díspares, convergentes e contraditórios, antigos e renovados, novos e desconhecidos". O principal entrecho deste processo é a mercantilização universal que constitui um hipertexto complexo, composto de interfaces inteligíveis, através de arranjos ciberespaciais.

O indivíduo, embrionado no sistema mundializado, apresenta-se num perfil multifacetado. Uma nova conduta reconfigura um intelectual-orgânico que expressa formas mutantes e excepcionais, adquiridas no âmbito das relações antifronteiriças que, relativamente, subvertem as condições de vida política dos povos, e as formas de produção e manutenção das hegemonias políticas. A extraordinariedade é latente.

São intelectuais diversos, com façanhas empreendedoras e proliferantes que atuam em diferentes lugares, com diversas especialidades, articulados em nós de redes digitais, telemáticas e de comunicação internacional, que influenciam a formação e o conformismo da opinião pública. Nesse contexto, acontece, sob uma força vital, uma metamorfose da mídia, simultaneamente à complexidade do desenvolvimento do indivíduo intelectual orgânico. Aquele que representa e manipula as diversas linguagens e técnicas, pode estender a sua representação aos extremos.

Ianni (2004) entende que os meios de comunicação estão na parte mais íntima da cultura, na representação e na imaginação. A mídia pode ser um emblema de uma representação coletiva em amplas proporções, que pode determinar a si mesma e expandir sua influência no imaginário de muitos, transfigurando o real em virtual reciprocamente.

Para Castells (2008), as sociedades estão passando por uma nova morfologia social. O novo paradigma da tecnologia da informação expande uma condição material de existência de uma rede penetrante, em diversos cantos da estrutura social. Isso quer dizer que, através dos fluxos informacionais que são recebidos e emitidos na arquitetura midiática da nova sociedade, os nós da rede podem ser fontes cruciais de dominação e transformação da própria sociedade. Para ele, a dinâmica informacional é uma estrutura social que permite a informalidade e a capacidade autorreguladora de comunicação, sob um desvelamento de multipersonalizações descentralizadas e autogerenciadas que, certamente, num futuro próximo, se estenderá através do sistema educacional abrangendo maiores proporções da população mundial, não sendo restrito às elites.

A nova estrutura da sociedade em rede, para Castells (2008, p.484), emerge e se desenvolve exercendo elementares filtrações na cultura: "[...] o que deve ser considerado é o isomorfismo simbólico dos processos de trabalho, serviços feitos em casa e entretenimento na nova estrutura de comunicação". O sexo via computador já é incidente e está em rápida expansão. O temor de doenças contagiosas e de agressões pessoais são motivos, para os que buscam expressar a sexualidade através do contato virtual. A disponibilização de informações na rede causa mudanças sensoriais e cognitivas do indivíduo, relativas à facilidade de manuseio de diversas interfaces num mesmo momento.

A Milícia Norte-americana nos Estados Unidos e os Zapatistas no México são organizações políticas que utilizam o espaço da informatização e comunicação, a internet, para promover interações e difundir os seus interesses. Vemos que comunidades virtuais, de interatividade comunicacional e autogerenciáveis, desenvolvem-se em torno de um interesse compartilhado (CASTELLS, 2008).

São diversas as manifestações coletivas que, através de redes de comunidades virtuais identidárias, articulam-se dentre si, reconhecendo-se mutuamente, dando continuidade a seu movimento, num cenário mundializado. Podemos encontrar manifestações de movimentos populares, tanto libertários quanto reacionários. Destacamos o Hare Krishna On line, o Amaluz, o Dharmanet e a Chama Dourada que se organizam em torno da religiosidade, como também, o Movimento Sem Terra e o Movimento Negro no Brasil que vislumbram ações emancipatórias.

Consta, no século XXI, a criação de comunidades virtuais, uma ampliação de movimentos ou redes sociais em tempo real e, independentemente, da localização geográfica dos atores. Ela se desvela num ambiente simbólico de interfaces, múltiplas imagens e sons que fazem da virtualidade a realidade. A estrutura multimidiática da nova sociedade pode contribuir para o encerramento da separação entre educação popular e erudita, mídia audiovisual e impressa, entretenimento e informação, educação e persuasão etc.

Essa é uma superestrutura que mescla uma espiral de significados, camuflando a complexidade de interesses e valores opostos, entrelaçando conflitos e estratégias de uma dinâmica social herdada da contradição social e que se redefinem num conceito de tempo e espaço. Está claro que a desterritorialidade informacional é uma virtualidade-real:

> [...] um sistema que a própria realidade [...] é inteiramente captada, totalmente imersa em uma composição de imagens virtuais no mundo do faz de conta, no qual as aparências não apenas se encontram na

> tela comunicadora da experiência, mas se transformam na experiência (CASTELLS, 2008, p.395).

A capacidade de abrangência de múltiplas expressões culturais leva-nos a comportar uma infinidade de caminhos que se entrelaçam, desencadeado importantes efeitos nos processos sociais, podendo enfraquecer os aparelhos tradicionais de conservação dos hábitos morais como os da igreja em matéria. Para Castells (2008), as sociedades perdem o encanto de práticas sociais tradicionais, para penetrar num mundo de imagens autoconstruídas, despojadas de suas localidades territoriais. A multiplicidade de nós que compõe a rede informacional torna-se a referência para a formação e orientação do espaço cibernético, ultrapassando os poderes das práticas sociais, para incorporar o poder dos fluxos informacionais que incorporam a sua estrutura.

Castells (2008) constata que a humanidade travou sua primeira relação com o mundo quando, na pré-história, tentou sobreviver às diversidades da natureza. A segunda, quando conquistou sua libertação da natureza, mas submeteu-se à opressão e exploração da própria humanidade. A terceira, na qual a humanidade encontra-se hoje, com o desafio de aplicar o conhecimento, de forma que se desenvolva um mundo predominantemente social, reconstruindo a natureza como uma cultura ideal.

Na nova estrutura social de interconexão desterritorializada e mundializada, o ciberespaço, a informação representa o principal elemento para a organização social da humanidade. As mudanças dessa cosmogonia incidem sobre o trabalho, a coletividade, a linguagem etc. de maneira que surpreende os grupos sociais.

A difusão tecnológica reconfigura os usos da informação midiática, ocasionando mudanças nas formas de aprendizagem, alterando a autonomia da mente humana e os sistemas culturais. A mídia, embora favoreça um padrão cognitivo comum, potencializa as competências singulares, a comunicabilidade e a compreensão das expressões culturais. Todo estranhamento discorre para um panorama obscuro de multiplicidade, indeterminação e ambigüidade, favorecendo o declínio das verdades e objetividades. Nasceu uma ecologia cognitiva, onde o sujeito encontra-se em permanente metamorfose.

Para Pierre Lévy (2000), as interfaces que emergem da singularidade, no espectro do ciberespaço, podem constituir-se numa reciprocidade de subjetivações filtrando coletividades. Assim, estamos vivenciando um crescimento, o da sociedade interconectada e este é o momento crucial para que possamos refletir coletivamente, renovar as relações e tentar resolver os problemas que afetam a humanidade.

A intersubjetivação pode ser vivenciada sem fronteiras na rede informacional. Internet, televisão, música etc. compõem uma multimídia que pode ser usada para manifestações intercomunicacionais necessárias para o desenvolvimento de pensamentos coletivos. As implicações da interconexão planetária incidem num reconhecimento das alterações das singularidades cognitivas. Raciocínio, memória, representação mental e percepção, estão sendo alterados como consequência do contato com bancos de dados, simulacros digitais etc. reforçando diferenças pelo acesso desigual de indivíduos às multimídias.

É evidente a desigualdade de desenvolvimento cognitivo entre os grupos sociais conectados e não conectados. Alguns desenvolvem uma acelerada sinergia cognitiva, os marginalizados adaptam-se lentamente. Porém, precisamos ser utópicos, desejar e manifestar, dentre ações comunicativas de grupos sociais marginalizados, o desenvolvimento de práticas sociais diversificadas que colaborem para a vida planetária.

VIRTUALIDADE, UMA QUESTÃO DE GÊNERO COMUNICACIONAL

Para Mikhail Bakthin e Valentin Volochinov (2010a), o gênero constitui-se e distribui-se entre tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados nas diferentes esferas sociais. Gênero é uma classe de eventos comunicativos, os quais são delimitados por objetivos comunicativos, através de tematizações, estilos estéticos e estruturas esquemáticas. É um modo de organização da informação que gera outras formas de comunicação, das quais novos fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social, tendem a ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do cotidiano.

Os gêneros revelam de ações criativas, podendo apresentar-se como eventos dinâmicos, plásticos e maleáveis a partir de necessidades socioculturais, bem como na relação da comunicação-educativa com as inovações tecnológicas. Se gênero é uma força aglutinadora, dentro de uma determinada linguagem que organiza formas comunicativas, buscando assegurar a eficácia dessa comunicabilidade, gênero é um dos instrumentos de interferência dos processos de consciência individual.

Conforme Bakhtin (2010b), qualquer manifestação ou revelação do indivíduo em linguagem corresponde a determinado tipo de troca, ou intercâmbio, da comunicação social, apresentando formas sistemáticas ou tipos estáveis, distinguidos entre dois tipos de gênero, o primário e o secundário. Os primários seriam aqueles mais triviais, naturais de uma conversação espontânea da vida cotidiana imediata, enquanto que os

secundários, mais elaborados e principalmente apresentados sob a forma escrita, seriam aqueles apresentados em circunstâncias de comunicações culturais mais complexas, e relativamente mais evoluídas: textos científicos, jornalísticos etc.

Seguindo a linha bakthiniana, concordamos que com a internet, um novo espaço virtual e mais complexo de enunciação do sujeito, o ciber ou hiperespaço, define-se como um terceiro gênero comunicacional, em que leitor e escritor se encontram em novos processos de elaboração e compreensão do cotidiano. Essa virtualidade traz consigo novos eventos de construção de linguagens que passam a abranger novas formas de pensamento abstrato e, ao mesmo tempo, teórico sobre o real. Evento este que de maneira evidente, interfere no cotidiano através da composição de estruturas comunicativas de descrição, narração e dissertação da realidade.

Gêneros virtuais são as novas maneiras de conceber o cotidiano a partir do uso da internet, dentro do hipertexto, um texto *linkado*, ramificado por *links*, não linear, com vias de mão dupla, multivias maleáveis em que o indivíduo se encontra livre para modificar o caminho de sua leitura ou navegação, permitindo a comunicação e a interatividade entre duas ou mais pessoas, mediadas pelo computador. A internet inaugurou uma forma significativa de comunicação e de uso da linguagem.

Os principais gêneros virtuais são: os *e-mails*, os *chats*, as listas de discussão, os *webblogs* etc. Acrescenta-se ainda que a internet possibilite a criação de um novo espaço de escrita, o que amplia a concepção de texto que, no espaço virtual, carrega marcas da oralidade e representa um hibridismo entre o oral e a escrita. Assim, o texto passa a ser dinâmico e interativo, sendo escrito por vários sujeitos, autor-atores.

O gênero comunicacional toma uma abordagem cujo aporte é móvel e múltiplo, a internet. A capacidade cognitiva toma novos rigores imaginários e representativos, a partir dos quais o sujeito abre-se a novas apresentações que faz de si mesmo. O destaque da extraordinariedade que há em cada um tende a revelar-se de modo desinibido e é capaz de materializar-se nas relações mais simples do cotidiano. Como vemos, o computador pessoal é um dispositivo de informação e comunicação amplificado e teleconferente.

OS MODELOS INFORMACIONAIS DE COMUNICAÇÃO EDUCATIVA

A acelerada evolução da tecnologia de comunicação propicia o surgimento de novos gêneros e a renovação de outros. Novas estratégias de seleção e distribuição do conteúdo são empregadas e novos recursos lingüísticos aceleram a transmissão de informações, no ambiente virtual.

Eugênio Trivinho (2003) destaca que o indivíduo está diante de um excelente mecanismo de desenvolvimento da autonomia, a internet. O sujeito pode usá-la para transcender os limites da comunicação entre corpos fisicamente próximos, para um âmbito maior da cultura, num espectro global. O computador pessoal, *pcs*, *nootebooks*, *handhelds*, celulares etc. são tecnologias de acesso tautológico a unidiversidade cultural. Construímos um novo suporte eletrônico, novas formas de linguagem, um novo código, uma nova comunicação hipertextual, uma nova forma de conversar usando o teclado.

O computador é apenas um instrumento, com um papel artificial de emissor e de receptor, através do *feedback* entre os sujeitos das mensagens. Estas passam a apresentar imagens hologramáticas personificadas. É como se elas tivessem vida própria. Idéias e valores tomam configurações entre princípios universalistas.

A figura tanto do emissor quanto do receptor sai da fotografia e ressurge plasticamente, como sujeito nômade. O indivíduo passa a ser tele-intra-atuante a partir da experiência que possa viver durante a interatividade personalizada junto ao seu objeto de desejo. As interações traçadas, em meio ao virtual, levam-no a realizar intervenções, especulações e pesquisas na totalidade do ciberespaço. Seu objeto de desejo reveste-se da sua interferência e intraferência.

Trivinho (2003) revê, com base na originalidade da implosão do ciberespaço, os modelos metateóricos da informação e da comunicação, rumo à constituição de um novo modelo reflexivo para a educação. O ciberespaço, na sua totalidade, repercute numa multiplicidade de fontes e canais de informação e comunicação, candidatando o sujeito à posição múltipla de emissor - receptor - autor - coautor, indistintamente.

A partir da emergência do ciberespaço, percebemos que o modelo comunicativo da teoria da informação de Shannon e Weaver (1949) o modelo, teoria da informação baseado na física apresentado por Coadic (1996), e o modelo comunicativo semiótico-informacional de Eco – Fabri *et al* (1965), podem incidir num reducionismo positivista sobre o processo de comunicação. Teríamos, a partir desses modelos, os aspectos qualitativos das relações humanas marginalizados do espectro comunicacional. Entendemos que esses modelos representam o estabelecimento de uma ordem do processo instrumental de comunicação, já corrompida pelo advento do ciberespaço.

Figura 1: modelo comunicativo da teoria da informação de Shannon e Weaver (1949, *apud* WOLF, 2001).

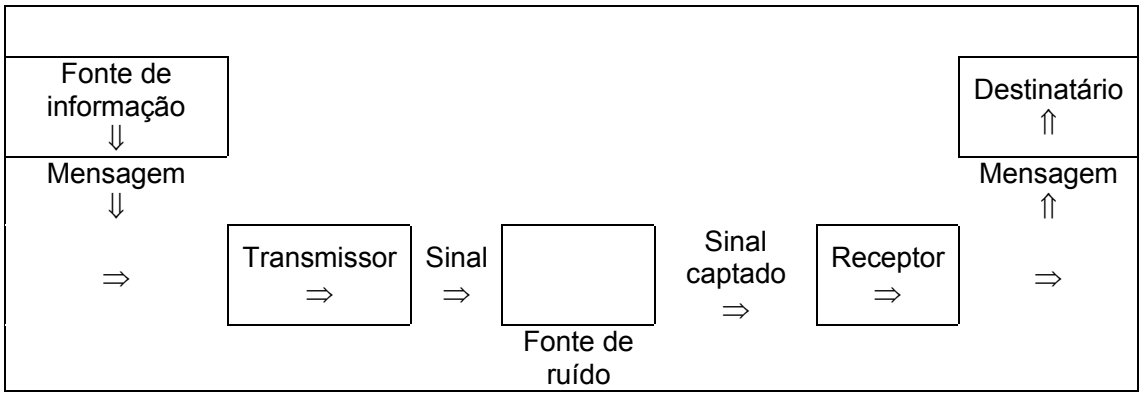


Figura 2: modelo teoria da informação baseado na física apresentado por Coadic (1996)

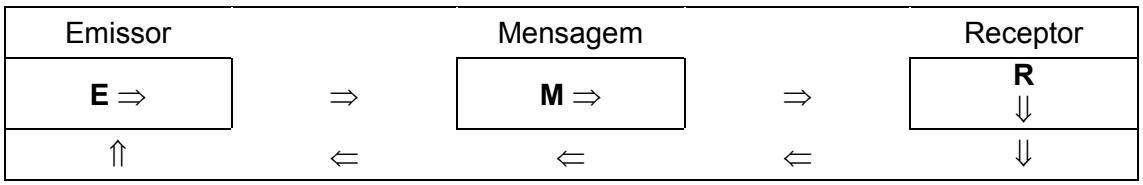
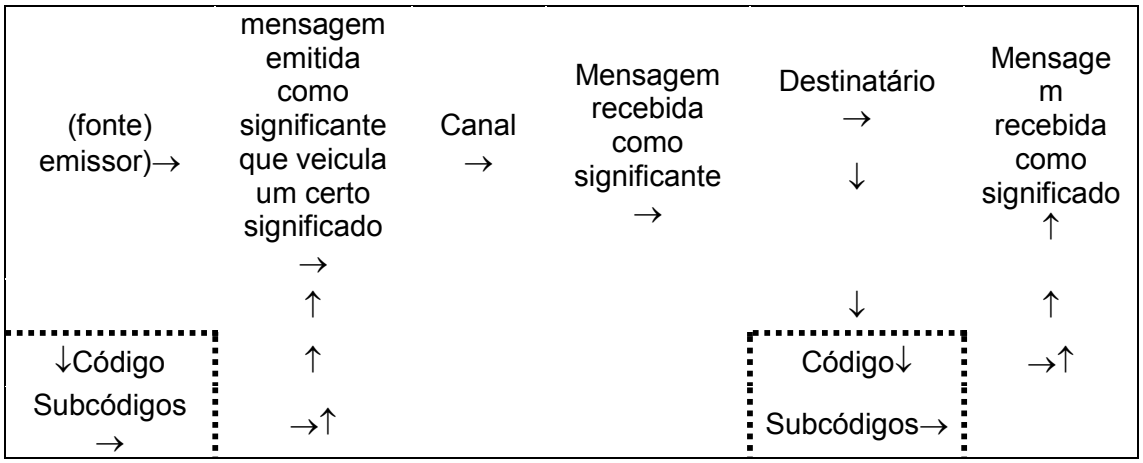


Figura 3: modelo comunicativo semiótico-informacional de Eco – Fabri *et al* (1965, *apud* WOLF, 2001).



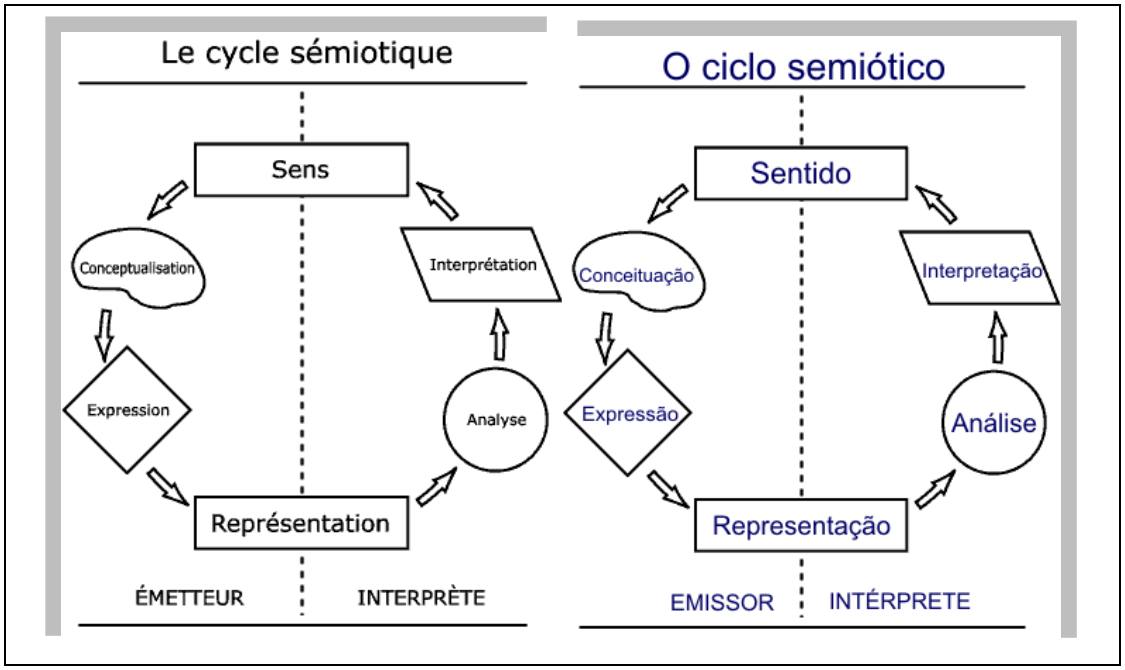
Cabe-nos realizar uma prova do que elegemos como real, pois o novo tempo nos apresenta múltiplas dimensões para experimentação de práticas sociais, nunca antes vivenciadas pela humanidade. A totalidade da internet manifesta a universidade

humana, como aporte para a diversidade cultural que pode fecundar, em meio ao virtual, o desenvolvimento cultural multi e inter, entre as sociedades humanas.

A produção de saberes, em circulação livre, propiciada pela existência da internet, evidencia uma multiplicação de visões de realidade. Isto nos leva a rever os princípios universalistas que envolvem a humanidade, e a entender que as estratégias de formação educacional devem ser retomadas nas discussões teóricas e políticas.

Os antigos modelos informacionais já não dão conta da virtualidade enquanto gênero comunicacional. Devemos propor modelos que situem o sujeito num círculo de relação com a linguagem. Vejamos a proposta de Steels (2003, *apud* BRENNAND, 2007):

Figura 4: Modelo do ciclo do ciclo semiótico de Steels.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que a realidade mostra uma interação planetária, transfigurada pela virtualidade, que está sendo reconhecida na reconstrução das práticas comunicacionais. Constatamos que o que é virtual amplia/amplifica as possibilidades de multipersonalizações, autogerenciamento e descentralização dos conhecimentos. Essas possibilidades são caminhos infinitos e desconhecidos, são habitações de novos conceitos de tempo, espaço e gênero comunicacional que redefinem as relações sociais. A nova estrutura convida-nos a reconhecer que os saberes estão em metamorfose, e que há desafios que se estendem à educação, numa amplamensão intercultural.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel.**A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

BLACKBURN, Simon. **Oxford de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BAKHTIN; VOLOCHINO. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Estética da criação verbal**.São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRENNAND ; LEMOS. **TV digital interativa**. São Paulo: Mackenzie; 2007.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LE COADIC. **A ciência da informação**. São Paulo: Briquet de Lemos, 1996.

LEGAY, Luc. **Trois principes technologiques pour inventer les réseaux d'intelligence collective**. Disponível em: <http://ru3.com/luc/. Acesso em: jan. 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: 34, 2000.

MORIN; MOIGNE. **Inteligência da complexidade**. Portugal: Instituto Piaget, 2009.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

STEELS, Luc. **Le cycle sémiotique**. Disponível em: <http://head.hesge.ch/ccc/CDROMCOLLECTOR/ARTICLES/2008/RU3RelierLesConnaissances.html>. Acesso em: mar 2013.

TRIVINHO. Epistemologia em ruínas. IN: MARTINS; SILVA (Orgs.). **Para navegar no século XXI**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação**.Lisboa: Presença, 2001.

CAPÍTULO 8 –EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

O USO DE MAPAS CONCEITUAIS EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O CORPO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Maria Aparecida da Silva Andrade[1]
Gabriel Ribeiro[2]
Marcos C. Teixeira[3]

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem é tarefa necessária à prática pedagógica e deve acompanhar continuamente o processo de ensino e aprendizagem. Libâneo (1994) relata que a avaliação escolar é uma tarefa que não pode ser resumida a provas, que na maioria das vezes, contêm o intuito de classificar os estudantes segundo níveis de aproveitamento. De acordo com este autor, avaliações devem constatar progressos e limitações dos estudantes, tendo como finalidade reorientar a prática docente, através da interferência nos dados encontrados, promovendo a reelaboração de conceitos antes obscuros ao aprendiz.

A forma de avaliação tradicional baseada em testes e provas foi introduzida no século XVI e XVII no Brasil pelos jesuítas (LUCKESI apud CHUEIRI, 2008). No entanto, séculos se passaram e contrariando as propostas de vários educadores, percebe-se que o foco da avaliação baseia-se, ainda, nos modelos tradicionais que não atendem as reais necessidades dos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, percebe-se a necessidade de mudar o foco da avaliação escolar, voltado para examinar e classificar o estudante, segundo níveis de aproveitamento, transformando-a em um recurso para reorientação e acompanhamento da aprendizagem, como afirma (LUCKESI, 2003).

Os instrumentos avaliativos são numerosos, e as possibilidades de utilização que oferecem variam conforme seus propósitos e suas características (SOUZA; BORUCHOVICTH, 2010 b). Para Souza; Boruchovitch, (2010c) o mapa conceitual (MC) é uma das opções para a promoção de uma avaliação mais compromissada com a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, conforme evidenciam diferentes estudos (RUIZ-MORENO et al., 2007; PÉREZ; VIEIRA, 2005). Segundo Pérez; Vieira (2005) a base teórica para a utilização de MCs fundamenta-se na Teoria da

[1]Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes Socioambientais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. cidaandrade88@hotmail.com.
[2]Professor Assistente II da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
[3]Professor Adjunto I da Universidade Federal do Espírito Santo.

Aprendizagem Significativa de David Ausubel, que explica como o conhecimento é adquirido e armazenado na estrutura cognitiva do estudante. Segundo Ausubel (2003) o fator que mais exerce influência sobre a aprendizagem significativa é aquilo que o indivíduo já conhece e o mediador deve se basear nisso para organizar suas ações. Segundo Ausubel (2003) este modelo exige a incorporação de novos conceitos e informações em uma estrutura cognitiva que por sua vez se organiza de forma particular. Do contrário, a aprendizagem se torna mecânica e muitas vezes repetitiva, uma vez que não houve a incorporação ou atribuição de significados. Assim, trabalhar com mapas conceituais pode fornecer ao estudante meios que propiciem um caminho caracterizado pela autonomia, autoria e corresponsabilidade, favorecendo o desenvolvimento de uma prática docente comprometida com uma atuação crítica e ética (RUIZ-MORENO et al., 2007).

Os mapas conceituais apresentam diversas aplicações pedagógicas, dentre elas, organização e representação do conhecimento (PÉREZ; VIEIRA, 2005) e avaliação da aprendizagem (TAVARES, 2007). Segundo Pérez; Vieira (2005), os mapas conceituais quando usados como instrumento avaliativo podem exteriorizar a forma como os conteúdos estão edificados na estrutura cognitiva do estudante, tornando possível identificar como ele determina e integra os conceitos, um dos objetivos principais do processo avaliativo.

Assim, Analisar as contribuições dos mapas conceituais no processo de ensino e aprendizagem do corpo humano; identificar processos de diferenciação progressiva e reconciliação integradora nos mapas construídos por estudantes do ensino médio e trabalhar o corpo humano de forma integrada e contextualizada, constituem os objetivos desta pesquisa.

METODOLOGIA

Antes do desenvolvimento da sequência didática “Percurso dos Agrotóxicos no Corpo Humano”, foi trabalhada uma sequência de ações para instrumentalizar os estudantes quanto ao uso de mapas conceituais.

A pergunta de investigação, “Qual o trajeto e os efeitos causados pelos agrotóxicos, desde a sua ingestão, até atingir o cérebro?” foi o eixo norteador da nossa sequência didática. Para que esta pergunta fosse respondida, através da construção de mapas conceituais, foi utilizado o período de três, das quatro unidades de ensino que compõem o ano letivo de 2012. Eu, como professora mediadora, ministrei as aulas abordando quatro assuntos, na seguinte ordem: sistema digestório, sistema circulatório,

sistema respiratório e sistema nervoso. Desta forma, os conteúdos foram trabalhados em uma sequência que fornecesse subsídios para que a pergunta de investigação fosse, descrita anteriormente, fosse respondida, facilitando o processo de aprendizagem (RIBEIRO, 2011). Neste contexto, foram utilizadas estratégias metodológicas que permitissem aos estudantes correlacionar os conteúdos, possibilitando que os aprendizes se situassem durante o processo, aspecto que pode facilitar a construção de um conhecimento mais integrado.

A avaliação da aprendizagem dos estudantes foi realizada de forma processual, com o propósito de obter melhorias no processo de ensino e aprendizagem de cada sujeito (ZABALA, 1998 a). Assim, esta não foi feita a partir de um único mapa, mas, a partir do progresso percebido em cada mapa construído. Para isso, utilizamos os seguintes critérios qualitativos para analisar os mapas: diferenciação progressiva (DP) e reconciliação integrativa (RI);

Os mapas foram construídos no término de cada conteúdo, totalizando quatro mapas conceituais durante o período que compreende uma unidade letiva. Após a construção de cada mapa em um intervalo de uma a duas aulas os estudantes tiveram um retorno sobre os seus erros conceituais com o intuito de permitir a reorganização destes conceitos e uma possível reconstrução do seu conhecimento. Dessa forma, a cada assunto, o estudante teve oportunidade de reelaborar seus conhecimentos, ampliando o mapa conceitual e (re) organizando a conexão dos conceitos, promovendo assim a construção de uma visão integrada da temática em foco, quebrando com a tendência existente em tratar os conteúdos de forma estanque sem conexão com outros sistemas do corpo (GOZALES; PALEARI, 2006). Além disso, objetivamos por meio da problematização e incentivo a investigação que os estudantes edifiquem o seu próprio conhecimento, e que sejam capazes de construir um pensamento que ultrapasse os aspectos biológicos integrando os mesmos aos aspectos sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados que sustentam este estudo foram coletados no contexto da disciplina Biologia, Saúde e Meio Ambiente, ministrada durante os meses de agosto de 2012 a fevereiro de 2013, com 13 estudantes que cursam o segundo ano do ensino Médio Técnico em Agropecuária, no Centro Educacional Alberto Torres (CEAT), Cruz das Almas, Bahia. Os mapas foram coletados em quatro momentos, no final de cada conteúdo trabalhado. Dessa forma, temos quatro mapas por cada estudante, totalizando

52 mapas. A análise dos mapas foi realizada observando a presença e o número de aparições dos critérios supracitados. Nesse sentido, observamos este avanço do primeiro para o segundo mapa, do segundo para o terceiro e do terceiro para o quarto mapa. Para melhor sistematização dos resultados e por questões éticas, os estudantes serão denominados por meio das letras do alfabeto, como podemos observar na tabela 9.1, a qual apresenta a presença e a quantidade de diferenciações progressivas e reconciliações integrativas de cada estudante nos mapas coletados.

Tabela 1 - Identificação e quantificação dos processos de diferenciação progressiva (DP) e reconciliação integradora (RI), através da análise processual de quatro mapas conceituais, construídos por cada um dos 14 estudantes participantes da pesquisa.

Estudantes	**Presença (Sim/Não) e quantidade (número) de processos de diferenciação progressiva (DP) e reconciliação integradora (RI)**					
	Entre o 1º e o 2º mapa conceitual		**Entre o 2º e o 3º mapa conceitual**		**Entre o 3º e o 4º mapa conceitual**	
	DP	RI	DP	RI	DP	RI
A	Não (0)	Não (0)	Sim (1)	Não (0)	Sim (1)	Sim (1)
B	Sim (3)	Sim (1)	Sim (4)	Sim (1)	Sim (6)	Não (0)
C	Sim (2)	Não (0)	Sim (4)	Sim (2)	Sim (2)	Não (0)
D	Sim (2)	Não (1)	Sim (6)	Sim (1)	Sim (2)	Sim (1)
E	Sim (2)	Não (0)	Sim (3)	Sim (2)	Sim (4)	Sim (1)
F	Sim (7)	Sim (2)	Sim (4)	Não (1)	Sim (4)	Não (0)
G	Sim (4)	Não (0)	Sim (2)	Sim (1)	*	*
H	Sim (2)	Sim (1)	Sim (7)	Não (0)	Sim (4)	Não (0)
I	Sim (4)	Não (0)	Sim (2)	Sim (0)	Sim (4)	Não (1)
J	Sim (3)	Não (0)	Sim (2)	Não (0)	Sim (3)	Sim (1)
L	Não (0)	Não (0)	Sim (1)	Não (0)	Sim (1)	Sim (1)
M	Sim (3)	Não (0)	Sim (8)	Sim (1)	*	*
N	Sim (4)	Sim (1)	Sim (1)	Sim (1)	Sim (5)	Sim (1)

ESTUDANTE B:

Figura 1- Primeiro mapa conceitual construído pelo estudante B para responder a pergunta focal “Qual o trajeto e os efeitos causados pelos agrotóxicos desde a sua ingestão até atingir o cérebro?”. Este mapa foi construído após estudo do sistema digestório.

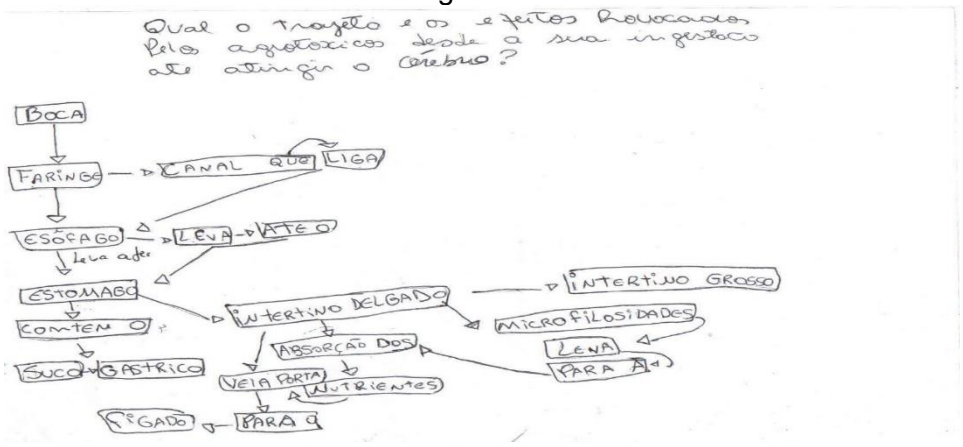
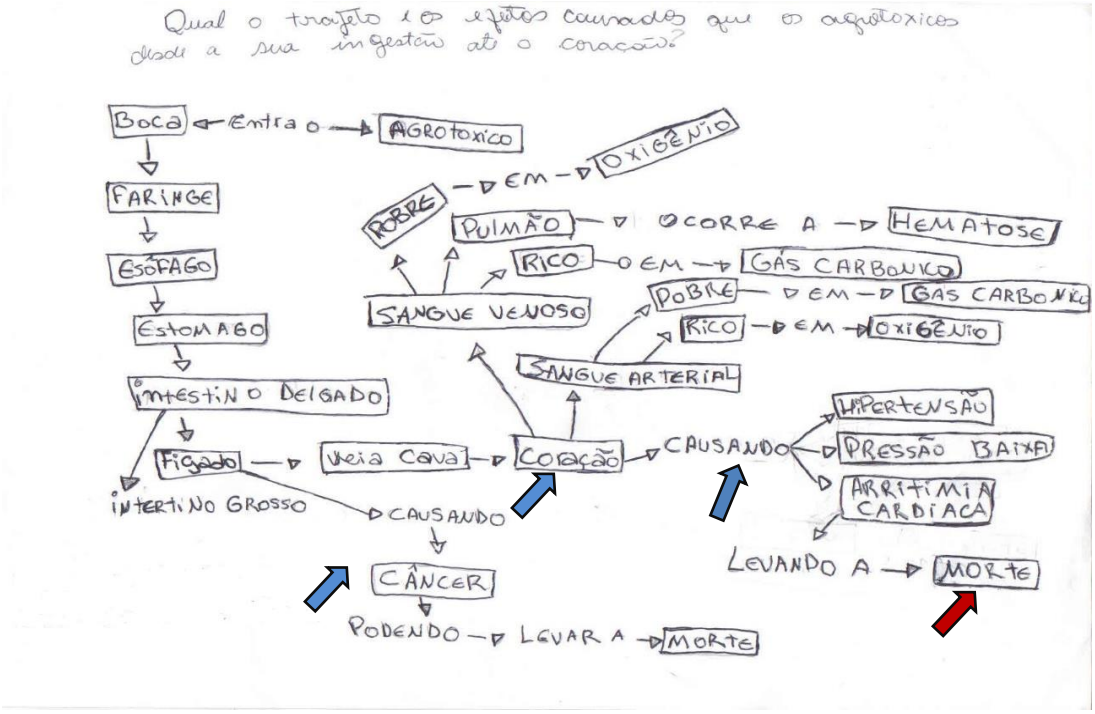


Figura 2. Segundo mapa conceitual construído pelo estudante B para responder a pergunta focal “Qual o trajeto e os efeitos causados pelos agrotóxicos desde a sua ingestão até atingir o cérebro?”. Este mapa foi construído após estudo do sistema circulatório.



Na avaliação dos MCs um e dois (figura 9.1 e 9.2), podemos observar que o estudante B, conseguiu apresentar os conceitos de forma a manter uma coerência anátomofuncional, considerando-se a sequência em que os conceitos aparecem do início ao final do mapa. Trata-se de um MC com tendência hierárquica do tipo entrada e saída (TAVARES, 2007). Observa-se que o estudante usa as palavras de enlace de forma insatisfatória. Portanto, em alguns momentos do mapa a relação entre os conceitos não estão claros, como por exemplo, no mapa um, na proposição **coração, sangue arterial e venoso,** percebe-se que não há uma palavra de enlace que dê sentido a proposição, o que pode comprometer a análise dos mapas, o mesmo problema é encontrado por Ruiz-Moreno et al, (2007), os quais relatam em sua pesquisa a dificuldade dos estudantes em empregar as palavras de enlace**.** No entanto, subentende-se o que o estudante tenta representar à medida que os diferencia apresentando suas diferenças e características.

O aluno B, apresentou nesse mapa conceitual, cinco conceitos centrais para o estudo do conteúdo sobre a Respiração, que foram: **pulmões**, **troca de gases**, **inspiração**, **expiração** e **hematose**; isso demonstra entendimento do conteúdo que está sendo ministrado. Na análise comparativa entre os mapas um e dois é possível

notar que houve uma maior agregação de conceitos novos no mapa dois. No entanto, este permanece com a mesma estrutura.

Entre os mapas um e dois a relação entre as palavras **coração, sangue arterial e venoso**, bem como a proposição, **coração** causando **hipertensão, pressão baixa e arritmia cardíaca**, nos permite inferir uma discreta DP, podemos observar este fenômeno também na proposição **fígado** causando **câncer**. Se observarmos a proposição entre o mapa um e dois **coração -** causando - **hipertensão, pressão baixa e arritmia cardíaca**- levando **a morte,** podemos inferir que houve uma tentativa de reconciliação integradora.

Entre os mapas dois e três podemos observar uma maior agregação de novos conceitos. As palavras de enlace no terceiro mapa são utilizadas com maior frequência dando significado lógico aos conceitos, o que aponta um avanço do estudante com relação aos mapas anteriores produzidos por ele. Podemos observar uma discreta DP no momento em que o estudante utiliza a palavra **pulmão** – causando- **tosse, falta de ar e rouquidão**, como afirmam Matos et al., (2002). Podemos perceber outro processo de DP no momento em que a palavra **pulmão**- onde tem os – **brônquios, bronquíolos e alvéolos**. Outro processo de DP é observado quando o estudante utiliza a palavra **oxigênio** -vai para- **corpo e cérebro**. Há uma tentativa de DP também, quando o estudante utiliza a palavra **pulmão** para explicar a ocorrência da **hematose** e sua função. Podemos observar a ocorrência da RI à medida que os conceitos de **oxigênio** e **gás carbônico** são assimilados pelos conceitos mais abrangentes: **corpo e cérebro**. Corroborando com os achados de Mendonça et al. (2013) e Struchiner et al. (1999) a presença de relações cruzadas foram pouco observadas na maioria dos mapas analisados.

Figura 3 -Terceiro mapa conceitual construído pelo estudante B para responder a pergunta focal “Qual o trajeto e os efeitos causados pelos agrotóxicos desde a sua ingestão até atingir o cérebro? ”. Este mapa foi construído após estudo do sistema respiratório.

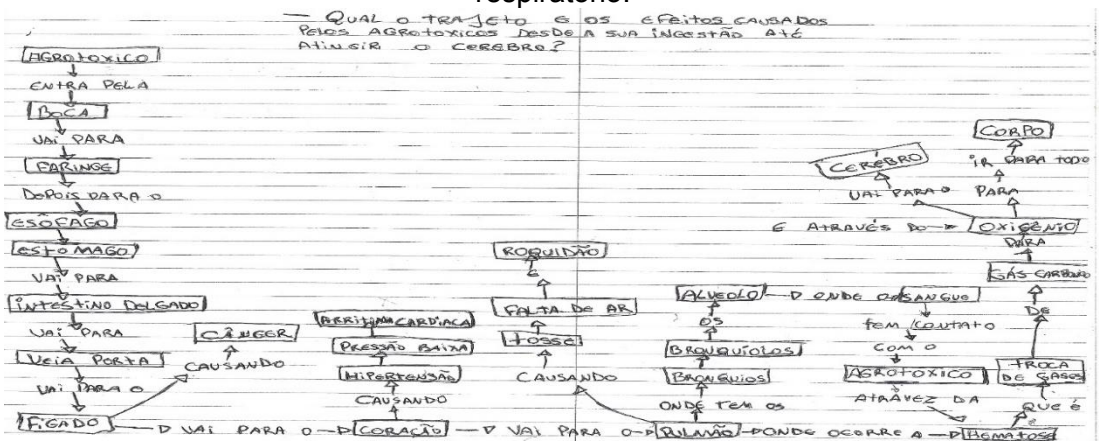
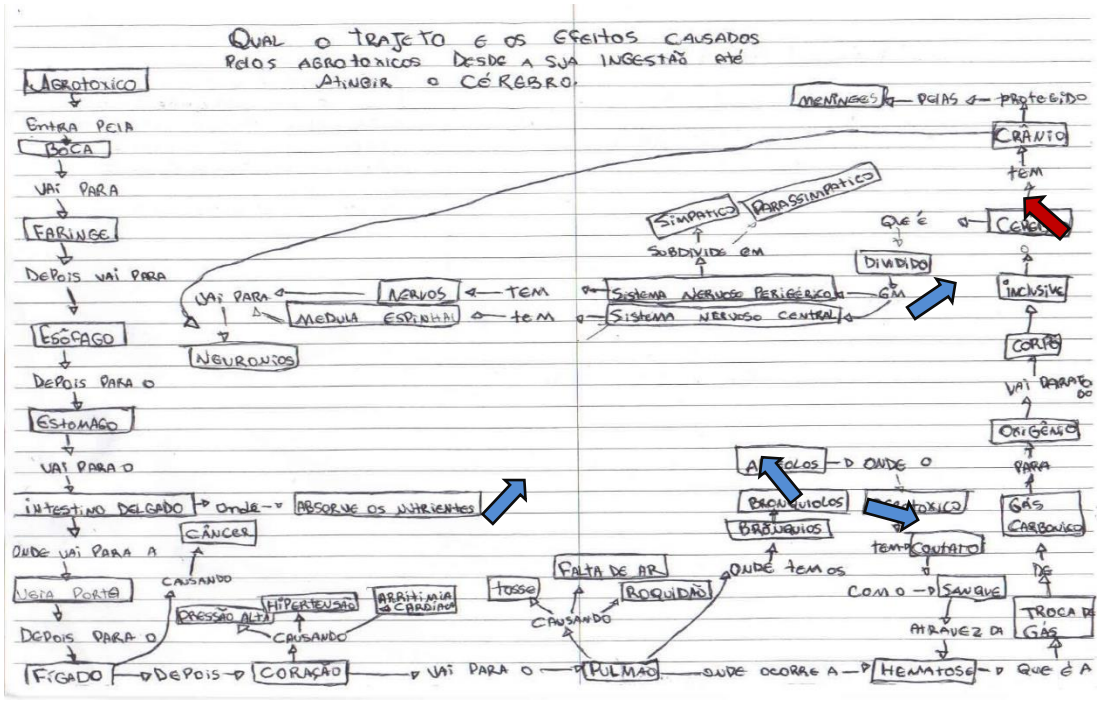


Figura 4. Quarto mapa conceitual construído pelo estudante B para responder a pergunta focal “Qual o trajeto e os efeitos causados pelos agrotóxicos desde a sua ingestão até atingir o cérebro? ”. Este mapa foi construído após estudo do sistema respiratório.



Quarto mapa conceitual construído pelo estudante B para responder a pergunta focal “Qual o trajeto e os efeitos causados pelos agrotóxicos desde a sua ingestão até atingir o cérebro?”. Este mapa foi construído após estudo do sistema nervoso.

Entre os mapas três e quatro, percebemos algumas progressões, uma delas é com relação à estrutura dos mapas, os quais agora formam uma estrutura hierárquica mais elaborada com a incorporação de novos significados. Percebe-se que o estudante utiliza as palavras de enlace mais frequentemente e de forma mais clara se comparado aos mapas anteriores, dando mais coerência ao mapa.

Visualizamos uma tentativa incorreta de diferenciação progressiva entre os mapas três e quatro, no momento em que o estudante ao citar a palavra cérebro o diferencia com base nas suas funções utilizando as seguintes palavras: **sistema nervoso periférico** indicando aqui a presença de **nervos** e subdivisão em **simpático e parassimpático**, e **central** indicando a presença da **medula espinal,** apresentando, por tanto, uma incorreção do ponto de vista anatômico.

Podemos observar que não houve diferenciação progressiva nas proposições existentes entre os mapas dois e três: **fígado** -causando- **morte**, as proposições que indicam que o **sangue** sai do **coração** e pela **veia cava** vão para o **coração** só aparecem nos dois primeiros mapas, estando ausentes nos últimos. A mesma situação

se repete com as proposições que indicam que o **intestino delgado** possuem **microvilosidades** que aparecem apenas no primeiro mapa, tal fato pode ser associado à assimilação obliteradora, a qual é caracterizada pela ausência de dissociação de um conceito, caracterizando o esquecimento, (AUSUBEL, 2003). Nesse sentido, Carvalho et al., (2005) o ensino de tópicos relacionados a digestão passa dificuldades no que tange o processo de absorção dos nutrientes, uma vez que os livros didáticos não oferecem aos alunos uma visão que permita compreender tal processo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho investigou-se as progressões ocorridas na sequência de mapas produzidos pelos estudantes, no intuito de obter evidências em termos conceituais da aprendizagem significativa, com base nos critérios de diferenciação progressiva e reconciliação integradora propostos por Ausubel em sua teoria da aprendizagem significativa.

Observando os últimos mapas, percebemos que a maioria dos estudantes conseguiram responder a questão focal, foi possível observar também que os conceitos chave de cada sistema são representados nos mapas e que os sistemas trabalhados não são abordados de forma isolada, o que confere coerência ao mapa. Percebemos, com esse trabalho, que a construção dos mapas de forma individual requer uma atenção e dedicação especial por parte do professor em relação à assistência dispensada a cada aluno. A insegurança na estruturação dos mapas e na utilização dos conceitos e ligações, faz com que os estudantes necessitem desta atenção, corroborando com os achados de Mendonça et al. (2008), os quais relatam em seu trabalho esta mesma necessidade.

Todos os mapas construídos pelos alunos apresentados nessa pesquisa têm aproximadamente a mesma estrutura, diferindo apenas no número de conceitos. A organização hierárquica ramificada é mais frequente a partir do segundo mapa. Uma das vantagens conferidas a construção dos MCs está em permitir que o estudante mantenha os conceitos disponíveis em sua estrutura cognitiva por um longo período de tempo, facilitando aprendizagens significativas subsequentes e dificultando a aprendizagem mecânica como afirma Novak (1981).

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D,P. **Aquisição de retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Paralelo,2003. 243 p.

CARVALHO,G,S. SILVA, R. CLÉMENT,P.Historical analysis of portuguese primary school textbooks on the topic of digestion**. Jornal Internacional de Ciências e Educação,** França, v.29, n. 2, fev.2007, p.173-193.

CHAUEIRI, M,S,F. **Concepções sobre a avaliação escolar**. Associação brasileira de avaliação educacional. Minas Gerais, v. 19, n 39, p. 49-64. Fev 2008

GONZALEZ,F.,G. PALEARI, L,M. O ensino da digestão-nutrição na era das refeições rápidas e do culto ao corpo. **Ciência & educação**, v.12, n.1. p. 13-24, 2006.Disponível em:<O ensino da digestão-nutrição na era das refeições rápidas e do culto ao corpo>. Acesso em: 02 nov. 2012.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: 2005. Malabares Comunicação e Evento.

MENDONÇA, C. A. S.; SILVA, A. M.; PALMERO, M, L, R.Avaliando por meio de Mapas Conceituais o Conhecimento de Estudantes do Ensino Básico em um tópico de Ciências- Relato de Experiência.In: ATAS DO SEGUNDO ENCONTRO NACIONAL DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**,** 2008, Rio Grande do Sul.**Anais...**Rio Grande do Sul, 2008. p. 102-115.

MENDONÇA, C. A. S.; SILVEIRA, F. P. R. A.; MOREIRA,M. A.Mapa conceitual: um recurso didático para o ensino dos conceitos sobre Sistema Respiratório. In:ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS.São Paulo, 2013. **Anais...**São Paulo, 2013.p. 1-15.

MOREIRA, M,A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.** Brasília:Editora Universidade de Brasília, 2006.

MATOS, G. B.: SANTANA, O. A. M; NOBRE, L. C. C. Intoxicação por agrotóxico. In: **Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador. Superintendência de Vigilância e Proteção da Saúde; Secretaria da Saúde do Estado**. Manual de normas e procedimentos técnicos para a vigilância da saúde do trabalhador. Salvador (BA): CESAT/SESAB; 2002. p. 249-280.

NOVAK, J. D. **O papel central da teoria de aprendizagem em uma teoria de educação**. São Paulo: Pioneira, 1981. Cap. 3, p. 47-74.

PÉREZ, C.C.C; VIEIRA, R. Mapas Conceituais: geração e avaliação.In: XXV CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 2005, Rio Grande do Sul. **Anais....** Rio Grande do Sul: UNISINOS, 2005. p 2158-2160. Disponível em:<www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/til/2005/0015.pdf>. Acesso em: 23 maio 2012.

RIBEIRO, G. OLIVEIRA, I. C. SILVA, M. L. P**.** É possível romper com a frieza do ensino de anatomia humana?**Experiências no ensino de ciências.** Salvador, v.6, n.3, p 45-53, Nov**.** 2011.

RUIZ-MORENO, R.et al. Mapa conceitual: ensaiando critérios de análise**.Ciência & Educação,** Bauru. v. 13, n. 3, p. 453-463, 2007.Disponível em:<www.scielo.br/pdf/ciedu/v13n3/a12v13n3.pdf>. Acesso em: 12 set. 2011.

SOUZA, N.A de; BORUCHOVITCH**,** E**. Mapas conceituais:** estratégia de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa**.** Educ. ver, Belo Horizonte. v.26 ,n.03 ,p.195-218 dez. 2010 c.Disponível em:<www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000300010...sci...>. Acesso em: 23 nov. 2011.

SOUZA, N.A de; BORUCHOVITCH,E. Mapas Conceituais e seu potencial como instrumento avaliativo.**Pro-Posições** Campinas. v.21 n.3 Campinas set./dez.

2010b.Disponível em:<www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072010000300011...sci...>. Acesso em: ago. 2012

STRUCHINER, M. VIEIRA, A,R. RICCIARDI, R,M,V.Análise do conhecimento e das concepções s o b re saúde oral de estudantes de odontologia:avaliação por meio de mapas conceituais. **Caderno de saúde pública**, Rio de Janeiro. 15(Sup. 2):55-68, 1999.Disponível em :<www.scielo.br/pdf/csp/v15s2/1288.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2011.

TAVARES, R**.** Construindo Mapas Conceituais conceituais.: **Ciências & Cognição,** Paraíba, V 12: p. 72-85,2007.

ZABALA, A. **A prática educativa**. São Paulo: Artmed; Porto Alegre: Artmed, 1998 a. Cap. 3, p. 53-8

INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES INVESTIGATIVAS A PARTIR DE QUESTÕES DO SARESP

Maria Ângela Dias dos Santos Minatel[1]
Giovana Pereira Sander[2]
Renata Cristina Geromel Meneghetti[3]

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de diversas formas de se trabalhar o processo de ensino e aprendizagem de Matemática é uma consequÊncia do crescente número de pesquisas em Educação. Uma dessas formas desenvolvidas é a investigação matemática. De acordo comSerrazina et al. (2002), o uso da investigação matemática no processo de ensino-aprendizagem contribui com o desenvolvimento em sala de aula, com o espírito da atividade matemática genuína, constituindo-se em uma poderosa metáfora educativa.Partindo disso, um ensino baseado na investigação poderia se concretizar de forma significativa. Nossa proposta é trabalhar com questões de avaliações em larga escala, transformando-as em atividades investigativas.

A avaliação em larga escala utilizada como objeto de estudo foi o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP de 2007[4]. Escolhemos essa avaliação por ser uma prova que ocorre anualmente e é destinada a todos os alunos em fase escolar. Pelas experiências das duas primeiras autoras como pedagogas, habilitadas a lecionar até o 5ºano (antiga 4ª série) do Ensino Fundamental, escolhemos as provas destinadas ao 5ºano, as quais compreendem o ano final do Ensino Fundamental I e que constitui a base para os próximos anos. Ainda, optamos por edição, a de 2007, por ser a prova mais recente disponível na Internet.

A elaboração dessa investigação surgiu a partir de discussões sobre esse tipo de abordagem em conjunto com a terceira autora, aliado a experiências de prática de sala de aula em uma escola que utiliza a investigação como metodologia de ensino.

Além da reelaboração de itens do SARESP em atividades investigativas, a ideia é propor uma alternativa a professores de ensino Fundamental e Médio, que podem, ao invés de criar atividades totalmente novas, começar transformando questões já existentes de testes em larga escala em questões investigativas, para que assim a

[1]Univesidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"– Unesp – Campus de Bauru. Mestranda do Programa Educação para a Ciência. Maria.maangela@gmail.com
[2]Univesidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"– Unesp – Campus de Bauru. Mestranda do Programa Educação para a Ciência. giovanapsander@gmail.com
[3]Universidade de São Paulo – Campus de São Carlos. Professora do Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação. rcgm@icmc.usp.br
[4]Nesse caso a nomenclatura para o 5º ano ainda era 4ª série.

metodologia de investigação matemática não se torne algo muito distante da prática docente. Partindo da alteração dos exercícios já existentes, o processo seria gradual. Uma abordagem desse tipo, porém focalizando o ensino médio e alguns vestibulares foi realizada por Meneghetti e Redling (2010).

Desta forma, esta pesquisa teve por finalidade propor uma atividade investigativa partindo de exercícios de uma prova do SARESP. Para isso, buscamos também: alterar questões das provas do SARESP de 2007, da 4ª série/5º ano, dos períodos matutino e vespertino para o formato de investigação matemática como proposta de atividades a serem trabalhadas em sala de aula.Relatar momentos críticos na alteração da abordagem dos exercícios/situações problemas.

INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA

A investigação matemática é uma abordagem alternativa para o ensino-aprendizagem de Matemática que vem sendo objeto de estudo de muitos pesquisadores no âmbito da educação matemática. De acordo com Ponte et al. (2003, p.1) "investigar é procurar conhecer o que não se sabe." Segundo os autores, investigar leva a descobrir relações entre os objetos matemáticos, tanto os conhecidos como os desconhecidos, procurando identificar as respectivas propriedades.

Pontes e Matos (1998) salientam que a investigação matemática apresenta algumas semelhanças com os problemas sendo essas o raciocínio complexo, o empenho e a criatividade que ambos envolvem. A diferença entre eles é que, na investigação, os objetivos são menos definidos e a finalidade não é apresentada de antemão. Fonseca, Brunheira e Ponte (1999) apontam que:

> […] nos problemas o objetivo é encontrar um caminho para alcançar um ponto não prontamente acessível, sendo então um processo convergente, numa investigação matemática, a finalidade é explorar todos os caminhos que surgem a partir de uma dada situação, sabendo-se qual é o ponto de partida, mas não o ponto de chegada (FONSECA et al., 1999[5], apud MENEGHETTI; REDLING, 2010, p. 5).

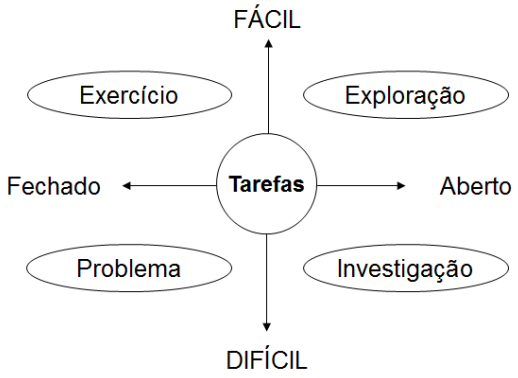
Ainda, Meneghettti e Redling (2010) destacam que as investigações matemáticas, como uma atividade educativa motivadora, considera o aluno um pesquisador matemático. Ao mesmo tempo, ela gera dificuldades para os alunos que não estão acostumados com a formulação de questões e com a pesquisa.

---

[5]FONSECA, H., BRUNHEIRA, L.; PONTE, J. P. As actividades de investigação, o professor e a aula de Matemática, 1999. Disponível em: http://www.esev.ipv.pt/mat1ciclo/textos.htm. Acesso em: Jan/2009.

Ponte (2003) faz um delineamento de todos os ideais da abordagem metodológica de investigação matemática, relacionando-a com a realização de tarefas. As tarefas são classificadas em quatro classes distintas, a saber: exercícios, problemas, investigação e exploração. Abaixo, seguem essas relações:

Figura 1: Classificação de tarefas. (PONTE, 2003, p.3)



Essas classificações nos permitem dizer que a combinação de tarefas abertas ou fechadas com tarefas fáceis ou difíceis geram diferentes abordagens em Matemática. Um tema ou conteúdo quando abordado de modo fechado e fácil gera um exercício, um exemplo é ensinar divisão com números inteiros, resto zero e em seguida dar exercícios com uma única resposta correta, de modo que o aluno aplique o que lhe foi ensinado sobre divisão. A exploração por sua vez é aberta e fácil, como exemplo, o professor pode pedir que o aluno explore alguns gráficos de barra. Nada foi pedido aos alunos, apenas que eles explorassem a atividade. Já uma tarefa fechada e difícil é caracterizada como problema, sendo fechada porque há apenas uma resposta correta e difícil por não se deter apenas a resolução de um exercício, mas a solução de um problema. Por fim, a tarefa difícil e aberta é a investigação matemática.

De acordo com Ponte (2003), o que define uma tarefa como aberta ou fechada é a existência, ou não, de pontos de partida e de chegada definidos. Enquanto na resolução de problemas o objetivo é encontrar um meio para se chegar a um resultado, o que caracteriza uma tarefa fechada, na investigação matemática a finalidade é explorar os vários caminhos que surgem a partir de uma dada situação, tendo um ponto de partida já definido, mas não um ponto de chegada, sendo estas características de uma tarefa aberta.

Ponte (2003) ainda realiza outra caracterização baseada na divisão quanto ao grau de dificuldade sendo exercício e exploração tarefas fáceis enquanto problema e

investigação são tarefas difíceis. Ainda, o autor salienta sobre a ideia de projeto, sendo que este trata de uma tarefa de investigação só que com um tempo de execução maior.

Para exemplificar a diferença de exercício, problema e investigação, nos baseamos nos estudos de Ponte (2003), como mostra tabela abaixo:

Tabela 1- Exemplos de tarefas

Exercício	Problema	Tarefa de investigação
Simplifica: a) $\frac{6}{12} =$ b) $\frac{3 \times (10-7)}{17-2} =$ 20 c) $\frac{18-9}{(15-10) \times 2} =$ 3	Qual o mais pequeno número inteiro que, dividido por 5, 6 e 7 dá sempre resto 3?	1. Escreve a tabuada dos 9, desde 1 até 12. Observa os algarismos das diversas colunas. Encontras alguma regularidade. 2. Vê se encontras regularidades nas tabuadas de outros números.

Fonte: Ponte (2003)

Com base na tabela1, é possível observar as diferenças. Enquanto o exercício apresenta apenas um comando para o aluno responder junto às expressões para treinar certo algoritmo, o problema se mostra mais elaborado, com uma situação para ser resolvida. Já a tarefa de investigação, como se pode observar no exemplo acima, traz comandos seguidos de situações a serem investigadas pelo aluno. Neste caso, os alunos podem encontrar regularidades que não estariam previstas pelo professor.

Outra pesquisa utilizada como base deste estudo foi a pesquisa desenvolvida por Menegetti e Redling (2010). Para colaborar com a formação de professores de Matemática, as autoras elaboraram, a partir de questões de exames para o ingresso no ensino universitário, cinco tarefas didáticas para o ensino de funções, considerando a abordagem de investigação matemática. A proposta é um incentivo para que os professores adotem metodologias alternativas em sala de aula, tais como a investigação matemática, partindo de materiais que lhes são disponíveis. De acordo com as autoras, a possibilidade de reformular questões já existentes apontando a versatilidade que os professores de matemática podem ter, ou seja, além do trabalho com abordagens tradicionais e tecnicistas, buscar outras alternativas, como a investigação matemática.

Desta forma, propomos a investigação tendo em vista que, segundo Ponte (p.25, 2003), “investigar não é mais do que procurar conhecer, procurar compreender, procurar encontrar soluções para os problemas com que nós deparamos”. Trata-se de uma capacidade de primeira importância para todos os cidadãos e que deveria permear todo o trabalho da escola, tanto dos professores como dos alunos.

METODOLOGIA

A presente pesquisa teve como instrumento provas de Matemática do SARESP (2007), período matutino e vespertino, da 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental. Partindo de 3 questões dessa avaliação, elaboramos 3 atividades investigativas como proposta de atividades a serem trabalhadas em sala de aula e discutimos a sua elaboração.

A escolha das questões para serem reelaboradas foi baseada na categorização dos itens da avaliação, sendo que, esses itens foram classificados como exercícios, problemas ou atividades investigativas. As categorias utilizadas foram denominadas por Fiorentini e Lorenzato (2006) como *categorias definidas a priori*, as quais são previamente estabelecidas, podendo ou não ser provenientes da literatura. No nosso caso, as categorias escolhidas são provenientes de reflexões a partir da literatura, anteriormente apresentada.

Mesmo sabendo que não há questões investigativas em uma avaliação com questões múltipla escolha, por essas trazerem de forma explícita um ponto de chegada, procuramos fazer uma análise buscando identificar algo que se aproxime dessa abordagem, por isso adotamos o termo “questões com algum caráter investigativo” e não propriamente “questões investigativas”.

Consideraremos aqui as questões com algum caráter investigativo como sendo problemas matemáticos que, para se encontrar a solução, torna-se necessário efetuar certa investigação e/ou teste de possibilidades. Como já explicitado nesse trabalho, conceituamos tais questões sob a ótica de Fonseca, Brunheira e Ponte (1999 apud MENEGHETTI, 2010, p.5), a qual considera que “[...] a finalidade da investigação é explorar todos os caminhos que surgem a partir de uma dada situação”.

Classificaremos como problema os itens que continham uma questão em forma de problema que leva o aluno a adoção de uma determinada estratégia para se chegar à resposta correta, ou seja, uma tarefa de caráter fechado e difícil na caracterização de Ponte (2003).

Por fim, foram classificados como exercícios os itens que apresentavam apenas um comando, ou seja, uma “ordem” para que o aluno faça o que está sendo pedido; sendo tarefas imediatas que exigem uma aplicação direta de conceitos ou fórmula de algum conteúdo.

Em seguida, selecionamos um exercício, uma situação problema e uma atividade de caráter investigativo para serem reelaborados no formato de atividades investigativas. As questões escolhidas partiram de um julgamento pessoal. Do nosso

ponto de vista, elas eram mais favoráveis para serem transformadas em atividades investigativas, pelas possibilidades de investigação que as situações apresentadas pelas questões poderiam propiciar. Isso reforça a ideia de que começar alterando questões já existentes em atividades investigativas pode ser uma forma mais branda de se começar a utilizar essa abordagem. Porém, ressalta-se que o olhar de cada professor para as questões é o que definirá que questão favorecerá ou não a criação de uma atividade investigativa.

Ainda, para fazer essas alterações, nos respaldamos nos estudos de Ponte (2003) que, como apresentado anteriormente, exemplifica exercício, problema e investigação. Baseamos-nos também nos estudos de Meneghetti; Redling (2010) que realizou uma transformação desse tipo a partir de questões de exames para o ingresso no ensino universitário.

Por fim, fizemos uma reflexão sobre o processo de elaboração das atividades propostas a fim de apresentar dificuldades e facilidades em transformar uma tarefa (exercício ou problema) em uma atividade investigativa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir de questões do SARESP de 2007, indicaremos três atividades investigativas. Primeiro, apresentamos a situação original seguida da situação alterada e por fim, discutimos as atividades propostas.

Situação original - 01
Rebeca gastou quatro reais e cinco centavos em uma loja. Esse valor é representado por:
(A) R$ 4,50
(B) R$ 4,05
(C) R$ 4,005
(D) R$ 405,00

Situação alterada: Atividade investigativa 01
Rebeca quebrou seu cofre de moedas e notas após 1 ano. Ela tinha em seu cofre:

- uma nota de 5 reais;
- uma nota de 2 reais;
- 2 reais em moedas de um real;
- 60 centavos em moedas de 10 centavos;
- 80 centavos em moedas de 5 centavos; e
- 1 real em moedas de 25 centavos.

Logo após quebrar seu cofrinho, ela comprou um sorvete por 4,50. Investigue e represente diferentes formas de pagar o sorvete, usando o dinheiro do cofre. Depois compartilhe suas possibilidades com os colegas.

A primeira situação foi caracterizada como exercício, pois solicita ao aluno que apenas indicasse como é feita a representação da quantidade de dinheiro de Rebeca.

Para transformá-la numa atividade investigativa, acrescentamos fatos num contexto de Rebeca e solicitamos no enunciado que o aluno investigasse diferentes formas de pagamento do sorvete com diversas cédulas e moedas.

Desta forma, acreditamos que a questão se caracterize como uma investigação matemática devido ao fato de que as formas de pagamento a serem encontradas pelos alunos são inúmeras e ainda há a possibilidade de comparação e discussão dos resultados.

Situação original - 02
A médica explicou que o paciente deveria tomar 1 comprimido do mesmo medicamento a cada 6 horas? Quantos comprimidos desse medicamento o paciente deve tomar por dia?
(A) 1.
(B) 4.
(C) 6.
(D) 8.

Situação alterada: Atividade investigativa 02
Em uma segunda-feira, João acordou com uma forte gripe e precisava se medicar para melhorar. Sua médica explicou que precisava tomar o remédio a cada 8 horas durante uma semana.
Para João ter uma boa noite de sono e não precisar acordar durante a noite, quais as possibilidades de horário que ele deve começar a tomar o remédio para não ter que acordar após a meia noite?
Quando vai ser a última vez que João deve tomar seu remédio, seguindo as instruções de sua médica?

Essa situação, originalmente caracterizada como situação problema, solicitava que o aluno calculasse quantos comprimidos um paciente deveria tomar em um dia, se fosse tomado de 6 em 6 horas. No formato de atividade investigativa, primeiramente alteramos o intervalo de tempo de um comprimido para outro que passou a ser de 8 em 8 horas. Apresentamos uma situação, que foi tomar remédio de modo que João não precisasse acordar após a meia noite e depois pedimos que os alunos investigassem as diferentes possibilidades de João se medicar sem ter que acordar depois da meia noite. Lançamos ao final, outro problema a ser investigado, referente a quando seria o último dia que João tomaria seu comprimido, que também varia de acordo com o horário de início da medicação.

Situação original03 -Para montar um sanduíche, tenho disponíveis os ingredientes:

PÃES	RECHEIO	VERDURA LEGUME
De forma	Queijo	Alface
De leite	Presunto	Tomate

De quantas formas diferentes poderíamos montar meu sanduíche, combinando um ingrediente de cada coluna?
(A) 8
(B) 12
(C) 16
(D) 18

Situação alterada: Atividade investigativa 03 -Para montar um sanduíche, tenho disponíveis os seguintes ingredientes:

PÃES	RECHEIO	VERDURA LEGUME
De forma	Queijo	Alface
De leite	Presunto	Tomate

a) Investigue de quantas formas diferentes poderíamos montar seu sanduíche, combinando os diversos ingredientes, mas o uso de só um tipo de pão por sanduíche.
b) Se um de seus colegas for vegetariano, quantos tipos de lanches vegetarianos será possível montar no total? Teríamos mais lanches vegetarianos ou não vegetarianos? Qual situação terá maior variedade?

Por fim, a presente questão foi caracterizada como tarefa com algum caráter investigativo, pois, para sua resolução, é necessário certas análises para descobrir quantas possibilidades de lanches são possíveis com os ingredientes disponíveis. Outra análise necessária estava relacionada com a questão do lanche ser vegetariano ou não.

Contudo, diferentemente das outras situações, para transformar essa situação em investigação matemática foi preciso maiores reflexões, tendo em vista a sua natureza e os nossos objetivos. Por já apresentar algum caráter investigativo o trabalho consistiu no aprimoramento da atividade, devido a complexidade de se chegar em uma tarefa investigativa mais elaborada.

Há de se ressaltar que nas atividades investigativas a justificação deve também ser focalizada. Nesse caso, na execução das tarefas propostas é necessário que as justificações das possíveis resoluções fossem também discutidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por finalidade propor uma atividade investigativa partindo de atividades já existentes, como itens da prova do SARESP.

Para atingir esses objetivos, nos apoiamos em autores que discutem a investigação matemática, tais como Ernest (1991); Serrazina et al. (2002); Ponte et al. (2003), Pontes e Matos (1998), Ponte (2003), e Meneghetti e Redling (2010).

Durante a elaboração de atividades de investigação matemática, baseado em questões retiradas do SARESP de 2007, sentimos que o desenvolvimento desse trabalho nos rendeu várias reflexões. A primeira delas foi a dificuldade para se trabalhar com a investigação matemática partindo do processo de elaboração das atividades. Durante essa etapa, mesmo partindo de tarefas já existentes, sentíamos insegurança se a atividade em desenvolvimento se referia mesmo a uma investigação matemática e não a uma resolução de problemas. Por conta disso, era necessário sempre recorrermos aos autores que fazem essas distinções para esclarecermos nossas dúvidas.

O suporte conceitual que os autores apresentam é de fundamental importância para realização de qualquer proposta, contudo, por a investigação matemática ter muitas características parecidas com a problemas, percebemos na prática que os conceitos de ambas precisam estar muito claros para o professor ou pesquisador.

Outro fato que contribuiu para essa proposta foram pesquisas anteriores realizadas nessa linha. A distinção de exercício, problema e investigação apresentada por Pontes (2003), além de ter sido fundamental para caracterizar as questões do SARESP, foi essencial para nos guiar durante a elaboração das atividades, assim como o trabalho realizado por Meneghetti; Redling (2010) com exemplos de atividades transformadas de sua versão original para uma versão investigativa.

Outro momento de muita reflexão foi também a criação das atividades investigativas partindo de questões já prontas. A existência de um material *a priori* favoreceu-nos a pensar somente na questão da abordagem investigativa, poupando-nos de pensar a situação e o conteúdo que abordaríamos.

Desta forma concluímos que para professores que podem se sentir inseguros ao elaborar novas atividades, se apoiar em algo que está pronto, pode constituir um meio de começar a variar a forma como ensina e de exercitar a própria criatividade. Desse modo, sua prática pedagógica não mudaria bruscamente, mas sim de forma gradual e segura, gerando novas experiências, tanto para si mesmo como para seus alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** matemática / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

FIORENTINI, D., LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática:** percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.

FONSECA, H., BRUNHEIRA, L.; PONTE, J. P. **As actividades de investigação, o professor e a aula de Matemática**, 1999. Disponível em: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm. Acesso em: Jan/2013.

ERNEST. P. **Investigações, Problemas e Pedagogia**. Tradução do último capítulo (cap. 13) do livro The Philosophy of Mathematics Education, da autoria de Paul Ernest e publicado pela primeira vez em 1991 por The Falmer Press.

MENEGHETTI, R.C.G.; REDLING, J.P. O Processo de elaboração de tarefas didáticas alternativas para o ensino de matemática como possibilidade de trabalho em curso de formação de professores. **Revista Quadrante,** Lisboa, N. 2, v. XVII, 2008 (data da publicação: junho de 2010)p. 23-46.

PONTE, J. P.; BROCARDO, J.; OLIVEIRA, H. **Investigar em Matemática**. In: PONTE, J. P.; BROCARDO, J.; OLIVEIRA, H.Investigações matemáticas na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Cap. 1. p.1-9.

PONTE, J. P., MATOS, F. Processos Cognitivos e Interações Sociais nas Investigações Matemáticas. In ABRANTES, P., LEAL, L. C.; PONTE, J. P. (Orgs.) **Investigar para aprender matemática** - Textos selecionados. Lisboa: Projeto MPT e APM, 1998. p. 119 - 137.

SÃO PAULO. **SARESP** – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Disponível em <http://saresp.fde.sp.gov.br/2007/index.htm>. Acesso em 09 mar. 2012.

SERRAZINA, L., VALE, I., FONSECA, M.; PIMENTEL, T. **O papel das investigações matemáticas e profissionais na formação inicial de professores.** In PONTE, J. P. da et al. (orgs.) Actividades de investigação na aprendizagem da matemática e na formação de professores.p. 41-58). Lisboa: SEM-SPCE. 2002.INEP. **Semelhanças e diferenças**. Disponível em <http://provabrasil.inep.gov.br/semelhancas-e-diferencas>. Acesso em 09 mar. 2012.

O CONSELHO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE ARTICULAÇÃO E MEDIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM EM ESCOLAS PÚBLICAS TENDO COMO INTERFACE A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Rosana Socorro Cavalcante de Souza Dutra[1]

INTRODUÇÃO

Atualmente há a necessidade de espaços de participação no interior da escola, para que os segmentos escolares possam exercitar a prática democrática, contribuindo nas tomadas de decisão. Neste sentido o Conselho Escolar tem se destacado, pois sua relevância está vinculada à essência do trabalho escolar e ao desenvolvimento da prática educativa tendo como foco principal o processo ensino aprendizagem e a qualidade da educação em escolas públicas.

Certamente uma escola só poderá desempenhar um papel transformador se caminhar junto com os interessados, organizando-se para atender aos interesses das camadas as quais essa transformação favorece, portanto a Constituição Federal de 1988 - CF, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96- LDBEN e o Plano Nacional de Educação - PNE estabelecem dentre seus princípios e metas a gestão democrática do ensino público, a qual tem como sustentáculo a participação efetiva dos sujeitos envolvidos na ação educativa, tanto na tomada de decisões quanto na execução de atividades e metas visando a melhoria da educação no contexto educativo.

O Conselho Escolar é um órgão colegiado composto por representantes das comunidades escolar e local que tem como atribuição deliberar sobre questões administrativas, pedagógicas e financeiras no âmbito escolar. Compete-lhe também a tarefa de analisar as ações a serem implementadas, os meios e os recursos a serem utilizados para o cumprimento das prioridades e finalidades da escola. Este órgão representa os segmentos de pais, alunos, funcionários, técnicos/docentes e a comunidade local, portanto, sua atuação deverá ser sempre em conjunto definindo caminhos para deliberações sobre os assuntos de sua responsabilidade.

A partir da constituição do Conselho Escolar no campo educativo, cria-se um espaço privilegiado de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação efetiva dos sujeitos do processo

[1]Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE.Apoio-FAPEAM.rosanadutra@yahoo.com.br.

educacional, a melhoria do processo ensino aprendizagem, além de promover a cultura da gestão democrática.

Segundo Bordignon (2004, p.13) a origem e a natureza dos Conselhos é muito diversificada e as instituições sociais são fruto de longa construção histórica. Para ele a origem dos Conselhos se perde no tempo e se confunde com a história da política e da democracia. Para o citado autor, os registros históricos indicam que já existiam Conselhos como formas primitivas e originais de gestão dos grupos sociais, há quase três milênios, no povo hebreu, nos clãs visigodos e nas Cidades Estado do mundo Greco Romano. A Bíblia registra que Moisés reuniu setenta anciãos ou sábios para ajudá-lo no governo do povo de Israel dando origem ao Sinédrio - Conselho de anciãos do povo hebreu.

A melhoria do processo ensino aprendizagem nas escolas públicas pode ser viabilizada e melhorada pela implantação do Conselho Escolar, e, consequentemente pela implementação da gestão democrática, fato que requer intensa dedicação e compromisso social de todos aqueles que compõem o espaço educativo, em especial os componentes desse colegiado.

Essa pesquisa teve como objetivos analisar a atuação do Conselho Escolar enquanto instrumento de articulação e mediação do processo ensino aprendizagem e sua relevância na consolidação da gestão democrática em escolas públicas, além de conhecer as políticas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação -SEMED para a criação e fortalecimento do Conselho Escolar; comprovar a possível contribuição do Conselho Escolar na melhoria do processo ensino aprendizagem na escola pública e analisar se nas escolas pesquisadas a gestão democrática foi fortalecida após a criação do Conselho Escolar.

METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa, pois com base em Minayo (2000, p.22) a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. Foram utilizadas fontes bibliográficas impressas e digitais tais como: a Constituição Federal do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, os Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010, além de livros, revistas, artigos, dissertações, teses de autores que tratam da temática em questão. Foram utilizados também documentos oficiais da SEMED e das escolas pesquisadas.

Quanto aos procedimentos de coleta de dados foi adotado o trabalho de campo que consistiu no recorte empírico da construção teórica. Essa etapa combinou entrevistas, aplicação de questionário, observação e levantamento de material documental. As informações foram obtidas diretamente com os sujeitos da pesquisa que totalizaram 20 informantes.

O *lócus* da investigação foi a Secretaria Municipal de Educação - SEMED e três escolas da rede pública de ensino.

As formas de abordagem técnica utilizadas foram questionário e entrevista. O questionário teve perguntas abertas e fechadas. Foi utilizada também a entrevista semiestruturada, pois como ressalta Minayo (2000, p.57) é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Foi criado um cronograma de campo em que se traçou todo o tempo destinado ao processo de observação, de interação entre pesquisador e pesquisado e a coleta de dados propriamente dita com a entrevista e a aplicação do questionário. Os sujeitos do processo investigativo receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, devidamente aprovado pelo Comitê de ética, em que tomaram ciência dos objetivos da pesquisa, seus direitos e suas responsabilidades enquanto informante.

A IMPORTÂNCIA DO CONSELHO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

O processo ensino aprendizagem deve ser entendido como um processo de sentido duplo em que todos aprendem e todos ensinam, visando a construção do conhecimento coletivo. Segundo Navarro (2004, p. 12) o Conselho Escolar – C.E precisa refletir sobre essa postura no seu cotidiano e saber identificar na prática educativa quem ensina e quem aprende. Diante dessa compreensão o colegiado poderá assegurar meios para que a educação se efetive conjunta e qualitativamente tendo como elo indissociável o professor e o aluno.

Para a autora citada a função principal do Conselho Escolar é o acompanhamento responsável da prática educativa que se desenvolve na escola, cabendo refletir também sobre as dimensões e os aspectos que necessitam ser avaliados ao se construir uma escola cidadã e de qualidade. A seu ver a escola é um equipamento social público, portanto, necessita ser transparente em suas ações. Neste sentido o Conselho Escolar precisa desenvolver suas atividades sempre de forma corresponsável e em parceria com a direção da escola, cabendo-lhe ainda a missão de coletar e analisar uma grande quantidade de informações sobre o processo educativo, buscando mecanismos que viabilize as tomadas de decisão e resolução de problemas.

Ainda no entendimento de Navarro (2004) o Conselho Escolar desempenha uma função fundamentalmente político pedagógica. É política, na medida em estabelece as transformações desejáveis na pratica educativa escolar. E é pedagógica, pois estabelece os mecanismos necessários para que essa transformação realmente aconteça. Essa função político pedagógica do Conselho Escolar se expressa no comprometimento que ele adquire e desenvolve em todo o processo educacional, tendo como foco privilegiado a aprendizagem. Esse órgão colegiado possui uma característica própria que lhe dá dimensão fundamental, ele constitui a mola mestra da gestão democrática, pois após sua criação a gestão deixa de ter sua prática solitária, passando a ser uma gestão colegiada na qual os segmentos que o compõe se congregam para conjuntamente construírem uma educação de qualidade e socialmente relevante, dividindo-se o poder e as consequentes responsabilidades.

Ao desempenhar o acompanhamento corresponsável, o Conselho Escolar participa da elaboração do projeto político pedagógico – PPP que é o instrumento que norteia todas as ações da escola, acompanhando o desenrolar das atividades escolares, num processo permanente de monitoramento e avaliação.

Um dos desafios que se apresentam ao Conselho Escolar é aprender a construir uma forma de lidar com as diferenças que marcam os sujeitos que estão envolvidos no processo educativo, garantindo não somente o respeito a essas diferenças, mas abrindo espaço para que cada um possa demonstrar e ser atendido nas suas necessidades e potencialidades. Certamente, na perspectiva de construir o Brasil como um país de todos, o C.E pode cumprir o papel de mediador desses conflitos e construir entendimento dentro do contraditório social. Assim, a escuta atenta dos diversos atores sociais e a abertura de espaços para a concretização do debate de opiniões e ideias tornam-se fundamentais para a percepção dos interesses existentes na escola. Com essa postura, as deliberações do Conselho Escolar precisam atentar para essas diferenças (NAVARRO, 2004, p.23).

Ao focalizar o processo ensino aprendizagem como eixo do trabalho da escola e, portanto, foco do trabalho do Conselho Escolar, tende-se a identificar o estudante como elemento básico desse processo, mas não se pode esquecer que numa educação focada na qualidade do ensino e na construção de uma gestão democrática, cujo mediador é o Conselho Escolar, a prática educativa inclui certamente a aprendizagem do estudante, porém não se restringe a ela e a ele, mas sim visa alcançar o todo que constitui a unidade de ensino. O Conselho Escolar, na sua ação mediadora, precisa considerar todos os segmentos que o constitui, que participam desse processo de

crescimento, com foco especial ao estudante e ao professor, mas não esquecendo que, atualmente, que o crescimento e o conhecimento são fruto de uma construção coletiva.

CONSELHO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA: DISPOSIÇÕES HISTÓRICAS E CONSTITUTIVOS LEGAIS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA.

Cury (2011, p. 47) explicita o conceito de Conselho a partir da origem etimológica do termo:

> Conselho vem do latim **Consilium.** Por sua vez, consilium provém do verbo **consulo/consulere**, significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. Obviamente a recíproca audição se compõe com o ver e ser visto e, assim sendo, quando um Conselho participa dos destinos de uma sociedade ou de parte destes, o próprio verbo **consulere** já contém um princípio de publicidade.

O Conselho Escolar é considerado na atualidade um dos instrumentos de construção da gestão democrática da educação na escola pública, sendo, portanto, referenciado nos diversos documentos legais que subsidiam a política educacional brasileira. Eles foram implantados na década de 1980 em varias regiões do Brasil, porém com a inclusão do inciso VI do artigo 206 da Carta Magna brasileira de 1988 que garante o princípio da gestão democrática do ensino público brasileiro é que a criação desse colegiado ganhou força de Lei. A Constituição Federal é um dos documentos mais significativos na legislação que trata sobre a política educacional brasileira construída no século XX. Além da Constituição, há também um conjunto de documentos com esse mesmo fim, dentre os quais estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei nº 9.394 de 1996, o Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010, a Portaria Ministerial nº 2.896/2004, Decreto nº 6.094 de 2007 – Plano de Metas Compromisso todos pela Educação e o Plano de Ações Articuladas – PAR.

A LDBEN/96 reitera a incorporação do princípio da gestão democrática da educação, trazendo em seu artigo 3º que o ensino será ministrado com base em princípios, e entre eles está o constante do inciso VIII - gestão democrática do ensino público, na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino. Ao mesmo tempo a legislação definiu em seus artigos 14 e 15 respectivamente que: os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – *participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola*; II – *participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes*;

que os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996, p.6)

Ainda no âmbito das bases legais que asseguram a gestão democrática da educação tem-se o Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010 aprovado pela Lei nº 10.172, de nove de janeiro de 2001. Este documento consolida o disposto no artigo 214 da Constituição Federal de 1988, que estabelece a criação do PNE.

Complementando as bases legais que instituem os Conselhos Escolares na escola pública, tem-se a Portaria Ministerial nº 2.896/2004 que cria o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares – PNFCE. Ela visa em seu Art. 1° Criar, no âmbito da Secretaria de Educação Básica - SEB, o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, cujos objetivos são:

I - Ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas;

II - apoiar a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares;

III - instituir políticas de indução para implantação de Conselhos Escolares;

IV - promover em parceria com os sistemas de ensino a capacitação de conselheiros escolares, utilizando inclusive metodologias de educação à distância;

V - estimular a integração entre os Conselhos Escolares;

VI - apoiar os Conselhos Escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade;

VII - promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas para a garantia da qualidade da educação.

Ainda no que se refere às bases legais que sustentam a relevância do Conselho Escolar e da gestão democrática na escola pública, tem-se o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, constituído por vinte e oito diretrizes, em que a União em regime de colaboração com os Estados, Municípios, Distrito Federal e com a participação da família e da comunidade, visam à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Ele dispõe dentre suas diretrizes: “[...], XXII – promover a gestão participativa na rede de ensino; XXV – fomentar e apoiar os Conselhos Escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela

manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso".

CONSELHOS ESCOLARES NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Os Conselhos Escolares na gestão da educação constituem uma trajetória que precisa ser melhor conhecida, para tanto, faz-se necessário compreendermos o significado atual dos conselhos na estrutura de gestão das organizações públicas.

Bordignon (2004, p.16) constata que o sentido dado aos Conselhos hoje, tem sua compreensão envolta num contexto histórico. Os Conselhos sempre se situaram na interface entre o Estado e a sociedade, ora na defesa dos interesses das elites, tutelando a sociedade, ora buscando a cogestão das políticas públicas e se constituindo canais de participação popular na realização do interesse público.

Os Conselhos Escolares, concebidos pela LDBEN/96 como uma das estratégias de gestão democrática da escola pública, tem como pressuposto o exercício do poder, pela participação, das comunidades escolar e local. Ele existe para dizer aos dirigentes o que a comunidade quer da escola e, no âmbito de sua competência, o que deve ser feito (BORDIGNON, 2004, p.34).

De acordo com o autor, os Conselhos não falam pelos dirigentes (governo), mas aos dirigentes em nome da comunidade (escolar e local), desde os diferentes pontos de vista, a composição dos Conselhos precisa representar a diversidade, pluralidade das vozes de sua comunidade. A visão do todo requer diferentes pontos de vista, pois o Conselho será a voz e o voto dos diferentes atores da escola, internos e externos, deliberando sobre a construção e a gestão do projeto político pedagógico da unidade de ensino.

Desse modo, o Conselho será um instrumento de tradução dos anseios da comunidade e não uma estratégia de legitimação da voz da direção. Por isso é fundamental que esse colegiado congregue em si a síntese do significado social da escola, para que possa, de fato, constituir-se a voz da pluralidade dos que pertencem à unidade escolar. Ele é ato companheiro de ouvir opiniões e compartilhar decisões, divide responsabilidades e aumenta a possibilidade de acertos. Esta é a razão de ser, o verdadeiro significado dos Conselhos Escolares.

De acordo com Alves (2010 p.1) o fortalecimento dos Conselhos Escolares, por meio do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE) é uma iniciativa da União voltada para a corroboração institucional da gestão educacional. A seu ver, tanto a gestão democrática da educação apresentada na literatura quanto os

Conselhos Escolares e o PNFCE, tem o intuito de defender os interesses da coletividade e visam também proporcionar a participação entre os cidadãos nas decisões como iguais, assegurando o direito de ouvir e ser ouvido, tornando-se cidadãos críticos, conscientes, conhecedores e defensores de seus direitos. A autora acredita ainda que a literatura educacional e o PNFCE apresentem a gestão democrática da educação como condição indispensável para que se tenha uma educação de qualidade, que atenda aos anseios da comunidade escolar e local.

Na visão de Cardozo (2011 p.7) o Conselho não se constitui no único instrumento de gestão, mas é um passo importante para a construção do projeto político pedagógico da escola, que é outro elemento necessário para a autonomia da unidade de ensino.

Para Dourado (2006, p.75) ao se pensar o papel dos Conselhos Escolares e sua importância no processo de gestão, faz-se necessário entender que essa é uma conquista histórica, sobretudo no aspecto do Conselho ser um órgão de caráter deliberativo. Enquanto prática social de intervenção de grupos sociais organizados na gestão política do poder, a experiência de Conselhos remonta ao século XIX com a Comuna de Paris, apontada como uma das primeiras experiências internacionais de autogestão operária por Conselhos populares.

Ainda para o autor supracitado, é a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990 que os Conselhos Escolares começaram a adquirir centralidade, não só no âmbito administrativo, pedagógico e financeiro, mas também no âmbito das políticas governamentais e no campo da legislação educacional. É bom lembrar que o Conselho Escolar se configura como órgão de representação da comunidade escolar e visa à construção de uma cultura de participação, constituindo-se em espaço de aprendizado do jogo político democrático e de formação político pedagógica, portanto, sua consolidação implica na busca de articulação efetiva entre os processos pedagógicos, a organização da escola e o financiamento da educação e da escola propriamente dita.

Dourado (2006, p.80) defende que a criação dos Conselhos Escolares vincula-se à visão dos educadores de que a constituição de órgãos de participação da comunidade traz a possibilidade de que os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente com a educação escolarizada possa participar efetivamente das discussões sobre a concepção e o planejamento da educação que temos e a construção da educação que queremos.

CONSIDERAÇOES FINAIS

Teoricamente, o Conselho Escolar após ter sua relevância assegurada na Constituição Federal de 1988 e em legislações educacionais passou a integrar a grande maioria das escolas públicas como componente básico da estrutura organizacional. Sua criação visa consolidar a gestão democrática no ensino público, possibilitando aos representantes dos diversos segmentos maior poder de decisão nos assuntos da escola, gerando uma nova forma de gestão, em que as decisões se tornam compartilhadas e coletivas, favorecendo a melhoria na qualidade do ensino e o processo ensino aprendizagem.

O processo investigativo possibilitou a constatação de que a criação e o fortalecimento dos Conselhos Escolares deveriam está vinculados à compreensão da importância da participação ativa dos conselheiros desse colegiado na vida escolar e nos diferentes aspectos educativos, mas isso nem sempre acontece, pois muitos conselheiros nem sabem para quê foram eleitos, qual sua função e sua importância como sujeito desse colegiado, logo,o Conselho Escolar precisa reafirmar os objetivos e valores da ação participativa, cabendo-lhe a tarefa de buscar meios que possibilite a valorização desta prática. Não se pode esquecer que com o C.E a gestão da escola passa a ser uma gestão colegiada, em que os segmentos escolares e a comunidade local se congregam para juntos, construírem uma educação de qualidade e socialmente relevante, compartilhando responsabilidades.

Observou-se que o Conselho Escolar ainda não consolidou efetivamente sua atuação enquanto instrumento de articulação e mediação do processo ensino aprendizagem, visto que ainda é tímida a participação e a intervenção desse colegiado nas decisões nas unidades de ensino, mas ele vem se firmando enquanto instrumento da gestão democrática nas escolas públicas. Acredita-se que ele constitui uma trajetória que precisa ser melhor conhecida por todos aqueles que compõem o campo educacional, especialmente os conselheiros eleitos para tratarem sobre as questões administrativas, pedagógicas e financeiras do contexto educativo.

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED tem atendido ao que preconiza a legislação no que concerne a criação e fortalecimento do C.E em escolas de sua competência. Ela também tem viabilizado encontros, cursos para formação de conselheiros, seminários, fóruns, entre outros, no intuído de consubstanciar o entendimento dos envolvidos sobre esse colegiado e a importância da participação efetiva e do comprometimento de todos para a consolidação das ações da escola. As políticas adotadas pela SEMED são boas, mas precisam ser revistas e intensificadas,

sendo necessário também adotar medidas mais incisivas para a efetivação do Conselho na estrutura de gestão das escolas públicas.

Mesmo que a atuação do Conselho Escolar ainda não seja satisfatória aos moldes de uma verdadeira gestão democrática, vê-se neste colegiado um mecanismo indispensável para que se tenha uma educação de qualidade, visto que será pensada coletivamente e certamente atenderá aos anseios da comunidade escolar e local. Diante disto, considera-se de extrema importância a criação e o fortalecimento deste colegiado em toda a rede de ensino, pois se acredita ser ele um potencial colaborador ao processo educativo na atualidade.

Corrobora-se o posicionamento contido nas orientações de Rondônia (2011, p. 7), pois, acredita-se que o Conselho Escolar é importante por que:

> 1) Garante espaço para que todos os segmentos da comunidade escolar e representante da comunidade local possam expressar suas ideias e necessidades, contribuindo para as discussões dos problemas e a busca de soluções;
> 2) Permite maior transparência das decisões tomadas no âmbito escolar;
> 3) Fortalece a escola e possibilita o compartilhamento de responsabilidades;
> 4) Possibilita maior e melhor capacidade de fiscalização, apoio e controle sobre a execução da política educacional pela sociedade civil.

.

REFERÊNCIAS

ALVES, Andréia Vicência Vitor. **Atuação de conselhos escolares em redes municipais destaques no IDEB.** Mato Grosso do Sul: UFGD. 2010. Disponível em: http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0059.pdf. Acesso em:31 maio 2011.

BORDIGNON, Genuíno. Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica:**Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.** Brasília: MEC, SEB, 2004.

BRASIL. **Constituição** (1988) República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal – Centro gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.Planalto. Gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 nov. 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Lei Federal n. 10172. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://www.Planalto. Gov.br/ccivil_03/Leis/2001/10.172.htm>. Acesso em: 20 nov. 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria Ministerial n. 2.896/2004**. Brasília: MEC, 2004. <http://www.promenino.org.br>. Acesso em: 04 abr 2012.

CARDOZO, Maria José Barros. **A gestão democrática e o conselho escolar**: tutela ou participação autônoma? São Luís-Ma: UFM, 2008.<http:// www.anpae.org.br/

simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0375.pdf>
>. Acesso em 31maio 2011.

CURY, Carlos R. Jamil. Os Conselhos de Educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N.S.C; AGUIAR, M.A. (org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes, et al. **Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

MINAYO Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: vozes, 2000.

NAVARRO Ignez Pinto, [et al.]. **Conselho escolar e a aprendizagem na escola**. Brasília: MEC, SEB, 2004.

RONDÔNIA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educaçao/SEE. **Orientações para implantação dos Conselhos Escolares/2011**: gestão democrática na escola pública. Rondônia: SEE, 2011

A VIRTUDE PACIÊNCIA NO PERCURSO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosana Akemi Kawashima[1]
Raul Aragão Martins [2]

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um dos primeiros espaços de inserção das crianças nas relações sociais fora do núcleo familiar. A escola pode ser um lugar à formação moral dos alunos e o professor destaca-se como responsável e contribuidor para a construção da autonomia moral deles. Acredita-se que o trabalho educativo pode, por meio da diversidade, criar condições para as crianças conhecerem e descobrirem novos sentimentos, valores, ideias, costumes e papeis sociais.

Temos com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) a ética apresentada como um dos temas transversais a serem trabalhados na escola. Tanto os PCNs quanto o RCNEI tem como objetivo auxiliar na execução do trabalho do professor para que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel na sociedade.

Partindo do pressuposto que é função do professor educar moralmente, Dias (2005) procurou investigar as concepções de autonomia e moral dos educadores infantis e relacionar tais concepções com o desenvolvimento de suas práticas educativas. A autora estava interessada no próprio professor e acredita que pouca atenção tem sido dispensada à concepção dos professores por eles próprios, acerca dos processos educativos de promoção e construção de autonomia em suas crianças. A pesquisadora chegou a conclusão que,

> [...] realizar atividades coletivas, dialogar, exercitar a organização e a capacidade de escolha com os alunos, por si só, não facilita nem garante o desenvolvimento da autonomia infantil. É necessário que, além disso, as educadoras estejam imbuídas do desejo de elas próprias, *também se educarem moralmente*. Eis aí uma dimensão educativa que exige, mais do que em qualquer outra, a constante avaliação e a disposição, sincera, pra transformar-se a si mesmo, mediante procedimentos avaliativos (DIAS, 2005, p. 379).

---

[1] Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Campus de Marília. Agência de Fomento: FAPESP. Email: rosana_akemi@hotmail.com. Este texto são partes do resultado da Tese de doutorado intitulada "A Generosidade no Exercício da Autoridade em Professores de Educação Infantil".
[2] Professor Adjunto do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Sendo assim, para o professor proporcionar um ambiente capaz de gerar cooperação e autonomia aos seus alunos, ele, precisa, prioritariamente, estar disposto a refletir e aprimorar seus próprios comportamentos morais. La Taille (2006) coloca que para compreender os comportamentos morais é preciso conhecer a perspectiva ética que se adota, ou seja, entender porque algumas pessoas querem agir moralmente e outras não, no qual localiza-se no "eu". Este é definido como "representações de si" que equivalem a interpretações de si, que conferem identidade ao ser e são sempre valorativas. Esses valores são investimentos afetivos em si e no outro. Assim, o "eu" corresponderia ao conjunto das representações que a pessoa tem de si, que poderiam ser imagens, ideias, conceitos que cada um tem de si, ou seja, imagens de quem ele próprio é e mesmo de quem gostaria de ser, logo, são sempre valorativos (LA TAILLE, 2006; TOGNETTA, 2009).

Esses valores constituintes do "eu" podem ser morais ou não morais. Os valores não morais correspondem à autoestima, quando associado a qualquer tipo de valorização de si próprio, e os valores morais correspondem ao autorrespeito, no qual a valorização de si próprio incide sobre valores morais. Desse modo, o autorrespeito seria condição para se respeitar moralmente outra pessoa, logo, "respeita a moral quem, ao fazê-lo respeita a si próprio" (LA TAILLE, 2006, p. 56). Desta forma, acredita-se que no processo educativo, para o professor ensinar ética e transmitir valores morais aos seus alunos, é de extrema importância, primeiramente, desvelar sua trajetória e escolhas profissionais, para assim, poder conhecer a si mesmo, seus próprios valores, se morais ou não morais.

O principal objetivo da presente pesquisa é verificar a escolha e o percurso profissional de professores de Educação Infantil e, para isso, buscou-se entender a satisfação pela escolha profissional, a percepção de seus sentimentos nessa trajetória, a percepção das qualidades e virtudes como professor de Educação Infantil e a percepção da própria atuação como professor que trabalha com a criança pequena.

METODOLOGIA

Participaram desta pesquisa 26 professores de Educação Infantil de quatro escolas municipais de uma cidade do interior do Estado de São Paulo localizada na região noroeste, cerca de 450 km da capital, em uma cidade de médio porte com aproximadamente 450 mil habitantes. Foram realizadas entrevistas individuais sobre sua a trajetória profissional docente, seus valores e virtudes, e para isso, utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturada. Manzini (1991) definiu a entrevista

semiestruturada como composta por um roteiro prévio com perguntas principais relativas ao objetivo da pesquisa, mas que podem ser complementadas por outras que o entrevistador julgar necessárias, sendo que o entrevistado responde livremente às questões propostas. O roteiro de entrevista a respeito da trajetória profissional docente foi composto de oito perguntas, a seguir expostas:

Você é professora há quanto tempo?
1.2 Como foi para você a escolha de ser professora?
1.3 Você acha que alguém a influenciou na escolha de sua profissão? Quem? Como foi isso?
1.4 E como foi para você escolher trabalhar com crianças?
1.5 Você se sente feliz (satisfeita/realizada) com a escolha de sua profissão? Como você avalia isso?
1.6 Você acha que para ser professora que trabalha com crianças é necessário quais as qualidades/virtudes?
1.7 Fale-me de como você se vê como professora.
1.8 Fale-me de como você acha que as crianças a veem.

DISCUSSÃO

Os professores da pesquisa são todos aqueles que lecionam para as quatro escolas selecionadas, correspondendo ao número de 26 participantes. Uma observação é necessária quanto ao “primeiro ano”, série considerada de Nível Fundamental, mas posto por nós como pertencente à Educação Infantil. No momento dos contatos iniciais com as escolas e com a Secretaria da Educação, o “primeiro ano” era ainda considerado antiga pré-escola ou nomeado por algumas escolas como série inicial. Na mudança do ano letivo, e, portanto, no início da coleta de dados, a nomeação mudou em todas as escolas, mas elas continuaram sendo lecionadas em escolas de Educação Infantil, que no momento em que optaram em permanecer com salas de “primeiro ano”, foram consideradas escolas mistas: infantil e fundamental. Nesta ocasião, nomeamos os sujeitos como pertencentes à Educação Infantil, pois eles mesmos ainda se consideravam pertencentes a esse núcleo (BRASIL, 2006). As características das professoras da pesquisa, primeiro por idade, revela que 36%, tem idade de 20 a 29 anos, 28% tem idade de 30 a 39 anos, 28% tem idade de 40 a 49 anos, 04% tem idade de 50 a 59 anos e 04% tem idade acima de 60 anos. Quanto ao tempo de serviço, 26,9% delas trabalham de 1 a 5 anos como docentes, 3,8% trabalham de 5 a 10 anos, 26,9% trabalham de 10 a 15 anos, 15,4% trabalham de 15 a 20 anos e 26,9% trabalham mais de 20 anos no magistério. E por forma de contratação, 57,7% das professoras são contratadas de forma efetivas e 42,3% são contratadas como temporária no magistério.

Segundo essa análise, das vinte e seis professoras, sete trabalham de um a cinco anos no magistério, sendo cinco pertencentes ao Jardim I, sete trabalham de dez

a quinze anos no magistério e sete trabalham mais de vinte anos no magistério. A maioria delas (57,7%) são docentes efetivos do município e das onze professoras contratadas por tempo determinado, seis pertencentes ao Jardim I.

Foi constatado que a maioria delas iniciou a carreira por meio do curso de Magistério em Nível Médio, totalizando 22 professoras, e muitas delas atuam há mais de 15 anos como professora. Observa-se que a maioria delas explica que o curso de Magistério era, praticamente, a única opção para seguir uma carreira. Diz S4: *"[...] no meu tempo, quando tinha o magistério, a gente não tinha muita liberdade de sair fora, de sair pra estudar, pra fazer o que a gente gostasse [...]*". Segundo Rabelo e Martins (2006), a partir da segunda década do século XX, as mulheres "começaram a abraçar o magistério, principalmente as que provinham de uma situação financeira precária (como as órfãs que tinham que trabalhar) e as de classe média. [...] O magistério era o caminho possível para a maioria das mulheres brasileiras" (p. 6172). Situação que perdura até os dias de hoje, segundo o relato de nossas professoras.

Assim, dessas 22 professoras que iniciaram a docência com o curso de Magistério em Nível Médio, nove fizeram o curso de graduação em Pedagogia e três fizeram curso de especialização. Uma delas é professora do maternal e de oitava série do Fundamental no Estado (atualmente é nomeado nono ano). Esta relata que quando era jovem cursou magistério, pedagogia, ciências e biologia e iniciou a carreira no Ensino Fundamental e Médio. Na época em que começou a docência na Educação Infantil, há doze anos, exonerou o cargo no Ensino Médio, e continuou com o Ensino Fundamental e Infantil. Esta professora aposenta em 2013 como docente do Ensino Fundamental.

O curso de Magistério em Nível Médio não é mais oferecido, mas quem tem esta formação ainda é aceita na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) recomende a formação de professores em nível superior. No artigo 62 da LDB diz:

> Art. 62.A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Assim, uma das metas do novo Plano Nacional de Educação (PNE) para a década de 2011-2020 (BRASIL, 2010) prevê que todos os professores da Educação Básica tenham formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área

de conhecimento em que atuam até 2020. Entretanto, no Plano Nacional de Educação de 2001 (BRASIL, 2001) já estabelecia a formação em nível superior para os docentes da Educação Básica, no qual a meta era atingir 70% dos docentes de Educação Infantil com formação em nível superior. Vieira (2010) constatou em documentos divulgados pelo Censo Escolar de 2007 (MEC/INEP, 2007) que 97% dos docentes de Educação Infantil eram mulheres de Nível Médio, com 57,3% atuando no Nordeste contra 59,3% com formação de Nível Superior atuando no Sudeste. Contudo, a autora observou também que desde 2002 há alterações neste quadro com o aumento de docentes com Nível Superior e diminuição de docentes com Nível Médio, no qual 45,5% dos docentes que atuam nas pré-escolas possuem Nível Superior.

Observa-se que das 22 professoras que iniciaram a carreira com o curso de Magistério em Nível Médio, somente 40,9% fizeram o curso de nível superior e, de todas que possuem nível superior, somente três professoras cursaram pós-graduação *lato sensu*. Se for tomado como base o PNE, pode-se inferir que quantitativamente os docentes desta pesquisa estão aquém da meta estipulada, o que pode comprometer a qualidade de ensino. Vieira (2010) alerta que a formação do docente em Nível Superior pode representar um avanço na qualidade do atendimento,

> [...], pois são convergentes os resultados de pesquisas que mostram que a formação do profissional é condição indispensável para uma educação infantil de qualidade, entendida como uma efetiva política de bem-estar e de educação (VIEIRA, 2010, p. 822).

Outra peculiaridade: a maioria delas não optou pela Educação Infantil, pois “a coisa foi acontecendo”, tema que será visto com mais detalhes na questão que trata da escolha em trabalhar com crianças pequenas.

Para iniciar a compreensão pela escolha e trajetória profissional pela docência, perguntou-se: “Como foi para você a escolha de ser professora?”. Das 26 professoras, cinco relataram que ser professora era um sonho de criança, há 13 professoras que relataram o incentivo de alguém, ou de uma professora que gostavam, ou alguém da família, geralmente a mãe, mas há também incentivos de sogra, pai, irmãos. Sete delas não optaram pela carreira, foi algo que “surgiu”, como uma opção dentre outras mais custosas, ou por falta de opção, ou também pela bolsa que recebiam. E somente uma professora optou conscientemente pela carreira, pois ela tinha certeza da que profissão gostaria de seguir. Das professoras que tiveram incentivo e influência para a escolha profissional de alguém próximo, seis delas relataram que a professora da infância teve grande influência na escolha da carreira, oito delas tiveram a influência da mãe, cinco

tiveram a influência de outros, como a prima ou amigas e seis delas relataram que não tiveram influência de ninguém.

Observa-se que a maioria obteve o incentivo de alguma pessoa significativamente importante para a escolha profissional, como a mãe, mas a professora da infância também exerceu importante admiração para a escolha da carreira. Parece que, para a maioria das professoras, a escolha profissional se deu pela identificação com as pessoas significativas, preponderantemente femininas, na tenra infância. Com a feminização do magistério, que divulga que as profissões movidas pela emoção seriam próprias das mulheres e as ligadas à razão seriam profissões exclusivas dos homens (MONTENEGRO, 2001), percebe-se que a escolha profissional das mulheres acaba sendo influenciada pela visão de que os atributos das mulheres seriam ideais para a docência com crianças pequenas e esta visão de que as mulheres possuem características femininas para cuidar de crianças perpetua culturalmente. Em nossos dados, pode-se averiguar esta influência cultural feminina para o magistério, pois a maioria delas associa alguma figura feminina à escolha da profissão.

Embora muitas delas relatem que era sonho de infância e que suas professoras de infância tivessem influenciado em sua escolha profissional, 18 delas disseram não ter sido uma escolha trabalhar com crianças pequenas, oito delas relatam ter escolhido trabalhar com crianças pequenas, mas apenas uma professora descreve que escolheu a profissão com crianças pequenas por ter sido um sonho de infância.

Apesar da maioria das professoras ter optado pela carreira docente, a maioria delas não optou em trabalhar com crianças pequenas, “foram escolhidas” para trabalhar com os pequenos e assim permanecem. Para Almeida (1996), é a partir da segunda década do século XX, através do magistério, considerado um trabalho feminino por excelência, que a mulher brasileira pode abrir caminho ao exercício profissional, principalmente as mulheres que provinham de uma situação financeira difícil e as de classe média. Elas não tinham escolhas profissionais, pois a docência era sua única opção. Gatti e Barreto (2009) constataram que 92,5% dos estudantes de Pedagogia são mulheres, trata-se de estudantes trabalhadores em sua maioria, metade vem de famílias cujos pais têm no máximo a 4ª série e 80% cursou o Ensino Médio em escola pública. Parece que o exercício da docência na Educação Infantil não mudou muito nos dias atuais, pois, como o relato da maioria das professoras de nossa pesquisa, o mercado de trabalho que as escolheu e a “oportunidade surgiu”, assim, elas foram absorvidas pelo mundo profissional e ali permanecem. Uma indagação surge: por não terem

escolhido profissionalmente seu lugar, será que as professoras desta pesquisa estão satisfeitas com o espaço que lhe imputaram? É o que será visto a seguir.

Para entender a satisfação da escolha profissional e com o intuito de analisar a percepção de seus sentimentos pela trajetória docente, perguntou-se: você se sente feliz com a sua escolha profissional? Das 26 professoras, 23 relataram que se sentem muito felizes e satisfeitas com a escolha profissional, dentre elas, essa satisfação pela escolha docente é avaliada como muito produtivo, mas também como muito difícil. Entretanto, três professoras relatam que não se sentem felizes com a escolha profissional. Para Almeida (1996), apesar da profissão ter sido desvalorizada com a entrada das mulheres no magistério e que continua a ser escolhida por mulheres, a maioria gosta da profissão, tem amor por ela. Souza Costa (2007) investigou se a virtude amor estava presente nas representações de si e concluiu que o professor que tem como valor central em seu *eu* ser amoroso e sente-se satisfeito com sua atuação profissional e consigo mesmo. Conforme nossos dados pode-se inferir que a maioria das professoras declara satisfação e felicidade com a docência.

Com o intuito de analisar a percepção das qualidades e virtudes do professor de Educação Infantil, perguntou-se: Você acha que para ser professora que trabalha com crianças, é necessário quais qualidades/virtudes? A maioria delas, no total 15 professoras, indicou como principal virtude a paciência, dando a impressão que essa virtude as ajuda a suportar e enfrentar o dia a dia no ambiente escolar com a criança. Quatro professoras indicam que gostar da criança é muito importante, e duas delas relatam que se preocupam em cuidar e dar carinho para a criança. Quatro professoras dizem que gostar do que se faz é essencial e apenas uma professora mencionou o domínio teórico como principal virtude do professor. A maioria dos participantes menciona a paciência como principal virtude do professor que trabalha com crianças pequenas. Para La Taille (2009), paciência é a “virtude que nos permite suportar frustrações, ter constância e perseverança” (p.113). O RCNEI (1998) traça o perfil do profissional de Educação Infantil e diz:

> O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as

> crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p.41).

Se esta é a exigência para a carreira docente, será que os professores estão tendo os incentivos mínimos e necessários para cumprir seu papel? Segundo Souza Costa (2007), os professores brasileiros recebem no início de carreira no mínimo oito vezes menos que os professores espanhóis, alemães e ingleses, e suas férias são no mínimo metade dos professores da Finlândia, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos. Além disso, a formação dos professores brasileiros é defasada em vários aspectos, juntamente com a crescente desvalorização social do magistério, do ensino e da escola. Vê-se que, para a maioria de nossos sujeitos, a profissão parece exigir além de suas competências e habilidades como professor que cuida e educa de crianças pequenas, mas, como foi constatado na questão que trata da satisfação em trabalhar como professor, apesar de toda essa desvalorização, elas se dizem satisfeitas e mencionam que possuem a virtude da paciência para suportar e manter-se na carreira. Além da paciência, o amor e carinho pela criança também foi mencionado por algumas professoras como principal virtude necessária da profissão. Almeida (1996) já havia constatado que, historicamente, o afeto e o instinto maternal de cuidar justificou a entrada da mulher no magistério, o que, por alguns de nossos sujeitos, ainda continua sendo justificado como virtude das mulheres que exercem a profissão docente. O domínio teórico foi mencionado apenas por uma professora. Segundo La Taille (2009), o professor precisa ser especialista na referida matéria e atribuir eles próprios valor ao conhecimento que procurarão transmitir, com domínio teórico pela busca da verdade. A verdade seria um valor almejado, pois a busca da verdade implica pensar sobre si, sobre o mundo, sobre a legitimidade do meio físico e social no qual se vive.

Quanto à percepção da atuação como professor com a criança, foram feitas duas perguntas: como você se vê como professora e, como você acha que as crianças te veem. A percepção da atuação perante o próprio olhar revela que a maioria delas se vê como pessoa de valor, outras, por outro lado, se veem como pessoa de valor e sempre almejam ser melhor e há duas professoras que não tem uma boa imagem se si e ainda há uma professora que não consegue ter percepção de sua imagem.

Em relação à percepção da atuação perante o olhar do outro, apenas quatro professoras revelam a imagem de si como pessoa de valor porque é afetiva, sendo que o sentimento de amor e carinho possibilita o respeito das crianças por elas, no entanto, a maioria delas (doze), menciona apenas o afeto da criança por elas como referência à sua imagem. Há professoras que mencionam que as crianças as enxergam como

superiores e sagrados e ainda há seis professoras que não conseguem expor qualquer imagem de si perante o olhar do outro e assim não conseguem perceber como é sua atuação julgado por outrem. Nota-se que a percepção da própria atuação sobre o próprio olhar revela que maioria se vê como pessoa de valor, que exerce sua profissão com competência, eficiência e amor pelo trabalho, e quanto à percepção da própria atuação sob o olhar do outro, a maioria menciona apenas o afeto da criança por elas como referência à sua imagem. Para La Taille (2002) "o indivíduo *sabe*, com maior ou menor clareza, que representações faz a seu próprio respeito" (p. 52). Essas representações de si são interpretações que podem ser imagens, ideias, conceitos que cada um tem de si, portanto, são imagens de quem ele próprio é, de quem gostaria de ser, quem imagina ser e são sempre valorativos (LA TAILLE, 2006). Assim, quando as pessoas pensam sobre o que são, como são e o que os outros pensam que são, estão julgando a si próprio, julgando outrem e sendo julgado por esse outro. Percebe-se nesses dados que, ao discorrerem sobre como percebem sua atuação, a maioria das professoras busca uma representação positiva de si, emitem autojulgamentos valorativos e possuem uma boa imagem de si. Todavia, ao discorrerem sobre a percepção de outrem sobre si, percebe-se que a imagem de mulher com o instinto maternal amoroso ainda perdura sobre a própria imagem. Imagem cultural e historicamente construída para que a mulher ocupasse o lugar do homem na função do magistério; imagem desvalorizada, socialmente, em relação ao homem, aos baixos salários, aos cargos menores, etc. (ALMEIDA, 1996). No entanto, os sujeitos de nossa pesquisa buscam se superar, buscam perceber-se com valor positivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi verificar a escolha e o percurso profissional de professores de Educação Infantil, pois, acredita-se que, para o ensino da ética, a trajetória, as escolhas e os valores de cada um, interferem constantemente em seu comportamento e o autoconhecimento de suas opções e virtudes é de grande valia para uma ação educativa para a ética. Os resultados a que este estudo chegou permite inferir que, diante da escolha e percurso profissional das professoras, é grande a influência da figura feminina, normalmente a mãe ou a professora de infância na escolha profissional, mostrando que a cultura da mulher no magistério permanece até os dias atuais. Assim, embora a maioria relate não ter optado em trabalhar com crianças pequenas, elas se sentem satisfeitas e se veem como pessoas de valor que exercem seu trabalho com competência, dedicação e amor, e consideram a paciência como

principal virtude do professor que trabalha com crianças pequenas, pois esta virtude as ajuda a suportar as frustrações do cotidiano escolar com resignação. Pensa-se que pela desvalorização da carreira docente e pela não escolha profissional de nossos sujeitos, a virtude paciência foi a maneira que elas encontraram para lidar e superar essa dificuldade. Por isso salienta-se que essa virtude pode ser boa quando se pensa na perseverança deste profissional na carreira, mas quando se pensa nas inúmeras frustrações que o professor pode sofrer e precisa suportar no cotidiano escolar, deve-se atentar para que não haja consequências pedagógicas danosas para os alunos, pois, um profissional que vive constantemente frustrado poderia não mais desejar ser melhor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. J. S. de. Mulheres na Escola**:** algumas reflexões sobre o Magistério Feminino. São Paulo: **Caderno de Pesquisa**, n.96, p.71-78, fev., 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020**. Projeto de lei. 2010.

_____. **Lei 11 274 de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, 2006.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Plano Nacional de Educação: subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Imprensa Nacional. 1996.

DIAS, A. A. Educação Moral e Autonomia na Educação Infantil: O que Pensam os Professores**.Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.18, n. 3, p.370-380, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.) **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

LA TAILLE, Y. **Formação ética:** do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Moral e ética:** dimensões intelectuais e afetivas. Porto alegre: Artmed, 2006.

_____. **Vergonha Moral:** a ferida moral. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2002.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática***,* São Paulo, v.26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: Educ/Fapesp, 2001.

RABELO, A. O., MARTINS, A. M. **A mulher no Magistério Brasileiro:** um histórico sobre a feminização do Magistério**.**In: VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação. 2006.

SOUZA COSTA, F. A. B. de. A Importância da virtude do Amor e da Vontade nas Representações de si de Professores**.** IN: TOGNETTA, L. R. P. **Virtudes e Educação**: o desafio da modernidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TOGNETTA, L. R. P. **Perspectiva ética e generosidade.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

VIEIRA, L. M. F. Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. **Educ. Soc**., Campinas, v. 31, n.112, p.809-831, jul.-set. 2010.

EDUCAÇÃO E INFORMÁTICA NA ÁREA PROJETUAL

Danilo Émmerson Nascimento Silva[1]
Roberto Alcarria do Nascimento[2]
Aniceh Farah Neves[3]

INTRODUÇÃO

Houve um tempo em que a educação na área projetual (Engenharias, Arquitetura e Desenho Industrial) se consolidava, exclusivamente, com o emprego das habilidades manuais e intelectuais. As atividades relativas aos componentes curriculares da graduação eram processadas adotando-se desenhos à mão livre, com instrumentos de desenho técnico tradicionais, com o uso e a manipulação de inúmeros materiais, máquinas, equipamentos ou ferramentas manuais. As atividades exigiam uma grande preparação intelectual – base teórica – e uma enorme habilidade e domínio dos instrumentos manuais e mecânicos para fins práticos e projetuais. Isto cobrava dos envolvidos (alunos e docentes) grande envolvimento, conhecimento e desprendimento de tempo durante a realização das atividades. A junção entre as habilidades manuais com as intelectuais permitia um enorme controle e conhecimento dos processos e procedimentos a serem desenvolvidos.

Com a chegada das novas tecnologias, aquelas advindas, por exemplo, das inovações no campo da eletrônica, da cibernética e da computação, a educação, na área projetual, tem passado por mudanças profundas e, ainda, transitórias uma vez que não estão totalmente consolidadas. Ainda, vive-se um processo de adaptação que exigirá tempo e maturação desencadeando processos de reflexão nos indivíduos quanto a sua intervenção no campo projetual. Correntes antagônicas surgiram com posturas favoráveis e contrárias ao uso das novas tecnologias. De um lado, são elogiadas e aclamadas, de outro, são crucificadas e abominadas. Há ainda aquelas correntes que permanecem no meio termo.

No país, a nova geração que está se bacharelando em Desenho Industrial (*Design*), já vem passando, aproximadamente, desde o final da década de 1980, por esse processo de transformação no ensino. Nesta década, as primeiras iniciativas nos cursos de ensino superior introduziram as “maravilhas da informática” em algumas universidades. Essa nova geração já não consegue perceber qual a diferença entre ter

[1]Universidade Federal de Pernambuco/CAA/Caruaru/FACEPE; danilo-emerson@hotmail.com
[2] Universidade Estadual Paulista/UNESP/BAURU; alcarria@faac.unesp.br
[3] Universidade Estadual Paulista/UNESP/BAURU; aniceh@faac.unesp.br

um processo formativo baseado em habilidades manuais e intelectuais em contraposição ao processo formativo da era da eletrônica fundamentada na digitalização e na virtualização, da sua relação com o ensino e com a aprendizagem. Não consegue perceber pelo simples motivo de não ter vivenciado aquele processo. Por outro lado, a antiga geração – de profissionais egressos ou docentes da academia – a qual vivenciou este processo e, atualmente, tem se esforçado para se adequar a estas inovações possui maiores condições de perceber e discernir as vantagens, as desvantagens e as diferenças entre cada contexto.

Essa reflexão fez parte da produção textual da disciplina *Estruturas geométricas, computação gráfica e educação*, durante doutoramento no Programa de Pós-graduação em Design, da Universidade Estadual Paulista, durante o segundo semestre do ano de 2012.

Por objetivos, pode-se destacar:Estabelecer uma revisão teórica nas áreas de artes, desenho, educação, informática e desenho industrial para contextualização e compreensão do estado-da-arte;Recuperar a transformação do ensino em desenho industrial antes e após o processo de informatização na educação superior;Refletir e questionar sobre os aspectos favoráveis e desfavoráveis com a introdução da informatização e da virtualidade no ensino de desenho industrial.

METODOLOGIA

A pesquisa, do tipo qualitativa e descritiva, a partir da revisão e fundamentação teórica e da prática docente nas áreas de artes, desenho industrial, arquitetura, engenharia, computação e educação. Inúmeros são os trabalhos produzidos envolvendo questões como a arte, o desenho, a educação e a informática inserida ou relacionada com o desenho industrial. Neves (1998), Nascimento (1999), Silva Filho *et al* (2006), Almeida*et al* (2008), Rodrigues (1998), Coelho; Rego (2007), Gomes*et al* (2011), Schroeder*et al* (2000), Machado (2011), Gomes; Medeiros (2005) são alguns dos exemplos de pesquisadores reconhecidos no assunto, os quais serviram de base para a construção desta reflexão.

DISCUSSÃO:
O ENSINO DO DESENHO INDUSTRIAL ANTES DA INFORMATIZAÇÃO

Ao iniciar um curso superior na área projeual em qualquer universidade brasileira, àquela época, significava saber que, essencialmente, deveria se dominar e gostar de desenhar ou representar graficamente o entorno, as ideias ou os conceitos. A começar por um teste de aptidão durante o processo seletivo vestibular habilitando, ou

não, o candidato para ingressar no Curso de Desenho Industrial ou de Arquitetura, por exemplo. De acordo com Ching e Juroszek (2001, p.1) “[...] Qualquer que seja a forma do desenho, representa o princípio com base no qual organizamos e expressamos pensamentos e percepções visuais”.Uma vez aprovado no processo seletivo vestibular o recém-ingressante já deveria começar a planejar ou investir, efetivamente, em materiais e equipamentos na sua formação garantindo um processo de maior qualidade, (CHING, 2000, p.11).

Os primeiros investimentos, normalmente, se caracterizavam em adquirir uma mesa de desenho (prancheta), diversos tipos de lápis – grafite, lápis de colorir – madeira, giz cera, bastão a seco e a óleo, inúmeros tipos e formatos de papéis – ofício, cartolina, canson, vergê, sulfite, manteiga, vegetal etc.; diversas canetas nanquim com as tintas preta e coloridas, normógrafo, escalímetro, compasso, transferidor, par de esquadros, régua T, régua paralela, curvas francesas entre outros. De acordo com GUTIÉRREZ *et al* (1990, p.5), o desenho é a base para carreiras da licenciatura como física e matemática e uma linguagem técnica para disciplinas como a geometria, o projeto e o desenho industrial.

Os trabalhos e atividades pertinentes aos primeiros semestres de graduação exigiam a utilização desse aparato que uma vez bem conservado poderia ser utilizado durante toda a vida profissional. Afora essa listagem havia a necessidade de investir-se em matérias-primas e seus instrumentos auxiliares para transformação e experimentação das formas tais como massa de modelar, papelão, arame, argila, gesso, isopor, espuma de poliuretano, madeira, metal, plástico, resina entre outros. Outras aquisições também podiam ser feitas para especificidades como é o caso da fotografia, da tipografia, da aerografia, da ergonomia etc. As disciplinas e as suas dinâmicas anunciavam a necessidade do acadêmico experimentar as inúmeras possibilidades como parte integrante do seu processo de ensino e de aprendizagem, criativo e de projetação. Dificilmente, alguém conseguia dar seguimento na sua formação sem os esforços da instituição em equipar laboratórios e estrutura física e sem os esforços individuais e particulares de cada acadêmico. Usava-se bastante a lousa, o projetor de slides e, mais recentemente, o retroprojetor; o aparelho videocassete e o televisor de modo complementar. A calculadora, às vezes, se permitia em atividades de componentes envolvendo cálculos como na matemática e na física.

Portanto, naquela época o acadêmico de Desenho Industrial era instruído pelos docentes e estimulado a planejar, representar e idealizar explorando suas habilidades manuais e intelectuais na busca de domínio da técnica da representação gráfica, do

controle do processo criativo e projetual além de constituir uma ferramenta poderosa de comunicação. CHING (2000, p.163) reforça alguns aspectos relativos a isso.

Montenegro (1981) durante a apresentação e dedicatória do seu livro sobre *A Perspectiva dos profissionais* destacava a importância da representação gráfica em perspectiva para os geômetras, os artistas e planejadores da cultura material.

Os componentes curriculares de cunho metodológico e projetual preconizavam essas necessidades: planejar, idealizar, conceber, criar, desenhar, representar, visualizar, perceber, compreender, modelar, prototipar, produzir, simular etc., inicialmente, em “pranchas” e registradas em papéis de formatos diversificados A3, A2, A1 e A0, sempre unindo as duas capacidades. Se por um lado, o caminho era mais longo e demorado, por outro, era prazeroso e envolvente. Até mesmo os componentes mais “duros” advindos de outras áreas do conhecimento eram estimulados pelas coordenações de cursos para direcionamentos práticos na área. A física, a matemática, a geometria entre outras fazem parte desse rol. O controle excessivo sobre o espaço bi e tridimensional – planificado ou não – se fazia por intermédio das mãos, do cérebro e do meio físico. Enfim, a carga horária total do curso de graduação era composta em grande parte de atividades que se resumiam em capacidades intelectuais e cognitivas juntamente com as habilidades manuais.

Durante essa jornada familiarizava-se com os métodos projetuais que são instrumentos sistematizados do processo criativo e de solução projetual de problemas adotados pelos desenhistas industriais. Sabe-se que existem vários desses métodos com nomenclaturas distintas, características particulares e diferenciadas. Mas, em todos se faz comum o uso e a exploração das habilidades manuais em consonância com as habilidades do intelecto. Para Ching e Juroszek (2001, p.2) “durante o processo de projetação, o desenho é utilizado para guiar o desenvolvimento de uma ideia, desde o conceito até a proposta concreta”.

Por exemplo, Gomes (2011, p.186) ao comentar sobre a fase de Elaboração, forte estimuladora do processo criativo e projetual – também responsável pela modelagem 2D e 3D caracterizadas pelos delineamentos, debuxos e desenhos e pelas maquetes, mocapes e protótipos – dos métodos projetuais assegura que são esses instrumentos que o diferenciam dos amadores existentes no mercado.

O ENSINO DO DESENHO INDUSTRIAL APÓS A INFORMATIZAÇÃO

Com o surgimento inicial da computação gráfica, dos computadores e programas de desenho, das impressoras e escâneres 2D seguidos das versões de aplicativos, das

impressoras e dos escâneres 3D, essa revolução tecnológica se dá início nos cursos de graduação na área projetual, em especial, no caso do Desenho Industrial. Gradativamente, a relação estabelecida entre as habilidades manuais com as intelectuais tem sido modificada. Permanece-se o lado intelectual, por outro lado, muito do que se desenvolvia manualmente tem sido alterado para o computador e seus periféricos. Agora, parece não haver mais teste de aptidão em desenho durante o processo seletivo vestibular. Para se cursar Desenho Industrial, por exemplo, parece não haver mais a exigência e rigorosidade em saber desenhar, mas não é o que afirmam Medeiros; Gomes (2010, p.20) quando foram questionados pelo fato de existirem profissionais no mercado do trabalho sem saberem desenhar e, no entanto, se autodenominam *designers*.

Na realidade, os componentes curriculares de desenho – a mão-livre ou com instrumentos de desenho técnico – estão cada vez mais tendo sua carga horária reduzida; a mesa de desenho e os instrumentos auxiliares estão cada vez mais entrando em processo de extinção; os componentes curriculares “ricos” em representação e composição visual – preto e branco e a cores – antes realizados de um modo, agora são executados no computador e impressos digitalmente; a filmadora e a fotografia analógica e suas aplicações foram substituídas pela tecnologia digital; o domínio das técnicas e experimentação com a plasticidade das matérias-primas tem-se reduzido drasticamente em substituição às impressoras 3D ou modelagem virtual; a execução dos projetos em componentes curriculares projetuais sofrem redução de carga horária e seu *modus operandi* substituído para a execução e desenvolvimento no computador e em programas informatizados 2D e 3D, conhecidos por tecnologia CAD – *Computer Aided Design*; chegaram os equipamentos multimídia como o *datashow*, a lousa digital, os cdroms e DVDs; as telas dos monitores e dos equipamentos televisores ampliaram trazendo outros recursos.

Os acadêmicos da nova geração já ingressam nos cursos superiores adquirindo computadores, programas de desenho 2D e 3D e demais periféricos e aparatos eletrônicos. Se já não possuem uma experiência informatizada anterior, muitas vezes herdada do ambiente familiar, assimilam que esse tipo de conhecimento o fará um exímio *designer* e começam a priorizar tais insumos em detrimento de outros manuais e mecânicos. Matriculam-se em inúmeros cursos de informática e de programas associados aos desenhos 2D, 3D, animação gráfica, tratamento de imagens digitais, criação de páginas para a rede *internet* etc., acreditando cegamente que isso fará a diferença na sua profissão.

Aqueles que ainda primam e resistem por desenhar investem, por exemplo, em mesas digitalizadoras em substituição ou complemento às mesas de desenho clássicas como ilustra Silva Filho *et al* (2006) ao demonstrar que as mesas digitalizadoras ainda são mais interessantes que os aplicativos “rígidos” CAD.

Para Vincent e Nardelli (2007) citados por Gonçalves (2009, p.159) isso fica bastante evidenciado quando afirmam que muitos estudantes dessas áreas ingressam nas universidades já dominando as novas tecnologias digitais e, portanto, não é salutar ao processo educacional, simplesmente, ignorar o fato.

Enfim, tudo está passando por um processo de virtualização. A versatilidade aliada à rapidez é a grande promessa das novas tecnologias. Muito tempo do que se usava para fazer procedimentos e operações manuais agora se faz em tempo menor e de modo mais fácil desde que se domine a nova tecnologia. Essa é outra característica presente nessa fase e, para tanto carece do conhecimento tecnológico dos indivíduos, algo que se configura na mudança de carga horária ou criação de componentes nas grades curriculares para essa finalidade.

Essa necessidade veemente e velada de acompanhar o processo formativo, enquanto estudante e, naturalmente, a exigência recai para os docentes em consonância com as inovações tecnológicas informatizadas tendo provocado uma mudança de foco na essência da formação, da base, da fundamentação, por conseguinte, das grades e matrizes curriculares da prática projetual talvez irreversíveis. Parece que essa nova lógica tenta colocar, em primeira instância, o controle das ferramentas informatizadas deixando em segundo plano o domínio dos processos da projetação. Acreditamos que essa mudança de prioridades, em função do processo natural da quebra de paradigmas, não deva ocorrer sob essa ótica. É inegável a necessidade e o surgimento de nova *expertise*, mas uma não exclui ou pode ser superior à outra e, sim, talvez complementar. Fazendo uma analogia à indústria automobilística: Os automóveis de última geração estão saindo das fábricas mais “inteligentes” graças a um computador de bordo. Antes, havia a necessidade de um conhecimento e de profissionais direcionados exclusivamente ao campo da engenharia mecânica. Na atualidade, quando há uma pane elétrica em algum veículo se faz necessário recorrer a alguém com competência e conhecimento específico no âmbito da engenharia eletro-eletrônica ou da computação. Aquele antigo profissional especializado apenas em mecânica não atenderá mais a nova realidade a não ser que também detenha de outros domínios de áreas. Algo que por vezes se torna difícil de compor e construir devido a

inúmeros fatores como perfil, estilo, gosto, preferência, motivação, interesse, curiosidade, prioridade, tempo, dentre outros aspectos.

Algumas mudanças foram mais rápidas e outras estão acontecendo ou irão precisar de mais algum tempo para ocorrer. Por exemplo, não está muito distante da realidade virtual aumentada se fazer presente no ensino projetual. Daqui a pouco – não sabemos com exatidão – mas a holografia pode ser outra ferramenta adotada futuramente.

Por fim, algo que Soares (2005) nos lembra da real necessidade de as inovações informatizadas serem disponibilizadas e ofertadas durante o processo formativo de estudantes para que não ocorra um processo de exclusão digital onde, muitos, não teriam acesso às oportunidades de conhecimento, consequentemente, de trabalho no mundo profissional.

AS IMPLICAÇÕES DO PROCESSO TRANSFORMADOR PARA A VIRTUALIZAÇÃO

Deixemos claro que temos a consciência de que tudo muda e se transforma. Não há nada estanque, ainda mais no processo educacional de indivíduos. Deveremos ter a percepção e entendimento das características do ensino em Desenho Industrial (*Design*) antes e após a informatização para compreendermos as implicações da sua adoção ou não. Do mesmo modo, descobrirmos os momentos, fases ou etapas onde abdicar-se de algum procedimento manual ou se complementar com outros provenientes da computação.

O que se sabe, inclusive faz parte do senso comum, é que o nível de aprendizado está diretamente relacionado ao nível de envolvimento e desenvolvimento prático. Por exemplo, quando crianças, os indivíduos ao aprenderem as letras e os números podem assimilar visualmente, de modo sonoro, tátil ou escrevendo cada um deles. Certamente, o fato das crianças desenharem e escreverem as letras e os números parece conseguir “gravar” com maior profundidade em determinadas regiões do cérebro distintamente se lhes fosse mostrado apenas elementos visuais, por sons ou de modo tátil. O fato de “construir” as letras e os números, cada linha, cada parte até formá-las completamente lhes proporciona uma experiência interior ímpar diferente de outras maneiras. O mesmo raciocínio serve para a construção das formas bidimensionais e tridimensionais. Ou seja, os desenhos planificados e em perspectivas construídos manualmente asseguram a experiência de aprendizagem com maior garantia do que se fossem mostradas apenas visualmente ou extraídas prontas ou semiacabadas de programas informatizados, copiando (*ctrl-c*) e colando (*ctrl-v*). Do mesmo modo, a construção de modelos físicos

(baixa, média e alta fidelidade), maquetes, mocapes e protótipos quando produzidos com o emprego das habilidades manuais, ainda que se utilize de modo auxiliar de algumas ferramentas rústicas, se faz bastante diferente, em termos de aprendizagem e de estímulo ao processo criativo e projetual do que quando se adota a computação gráfica, os sistemas de prototipagem e de manufatura rápida CAD, CAE ou CAM. Para Gomes (2011, p.190), aliar as habilidades mentais às manuais tem sido o procedimento adotado mais recomendado.

Isso corrobora com o pensamento de Edwards (2000) sobre os estudos do desenho e sua relação envolvendo o hemisfério esquerdo e o direito do cérebro ao tomar emprestada a descoberta de *Sperry* (1968), na área da psicobiologia. Ou seja, para Edwards, o lado esquerdo é responsável pela oralidade, a lógica, a analítica e pela razão enquanto o lado direito pela emoção, visualidade e percepção. Os hemisférios do cérebro estão estreitamente conectados com os membros (inferiores e superiores) e demais partes do corpo humano. Por isso, ao se usar as mãos, os pés, até mesmo a boca (como é o caso de pessoas excepcionais) essas partes do corpo humano oferecem uma oportunidade natural de comunicação entre o interior (a mente) e o exterior (o entorno). Ao introduzirmos outras ferramentas tecnológicas, cada vez mais complexas, a comunicação para se desenhar parece sofrer ruídos podendo, até mesmo, se perder no meio do caminho. Edwards (2000, p.66)apresenta um quadro comparativo detalhado estabelecendo as características de cada hemisfério do cérebro humano.

Isso nos leva a acreditar que durante o processo de ensino e de aprendizagem, na área projetual, as habilidades manuais e mecânicas – o uso de instrumentos complementares – tem sua devida importância, seja no nível da aprendizagem e no tempo gasto para se apreender algo. Uma vez experimentados, dificilmente se esquece de como se fazer. Quanto mais se pratica e se experimenta, mais se “grava” e se memoriza nos lugares mais escondidos do cérebro. Parafraseando Gomes (2011, p.190), ao usar um provérbio chinês, temos: “ouço, esqueço; vejo, lembro; faço, aprendo”. Gomes (1998, p.105) conclui categoricamente que “o nosso sistema educacional, bem como a ciência em geral, tende a desprezar a forma não-verbal de intelecto. A sociedade moderna discrimina o hemisfério direito”.

Afora isso, o indivíduo adquire maior segurança e autonomia. Potencializa seu processo criativo e projetual para outras dimensões distintas daquelas meramente repetitivas e sem grau de originalidade. As ideias e formas não-óbvias e divergentes encontram um terreno mais fértil para construir, desconstruir ou inovar uma vez que o limite transcende a sua imaginação. Metaforicamente, o conhecimento apreendido

desse modo parece se impregnar na alma se misturando com a matéria física das células, do sangue, dos membros, dos órgãos.

No âmbito da passagem dos estudos das formas do meio físico para o virtual, se por um lado há um ganho em termos de rapidez e versatilidade, por outro, há perdas irreparáveis da supervalorização dos recursos informatizados em detrimento aos procedimentos manuais e mecânicos. O envolvimento manual e mecânico na produção das formas parece proporcionar um processo retroalimentativo mais profundo nos indivíduos. Imaginemos a construção das formas 3D com o uso da informatização – maquetes, mocapes e protótipos digitais. Tudo se reduz à tela plana! Inúmeras percepções físicas e sensoriais estão comprometidas, pois a tela plana do computador não demonstra de modo real nem representa de modo verídico aspectos como os de escala, volume, área, peso, superfície, conforto, desconforto, texturas entre outros. Essas questões são melhor assimiladas com o meio físico, com as réplicas em miniaturas, ampliadas ou em tamanho real possibilitando as simulações de uso, toque, manipulação, operacionalidade, sustentação, manuseio, erguimento etc.

A modelagem bi e tridimensional serve ainda para que durante a fase finalizadora do projeto uma lista de requisitos iniciais seja retomada e verificada quanto às metas se foram atingidas ou não. Os desenhos são analisados e os modelos físicos são testados a partir dos requisitos estipulados no início do desenvolvimento do projeto. Gomes (2011) denomina essa etapa de *Verificação*. Alguns dos requisitos podem até ser analisados complementarmente em programas informatizados, mas outros não! Questões técnicas como resistências, esforços e cargas submetidas, entre outras questões, que antes eram calculadas usando-se fórmulas e calculadoras podem agora ser verificadas em simulação virtual em programas específicos tão bem adotados pelas Engenharias.

Portanto, acreditamos que a proposta de graduação em Desenho Industrial (*Design*) no ensino superior deverá ainda sofrer novas transformações para as próximas décadas. Alguns dados atuais já apontam para isso: i) “enxugamentos” de carga horária estipulada pelo Ministério da Educação e Cultura em detrimento do surgimento de novas áreas do conhecimento; ii) o dilema gerado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais em *Design* do MEC entre formação generalista ou especialista ; iii) o domínio de habilidades manuais e mecânicas *versus* competências digitais; iv) o diálogo mantido entre conhecimentos informatizados *versus* projetuais; v) a preparação mentor-intelectual *versus* tecnicista-operacional; vi) a complexidade da formação *versus* o tempo destinado. Enfim, são várias preocupações que necessitam se esclarecer melhor.

Entretanto, o que aparenta ser inconcebível, pelo menos exigindo alta qualidade durante o processo e nos resultados é juntar tudo isto em uma única preparação de quatro anos diluída em diversos componentes curriculares para contemplar todas as particularidades emergentes além das tradicionais mais antigas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho discorreu, portanto, da análise reflexiva dos autores, a respeito do processo de surgimento e introdução da informatização na área projetual, passando pelas suas mudanças observadas, o "conflito" de gerações com perfis diferentes, as competências atribuídas e exigidas dos docentes, os aspectos favoráveis e desfavoráveis da virtualização do ensino e as possíveis implicações em momentos futuros no ensino e na profissionalização da área do Desenho Industrial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. A. C. *et al.* Construções Geométricas com papel e lápis ou utilizando software gráfico*:* que mudanças ocorrem quando se opta por uma dessas mídias*?* In:COLÓQUIO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIA NO ENSINO DE MATEMÁTICA, IV. Rio de Janeiro: UFRJ, mai. 2008.**Anais...**Rio de Janeiro: 2008

CHING, F. D. K. **Representação gráfica em arquitetura**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2000.

CHING, F. D. K.; JUROSZEK, S. P. **Representação gráfica para desenho e projeto**. Barcelona: Gustavo Gili, 2001.

COELHO, E. da S.; REGO, R. de M. Percepção Visio-espacial: combinando representação gráfica e modelagem 3D*. In:* SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOMETRIA DESCRITIVA E DESENHO TÉCNICO GRAPHICA, XVIII.2007. **Anais...**Curitiba: UFPR, nov. 2007.

EDWARDS, B. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

GUTIÉRREZ, A. A. *et al*. **Antecedentes de dibujo**. 3. ed. México: Trillas: UNAM, Faculdad de Ingeniería, 1990.

GOMES, L. A. V. de N. **Criatividade e design:** um livro de desenho industrial para projeto de produto. Porto Alegre: sCHDs, 2011.

_____. **Desenhando:** um panorama dos sistemas gráficos. Santa Maria: UFSM, 1998.

_____ *et all*. O desenho operacional no projeto de produto industrial. *In:* SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOMETRIA DESCRITIVA E DESENHO TÉCNICO *GRAPHICA,* XX. 2011. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, out. 2011.

_____; MEDEIROS. Lígia. M. S. de. Ordem e arranjo em desenhos industriais:malhas e grelhas, revisão e retomada. *In:* SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOMETRIA DESCRITIVA E DESENHO TÉCNICO GRAPHICA, XVII. 2005. **Anais...** Recife: UFPE, set. *2005.*

GONÇALVES, M. de M**. O uso do computador como meio para a representação do espaço:** estudo de caso na área de ensino do digital & virtual design. São Paulo, 2009. Tese (Doutorado em Desinge Arquitetura.)-FAUUSP, 2009.

MACHADO, S. R. B. A. A compatibilização do ensino tradicional de desenho com as novas tecnologias*. In:*SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOMETRIA DESCRITIVA E DESENHO TÉCNICO *GRAPHICA,* XX, 2011. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, out. 2011.

MEDEIROS, L. S. de; GOMES, L. A. V. N. **Ideias, ideais e ideações para Design/Desenho Industrial**. Porto Alegre: UniRitter, 2010.

MONTENEGRO, G. A. **A perspectiva dos profissionais**. São Paulo: Edgard Blücher, 1981.

NASCIMENTO, R. A. **A função do desenho na educação**. Marília: UNESP, Tese (Doutorado) -UNESP/Faculdade de Filosofia e Ciências, 1999.

NEVES, A. F. **Em busca de uma vivência geométrica mais significativa**. Marília: UNESP, Tese (Doutorado) – UNESP/Faculdade de Filosofia e Ciências, 1998.

RODRIGUES, M. H. W. Desenho, conhecimento e novas tecnologias.*In*Simpósio Nacional de Geometria Descritiva e Desenho Técnico *Graphica*, XIII 1998, **Anais...**Feira de Santana: UEFS, set. *1998.*

SCHROEDER, N. *et all*. Tecnologias gráficas: da racionalidade instrumental à razão crítica*. In*Simpósio Nacional de Geometria Descritiva e Desenho Técnico *Graphica*, XIV,2000. **Anais...** Ouro Preto: ABEG, jun. 2000.

SILVA FILHO, A. R. da *et al.* O desenho e as novas tecnologias. InEREG/NE – Encontro Regional de Expressão Gráfica - Educação Gráfica - perspectiva histórica e evolução, 5º.Salvador: UFBA, ago., 2006.**Anais...**2006.

SOARES, C. C. P**.** Computação gráfica: uma mudança nos paradigmas das técnicas de representação?*In*Simpósio Nacional de Geometria Descritiva e Desenho Técnico *Graphica*, XVII 2005, **Anais...**Recife: UFPE, set. 2005.

O USO DE CROQUIS E MODELOS FÍSICOS TRIDIMENSIONAIS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS NO DESIGN DE PRODUTOS

Emilio Augusto Gomes de Oliveira [1]
Naiany Keity Nanes de Lira[2]
José Wilson de Morais[3]

INTRODUÇÃO

Em todas as áreas projetuais, dentre as quais se encontra o Design, a representação gráfica visual pelo desenho é um importante meio para externalizar o pensamento criativo, possibilitando o desenvolvimento, registro e soluções de projeto. Como forma de representação, é um elemento essencial para identificar possibilidades, bem como revisar e refinar ideias, além de permitir a geração de conceitos e facilitar a resolução de problemas. Neste sentido, o ato de desenhar e a concepção projetual são duas ações indissociáveis para muitos designers.

Desta forma, o desenho manual, seja à mão livre ou com auxílio de instrumentos, tem um papel de mediação importante no processo de projeto e, embora cada profissional tenha percepções visuais e espaciais diferentes, todos tendem a gerar desenhos com formas aproximadas de um conceito ideal de solução. Por conseguinte, descobertas inesperadas obtidas através dos desenhos e técnicas auxiliares e construtivistas, são muito benéficas para os projetos.

Contudo, a era digital trouxe alterações significativas para o processo de representação no Design de produtos, em especial. Em meados dos anos 80, no início da propagação dos novos sistemas operacionais e dos softwares de desenho vetorial e tratamento de imagens, os designers mais entusiastas desta tecnologia da informação, afirmavam que a representação à mão livre estaria em vias de obsolescência. Duas décadas após, percebe-se que a representação gráfica manual ainda se faz necessária, principalmente nas disciplinas de projeto, dos cursos de Design de produtos. No âmbito educacional, é de fundamental importância que os alunos possam utilizá-la de forma coerente e criativa, na busca das soluções projetuais. Para tanto, o uso de ferramentas pedagógicas, tais como o uso da técnica de croquis e/ou modelos físicos contribuem para uma aprendizagem, no âmbito da educação construtivista.

Esta pesquisa tem por objetivo principal, discutir a técnica de croquisà mão livre e o uso auxiliar de modelos físicos, como uma importante estratégia criativa no

[1] UFPE | CAA | Núcleo de Design | emiliodesign@gmail.com
[2] UFPE | CAA | Núcleo de Design | naiany.nanes@msn.com
[3] UFPE | CAA | Núcleo de Design | jwilson.morais@gmail.com

desenvolvimento de projetos de produto. Especificamente, também será abordada a relação entre o processo de aprendizagem construtivista e o uso do desenho manual na atividade de Design.

METODOLOGIA

O processo metodológico deste trabalho é baseado em uma pesquisa bibliográfica sobre aprendizagem construtivista e a relação com a prática do desenho durante o processo criativo de projeto. A partir deste referencial teórico, serão apresentados alguns croquis que exemplificam esse processo do desenvolvimento projetual, na forma de um estudo de caso, resultado de um exercício do grupo de estudo Sketch e Rendering à Mão Livre, no curso de Design da UFPE do Centro Acadêmico do Agreste, em Caruaru-PE.

DISCUSSÃO

Este trabalho tem um viés educacional ao propor uma inter-relação entre a pedagogia construtivista e o ensino metodológico do desenho na prática do projeto de produto.

Segundo a teoria do psicólogo e educador Jean Piaget, só há aprendizagem quando o esquema de assimilação sofre acomodação. Portanto, para modificar os esquemas de assimilação é necessário propor atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento (MOREIRA, 2009).

Neste sentido, o autor também destaca três características importantes da pedagogia construtivista:

- O conhecimento é construído através de experiências;
- Aprender é uma interpretação pessoal do mundo;
- Aprender é um processo ativo no qual o significado é desenvolvido com base em experiências.

Desta forma, o construtivismo propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, por exemplo, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estimulo a dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos. A partir de sua ação, vai estabelecendo as propriedades dos objetos e construindo as características do mundo a partir da experimentação.

É neste sentido que, na pedagogia da atividade do Design, o desenho se relaciona, dado o caráter desafiador para um grande número de alunos que cursam as

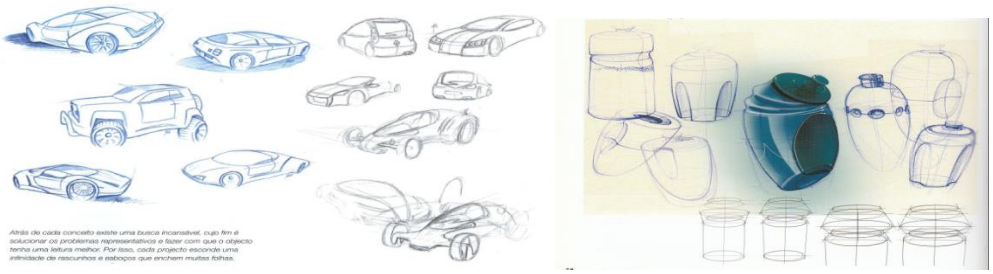
disciplinas projetuais nos respectivos cursos de graduação. Isto se dá em face da discrepância encontrada nestes, em relação ao nível de habilidades de representação gráfica manual. Nesta ótica, Edwards (2004) afirma que a capacidade para o desenho sempre foi considerada de difícil apreensão e considerada uma habilidade incomum. Por sua vez, há autores que consideram que “aptidão para a representação gráfica através da linguagem do desenho parece mesmo ser intrínseca, ou seja, todos nós a possuímos ao nascer” (GOMES, 1996). O certo é que o aluno que apresenta uma série de dificuldades e, da mesma forma, seus resultados são considerados insatisfatórios, tem grandes chances de se sentir inibido, com redução da autoconfiança. Assim, neste círculo vicioso, reforça-se a incapacidade de se desenvolver habilidade para o desenho:

> Se um designer tem dificuldades em desenhar, obterá piores resultados no seu trabalho e será menos criativo. Ele deve dominar o desenho e não o contrário. Quanto melhor o designer desenhar, maior será a sua capacidade de comunicação e melhor saberá visualizar e perceber as suas próprias ideias. Se as ideias podem ser comunicadas a outros, poder-se-ão comunicar a nós próprios, fazendo com que o desenho se torne mais efetivo (JULIÁN; ALBARRACIN, 2005).

Conforme Tavares (2009) o desenho é uma área do conhecimento transversal a várias atividades – artísticas ou técnicas, simbólicas ou objetivas. Ela considera que a história do desenho acompanha a história da arte, da arquitetura e a própria história do Design, mas também, dentro do âmbito técnico-normativo, a história das engenharias. O desenho foi considerado, desde sempre, como veículo (meio) e projeto (fim).

De acordo com Martino (2007), o desenho pode ser definido como a representação de formas por meio de linhas, pontos ou manchas, em uma superfície, em uma figura. O autor também define mais duas abordagens técnicas: o esboço (*rough*) e o croqui (*sketch*), ilustrado na figura 1. Portanto, esboços podem ser entendidos como linhas iniciais de um desenho ou pintura, ou seja, rascunhos. Finalmente, croquis são esboços de desenho (MARTINO, 2007).

Figura 1 - Exemplos de croquis



Fonte: Julian, Albarracin (2005) e Eissen, Steur (2010)

Pode-se perceber, nestas definições, um grau de diferenciação. O desenho aparece com uma abrangência maior quanto ao significado, possuindo como característica a representação. O esboço é considerado apenas como as linhas iniciais e gerais de uma obra intelectual, um projeto, ensaio. Já o croquié uma representação inicial em linhas gerais e que vai além do ato de representar apenas. Sendo assim, o croquinão é um desenho técnico sem expressividade e que registra uma ideia finalizada, encerrada em sua representação. É na verdade, um elemento de linguagem em processo, permissivo de possibilidades e transformações, como em um diálogo entre criador e criatura.

Segundo Pipes (2010), os croquissão os primeiros desenhos projetuais, inscritos numa metodologia de Design na qual o desenho é ferramenta essencial. Por isso convém que *o* designerrepresente perspectivas, soluções técnicas e pormenores nesta etapa de representação.

De forma sintética, os teóricos da metodologia projetual do Design, tais como Munari (1998), Baxter (1998), Bonsiepe (1978), Löbach (2001), apontam as seguintes etapas processuais: 1ª - estruturação do problema projetual; 2ª - projeto; 3ª - realização do projeto. A primeira etapa contempla toda a coleta de dados relativos ao “problema existente” e sua avaliação; já a segunda contempla a procura da solução, o desenvolvimento do projeto propriamente dito. Potencialmente é nesta fase que o desenho dá a sua contribuição, como ferramenta criativa que é, propondo o protótipo para construção, na terceira etapa.

Desta forma, considerando que o início do projeto no Design, é substancialmente dominado por preocupações conceituais à luz de necessidades, pode-se afirmar o desenho como instrumento organizacional que possibilita a materialização da ideia, do processo de adição e subtração simultâneas e de função operativa para a construção da forma, em busca de soluções para os problemas. Straub *et al* (2004), complementam que, nestas fases iniciais de concepção, a habilidade manual permite a geração de um número significativo de potenciais soluções de design.

Ainda nesta mesma ótica, Carneiro (2001) afirma que o desenho é provavelmente a forma de expressão que sintetiza melhor a relação humana com o mundo. Ele permite, juntamente com a elaboração mental, o desenvolvimento de conceitos e a descoberta do que ainda o homem desconhece de si mesmo e do que poderá um dia conhecer.

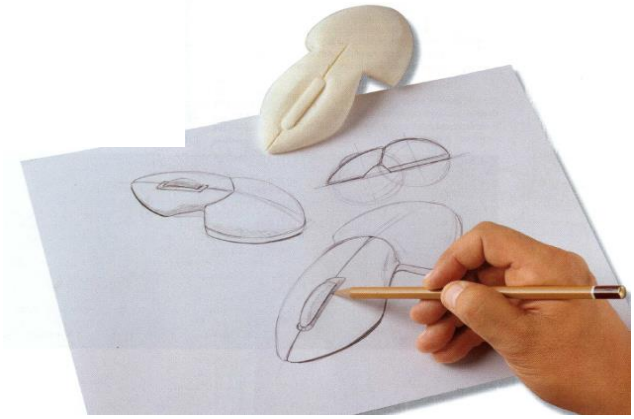
Neste processo, conforme Julián e Albarracin (2005), as pessoas aprendem a desenhar os conceitos formais mediante a utilização de símbolos, ou seja, quanto mais

repertório, melhor a expressão através do desenho. Na visão dos autores, qualquer um pode aprender a desenhar, entretanto, não basta ter o conhecimento dos símbolos, mas há que se praticar de forma assídua. Neste prisma, copiar desenhos para aprender proporciona bons resultados, mas é importante conhecer, ter e/ou recorrer a outras ferramentas ou métodos:

Ainda em relação às técnicas de representação, grande parte dos designers tende a assimilar melhor as informações sobre um produto, se essa informação for transmitida através de um modelo ou protótipo físico. Neste caso, a percepção tridimensional se desenvolve à medida que um indivíduo vivencia o espaço, principalmente através da visão e do tato, que são responsáveis por captar estímulos, como brilho, sombra, cor, frio, calor e outros. Essa prática permite ao profissional de Design a análise e avaliação do objeto em estudo, como por exemplo, na forma do produto, nas cores aplicadas, na textura, no acabamento, nos detalhes, na funcionalidade e adequações ergonômicas.

Straub *et al* (2004), propõem então, que um desenho e um modelo físico (*mock-up* de argila, espuma, etc), ambos confeccionados manualmente são meios para exteriorizar um conceito. Os volumes iniciais destes modelos podem ser copiados e/ou modificados, de forma conveniente. Neste caso, os modelos devem ser simples e produzidos com materiais que se possa modificar plásticamente, representando uma geometria básica e clara dos conceitos básicos do objeto. Neste momento, não importa os pormenores, pois estes serão estudados posteriormente na etapa de detalhamento.

Figura 2 - Croquis a partir de modelos físicos



Fonte: Julian, Albarracin (2005).

Segundo Forti (2005), os modelos tridimensionais trazem diversas vantagens para o ambiente de projeto, isso porque diminuem o esforço cognitivo de interpretar palavras ou imagens totalmente bidimensionais. Ainda de acordo com Forti (2005), o grande problema dos modelos virtuais, em relação aos modelos reais, é a (ainda)

impossibilidade da inter-relação diretamente com estes, ou seja, tocá-los fisicamente. Portanto, embora os modelos virtuais ofereçam diversas vantagens de detalhamento em relação aos modelos físicos, no processo projetual não se deve descartar a utilização de modelos reais, inclusive como estratégia de aprendizagem nas disciplinas de projeto nos cursos de Design.

Os croquis, neste caso, quando combinados com programas de manipulação de imagens e vetorização ou inclusive modelagem 3D, permitem novas possibilidades de representação gráfica e de comunicação. No entanto, sem a habilidade do desenho à mão livre ou da confecção de modelos físicos, muitos designers limitam a sua expressão intuitiva aos recursos digitais que dominam, reduzindo, assim, seu potencial criativo, sem usar o meio manual como processo intelectual (GARNER, 1992).

RESULTADOS

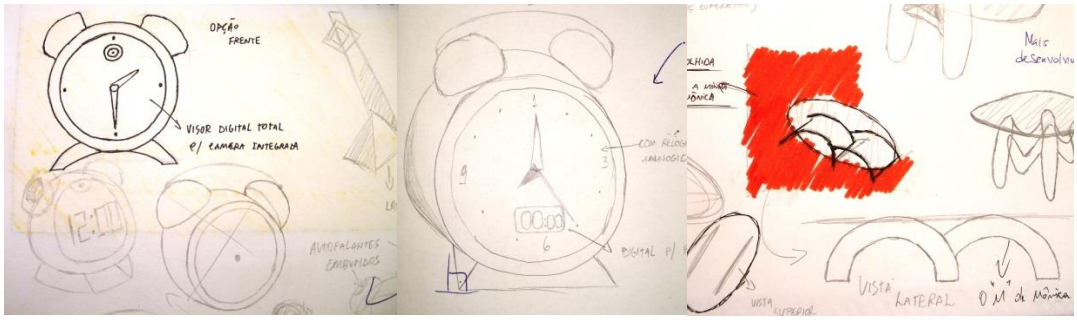
Este trabalho foi organizado em duas etapas. A primeira corresponde à revisão da literatura, que possibilitou a criação de um repertório para a elaboração de algumas referências. No segundo momento, foi realizada a fase de observação analítica do processo de desenvolvimento de produtos a partir das técnicas de croquisà mão livre, notadamente no grupo de estudo Sketch & Rendering à Mão Livre, do curso de Design da UFPE | CAA.

O referido grupo de estudo propõe uma metodologia de ensino-aprendizagem na qual os alunos devem utilizar o desenho como ferramenta criativa no processo de desenvolvimento de produto. Na primeira fase pedagógica, são apresentados conceitos, teoria e métodos de desenho. Por sua vez, o conteúdo abordado na fase dois se divide em dois módulos subsequentes de técnicas de desenho à mão livre: a fase de croquise a fase de renderização. Em caráter instrumental, os desenhos são desenvolvidos com materiais de representação gráfica diversos, tais como lápis grafite, canetas, giz pastel e marcadores profissionais. Todos os desenhos, na forma de exercícios seriados e individuais, são organizados e avaliados em *sketch books*.

Como forma de registro do processo de croquis no grupo de estudo, são apresentados a seguir, imagens do processo de desenvolvimento de um destes exercícios individuais, na etapa inicial de croquis. Trata-se do projeto de um despertador de mesa, com visual estilo retrô e de uma mesa de centro personalizada.

Inicialmente os desenhos são mais espontâneos, com a representação mais livre, caracterizada na forma de esboços, porém com dificuldade de expressão da técnica de perspectiva correta e traçado irregular descontínuo, tímido (Fig.3).

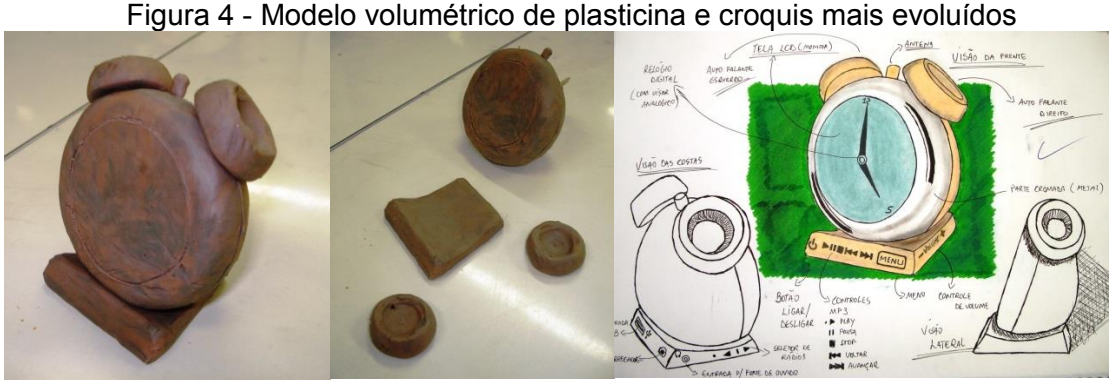
Figura 3 - Esboços preliminares



Fonte: pesquisa direta

A partir do desenvolvimento do conceito, o aluno sente a necessidade de dimensionar e explorar detalhes volumétricos e de perspectiva, além do estudo de componentes estruturais. Para tanto, com o objetivo de melhor visualizar o conceito pedagógico proposto, utiliza um modelo volumétrico real a partir da modelagem com plasticina, no caso do relógio, inicialmente. Como resultado do processo, os croquis se tornam mais proporcionais, com perspectiva correta e o aluno já se sente mais confiante, inclusive para representar com o uso de cores e sombreamentos (Fig.4).

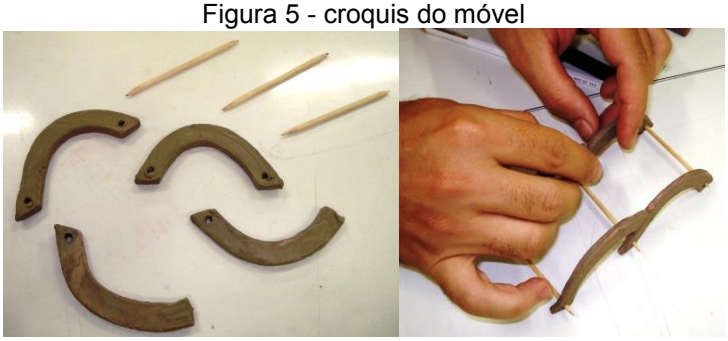
Figura 4 - Modelo volumétrico de plasticina e croquis mais evoluídos

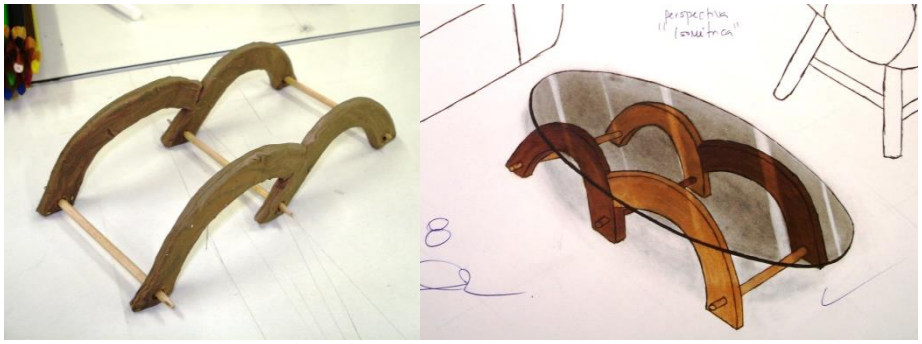


Fonte: pesquisa direta

Da mesma forma, no caso da mesa de centro, o aluno também usa a plasticina e palitos de madeira, para estruturar volumetricamente o modelo. O resultado é similar ao exercício anterior (Fig.5).

Figura 5 - croquis do móvel





Fonte: pesquisa direta

Com a utilização do modelo volumétrico, fica evidente que, após o auxílio desta técnica tridimensional, o desenvolvimento do conceito é otimizado. Neste caso, o aluno através do processo de aprendizagem construtivista, torna-se mais confiante e desenvolve mecanismos de apreensão de uma realidade e aplica este conhecimento de forma prática e eficiente, na busca da solução do problema de Design proposto.

Percebe-se, então que, a ação de desenhar não garante a composição conceitual do desenho que se quer representar, pois, conforme Piaget (1998), “a conceituação passa pela reconstrução representativa da ação que é interiorizada e reconstruída pela representação antes de se tornar operatória”. Observa-se então, que este exercício de “imitação” do 3D, permitiu uma reflexão individual sobre a ação do ato de desenhar e trabalhou os conceitos internos dos indivíduos sobre os elementos que constituem a forma. Por fim, verifica-se que com o auxílio de simples instrumentos de modelagem, possibilita-se uma articulação entre pensamento e habilidade motora para esta comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados desta pesquisa prática pode-se concluir que, através da aprendizagem construtivista, a técnica de croquisdeixa de ser uma mera representação gráfica formal de um objeto e passa a ganhar uma dimensão mais humanista, uma vez que nele se encontra o demonstrativo de um raciocínio, no qual são exploradas as vivências de cada indivíduo no ato do processo criativo, muitas vezes em caráter desafiador. Neste sentido, *insights* como a utilização de recursos tridimensionais são válidos para contribuir na solução dos problemas de projeto.

Portanto, a utilização da técnica de croquisno Design de produtos, é de fundamental importância como meio de representação durante o desenvolvimento de uma ideia, ainda que se vivencie um período de constantes inserções e influências tecnológicas.

REFERÊNCIAS

BAXTER, M. **Projeto de produto**. São Paulo: Edgard Blücher, 1998.

BONSIEPE, G. **Teoria y prática del diseño industrial**. Barcelona: Gustavo Gili, 1978.

CARNEIRO, A. **O Desenho, projecto da pessoa:** os Desenhos do desenho: novas Perspectivas sobre ensino artístico.Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2001.

DETONI, A. R. **SOBRE A PERCEPÇÃO ESPACIAL.** Rem: Rev. Esc. Minas, Ouro Preto, v. 54, n. 1, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br >. Acesso em: 23 out 2010.

EDWARDS, B. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

EISSEN, K; STEUR, R. **Sketching**: drawing techniques for product designers. Amsterdam: BIS, 2010.

FORTI, F. S. A. **Uma avaliação do ensino da prototipagem virtual nas graduações de Design de produto no Estado do Rio de Janeiro**. Dissertação. COPPE, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

GARNER, S. **Digital Product Design**, 1992. Disponível em <http://www.lboro.ac.uk/departments/ac/tracey/dat/garner.html> Acesso em 22 mar 2013.

GOMES, L. V. N. **Desenhismo**. Santa Maria: Ed. da Universidade Federal de Santa Maria, 1996.

JULIÁN, F.; ALBARRACÍN, J. **Desenho para designers industriais**. Lisboa: Editorial Estampa, 2005.

LÖBACH, B. **Design industrial**: Bases para configuração de produtos industriais. São Paulo, Edgard Blucher, 2001.

MARTINO, J. A. **A importância do croqui diante das novas tecnologias no processo criativo.** Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós Graduação em Desenho Industrial, Bauru, 2007.

MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MUNARI, B. **Das coisas nascem coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PIAGET, J. **Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIPES, A. **Desenho para designers**. São Paulo: Edgard Blucher, 2010.

STRAUB, E.Q.; CASTILHO, M. BIONDAN, P. **ABCd*o* Rendering**. Curitiba: Infolio Editorial, 2004.

TAVARES, P. **O desenho como ferramenta universal**: o contributo do processo do desenho na metodologia projectual. Revista de Estudos Politécnicos Polytechnical Studies Review, 2009.

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PRECOCE: AVALIAÇÃO DE PAIS DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Tássia Lopes de Azevedo[1]
Cariza de Cássia Spinazola
Fabiana Cia
Enicéia Golçalves Mendes

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente estudo é avaliar a eficácia de um programa de intervenção precoce para pais.Desta maneira, a revisão de literatura abrange dois tópicos: (a) famílias de crianças com necessidades educacionais especiais e (b) intervenção precoce para a família.

FAMÍLIAS DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

O fim do período gestacional, marcado pelo nascimento do bebê é uma nova e importante etapa, tanto para a família quanto para a criança. Isso porque os membros familiares terão que reorganizar suas relações, enquanto as crianças necessitarão de vínculos emocionais seguros para melhor se desenvolverem e para sua progressão como ser humano (BOLSANELO; SOUZA, 2008). Com a chegada de uma criança com necessidade educacional especial (NEE), as reações da família podem depender de diversos fatores, alguns dos quais subjetivos ou condicionados por mecanismos de defesa, outros relacionados a fatores sociais, interação entre os membros familiares, redes de suporte e apoio disponíveis (PALOMINO; GONZALES, 2002). Portanto, a chegada de um bebê com deficiência pode ser traumático, podendo causar uma forte desestruturação na estabilidade familiar (BRITTO; DESSEN, 1999).

Um exemplo do sentimento dos pais com a chegada de uma criança com deficiência é um estudo de Rodriguez, Lopes, Zuliani (2003), que objetivou descrever e analisar reações dos pais (n=4) e mães (n=4) frente à condição da criança com anomalias crâniofaciais após o nascimento. Utilizou-se para a coleta de dados, uma entrevista estruturada, com roteiro pré-estabelecido. As questões, também, foram gravadas e, posteriormente transcritas. Como resultado obteve-se que: das mães, três não sabiam da condição da criança antes do nascimento e uma sabia da possibilidade

[1]tassia_to@hotmail.com. Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, São Paulo.
Financiamento: FAPESP, FMCSV, CAPES, PIBIC/CNPq.

de ter um bebê com fissura. Após o nascimento, uma mãe aceitou bem a situação e, se sentiu aliviada ao saber que a fissura era apenas labial. As outras três mães ficaram em choque e nervosas. Já, os pais entrevistados não tinham conhecimento sobre a condição da criança antes do seu nascimento. Logo após o nascimento, os pais relataram tristeza e choque. Concluiu-se que a maior parte de pais e mães vivenciaram o luto e a tristeza da perda do bebê idealizado e necessitam de apoio para superar suas angústias.

O nascimento de uma criança deficiente modifica as relações sociais da família e sua própria estrutura, trazendo à tona uma série de complicações advindas de sentimentos de culpa, rejeição, revolta, negação ou desespero (BLASCOVI-ASSIS, 1997). Esses sentimentos são gerados e reforçados pelos preconceitos que a sociedade e nossa cultura atribuem. Diante disso, as famílias de criança com NEE têm maior probabilidade de vivenciarem situações estressantes (PANIAGUA, 2004).

Diante das exigências emocionais e da convivência com a criança com deficiência, a vida familiar pode sofrer alterações, provocando conflitos, instabilidade emocional, alteração no relacionamento do casal e distanciamento entre seus membros (BARBOSA; CHAUD; GOMES, 2008). Os pais, portanto, passam por um longo processo de superação até chegar à aceitação da criança com deficiência.

De acordo com Bolsanello e Souza (2008), quando se tem um filho com deficiência é necessário que os pais disponham de maior atenção a este, principalmente nos primeiros momentos, sobrepondo às possibilidades de vida para além das condições de déficits, auxiliando na manutenção e no fortalecimento do vínculo afetivo. Para além da inclusão das famílias em programas de apoio, é importante que ocorra também o envolvimento desses pais com seus filhos com NEE, podendo ser, assim, uma maneira de influenciar no desenvolvimento dessas crianças.

As crianças com NEE possuem necessidades específicas quanto à sua aprendizagem, desenvolvimento e interação com o meio, tornando-se fundamental que os familiares participem de programas de intervenção que auxiliem seus filhos em atividades educativas e sociais, contribuindo para a superação das barreiras e favorecendo a inclusão social e escolar (SIAULYS, 2007). Torna-se, portanto, importante que os pais participem desde o nascimento da criança de programas de intervenção precoce, pois além de os programas auxiliarem diretamente a criança, oferecem apoio as famílias.

INTERVENÇÃO PRECOCE PARA PAIS

As crianças que apresentam algum aspecto que possa comprometer o seu desenvolvimento, necessitam, o quanto antes, receber atendimento especializado, pois corre o risco de ser prejudicada em seu desenvolvimento, devido à falta de estímulo adequado (ROVEDA, 2006). Quanto mais rápido houver o diagnóstico de atraso no desenvolvimento e o início da intervenção ocorrer de forma precoce, menor será o impacto da deficiência na vida futura da criança (HALPERN et al., 2000).

Williams e Aiello (2004) definem a intervenção precoce como sendo ações, recursos humanos e ambientais que tendem a proporcionar à criança as experiências necessárias, a partir de seu nascimento, para garantir o desenvolvimento máximo de seu potencial. Trata-se de uma ação remediativa para problemas já existentes, prevenção de futuros problemas desenvolvimentais e promoção de adaptações familiares necessárias. A intervenção é direcionada em casos da presença de fatores de risco ou de deficiências já instaladas, procurando precaver a manifestação de problemas de desenvolvimento ou prevenir a sua ocorrência, sendo assim, trata-se de uma prevenção secundária ou terciária.

Para Carpenter (1997), a intervenção precoce é um fundamento facilitador para o desenvolvimento infantil, sendo assim, tal intervenção não é uma atividade opcional, e sim uma contribuição essencial, pois garante a qualidade de vida da criança com NEE e de sua família. Além disso, a intervenção precoce visa capacitar a criança por meio do apoio fornecido aos familiares, objetivando o estabelecimento de uma trajetória de desenvolvimento bem sucedida, que ocorre a longo prazo (EPPS; JACKSON, 2000). As famílias de crianças com deficiências devem ter acesso garantido a programas de intervenção precoce, bem como, o máximo de benefícios devem ser obtidos. Esta intervenção é necessária, pelo fato de que os primeiros anos de vida são críticos para o desenvolvimento da criança, principalmente para aquelas que apresentam algum tipo de deficiência (DESSEN; COSTA JUNIOR, 2005).

No Brasil, ainda são escassos os programas de intervenção precoce que realmente incluem a família e que se atentam para as necessidades das mesmas. Normalmente, as famílias participam dos programas, com o intuito de passar as informações sobre a criança e atender as especificações dos especialistas, deixando de participar da sua elaboração e não obtendo conhecimento sobre o teor dos programas de intervenção, tornando-se secundário o papel das mesmas nesse processo (SILVA; DESSEN, 2005; BOLSANELLO, 2008).

A participação da família em programas de intervenção precoce torna-se importante, pois é no ambiente familiar que os processos de desenvolvimento infantil são facilitados, a partir do oferecimento de inúmeras atividades organizadas as crianças, as quais vão se tornando gradualmente mais complexas e intensas. Desta forma, a harmonia familiar, comunicação, o relacionamento entre pais e filhos e o envolvimento familiar nas práticas educacionais da criança, envolvendo afeto, reciprocidade, estabilidade, confiança e equilíbrio, favorecem o desenvolvimento e o bem-estar das crianças (HAWLEY; DEHANN, 1996), principalmente àquelas com NEE. Além disso, a estimulação oferecida por profissionais da saúde e da educação às crianças só tem sentido se a estimulação infantil for complementada e continuada no contexto domiciliar.

É necessário que a intervenção inclua e auxilie os pais a desenvolverem ou aprimorarem habilidades para estimularem a criança, além de permitir que recebam informações para buscarem serviços de apoio e, por fim, contribuírem na estruturação dos programas e participarem das metas alcançadas pelos mesmos (GURALNICK, 1998). As informações devem acontecer em função das necessidades dos pais e devem, também, transmitir suporte aos esforços de estimular o desenvolvimento de suas crianças. Desta forma é importante que os conteúdos e os métodos utilizados para transmitir informações devam estar de acordo com o estilo de aprendizagem, educação, e cultura de cada pai (KAISER et al.,1999).

Além da participação nas atividades dos filhos, as famílias tornam-se essenciais em um programa de intervenção precoce, pois são capazes de proporcionar às crianças um ambiente estimulador e de interações sociais satisfatórias. Desta forma, o envolvimento dos pais em programas de intervenção é o meio mais eficaz para atingir objetivos mais efetivos. Neste sentido, a participação dos familiares tem se tornado cada vez mais comum nos planejamentos desses programas (DESSEN; SILVA, 2005).

METODOLOGIA

- **Participantes**

Essa pesquisa contou com a participação de sete mães (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7) de crianças com NEE. As mães que participaram da pesquisa foram divididas em dois grupos de intervenção, sendo que quatro (M1, M2, M3, M4) participaram do Grupo 1 (G1), que ocorreu em 11 encontros as quintas-feiras e três (M5, M6, M7) participaram do Grupo 2 (G2), sendo 11 encontros as quartas-feiras.

As crianças das mães participantes apresentavam as seguintes deficiências: síndrome de Down (n=2), autismo leve (n=1), autismo grave (n=1), mielomeningocele

(n=2), artrogripose (n=1). Quanto ao grau de instrução das participantes, no G1, uma mãe cursou o ensino superior completo (M1), uma mãe o ensino médio completo (M2), uma mãe o ensino fundamental completo (M3) e uma mãe tinha cursado até a 3ª série fundamental (M4). No G2, duas mães tinham ensino superior completo (M5, M7) e uma mãe tinha ensino médio completo (M6).

Com relação à classe socioeconômica das famílias (medido pelo instrumento Critério Brasil, que avalia o poder aquisitivo do consumidor e classifica a população em cinco classes socioeconômicas), no G1 uma mãe pertencia a classe socioeconômica B2 (M1) e três mães pertenciam a classe socioeconômica C1 (M2, M3, M4). Já, no G2, duas mães pertenciam a classe socioeconômica B2 (M5, M6) e uma mãe pertenciam a classe socioeconômica C1 (M7).

- **Medidas avaliativas para os pais**

*Avaliação da estrutura da intervenção***.** Os participantes preencheram a dois tipos de questionários. O primeiro era preenchido ao final de cada encontro, com o objetivo de as mães avaliarem a metodologia e o conteúdo do encontro. O segundo questionário foi preenchido no último encontro, com o objetivo de as mães apontarem os aspectos positivos e negativos do programa de intervenção (adaptado de LAERSEN; ATTKINSON; NGYYEN, 1979 *apud* GALLO, 2006).

Intervenção

A intervenção com as mães ocorreu em dois grupos (G1 e G2), sendo que no G1 participaram quatro mães e no G2 três mães de crianças com NEE. O programa de intervenção foi realizado em 11 sessões que ocorreram em encontros semanais, de 120 minutos de duração, sendo estruturado em duas partes: (a) práticas parentais e desenvolvimento infantil e (b) temáticas de interesse dos pais. No G1, alguns encontros tiveram duração de 150 minutos.

Com relação ao último item, as mães do G1 demonstraram interesse pelos temas que abordam nutrição infantil, relação família-escola e direitos da pessoa com deficiência. Já, as mães do G2 escolheram dois temas iguais ao primeiro grupo, sendo estes os de nutrição infantil e direitos da pessoa com deficiência, diferenciando uma escolha com o tema que fala sobre a sexualidade infantil. As escolhas por diferentes temáticas trouxe além do conhecimento e informação aos pais, o contato com profissionais e com diferentes instituições que atendem crianças com NEE, estabelecendo uma parceria com as famílias, a fim de permitir trocas de informações.

Por meio dos encontros, as necessidades das famílias puderam ser reconhecidas e trabalhadas para encontrar soluções para os problemas demonstrados

pelas mães, além disso, os encontros auxiliaram na busca de serviços de rede de apoio. Sendo assim, para melhor compreender como o programa de intervenção para pais foi desenvolvido têm-se abaixo, no Quadro 01, as atividades descritas em cada sessão.

Quadro 01. Descrição do programa de intervenção precoce para pais G1 e G2

Reunião	Assunto/Tema principal	Objetivos
1ª	Apresentação dos participantes; Apresentação e explicação do programa de intervenção.	(a) conhecer o grupo; (b) conhecer o funcionamento do grupo, as sessões e os objetivos das mesmas e (c) decidir as temáticas das três últimas palestras.
2ª	Vivência de ter um filho com NEE- Questionamentos sobre as temáticas a serem trabalhadas, assim como das temáticas de interesse dos pais; trocas de vivências e experiências entre as participantes.	(a) interação entre o grupo; (b) conhecer a história dos participantes; (c) trocar experiências e vivências entre os integrantes do grupo.
3ª	A importância da família para o desenvolvimento infantil – transmitir informações sobre o desenvolvimento infantil e a influência que os pais têm sobre o primeiro contato social do filho e seu desenvolvimento.	(a) conhecer a importância que os pais têm sobre o desenvolvimento da criança; (b) entender que o comportamento dos pais exerce influência sobre os filhos e (c) compreender a importância da família sobre a estimulação da criança.
4ª	Famílias de crianças com necessidades educacionais especiais- Trata-se de um tema que transmitiu informações sobre as dificuldades e superação de famílias que têm filhos com NEE; discussões sobre o tema e interação entre as participantes.	(a) conhecer o papel dos membros familiares no desenvolvimento da criança com NEE; (b) entender as diferentes concepções de famílias de crianças com NEE; (c) compreender o modelo de adaptação ao receber a notícia da deficiência e (d) compreender a necessidade da estimulação precoce à criança com NEE.
5ª	Estimulação infantil e o papel dos pais- informações sobre as fases do desenvolvimento de 0 a 6 anos; orientações sobre estimulação precoce e atividades.	(a) conhecer as fases do desenvolvimento global (físico, cognitivo, emocional, linguístico e social) infantil, (b) entender a importância de estimular precocemente a criança e o papel dos pais neste processo.
6ª	Limites e educação dos filhos – Troca de situações entre as participantes sobre acontecimentos com os filhos; orientações sobre limites e educação.	(a) entender a importância de estabelecer regras aos filhos. (b) oferecer informações sobre monitoria e reforço positivo e (c) compreender sobre o modelo moral dos pais para os filhos.
7ª	Compreendendo seu filho: Mudanças de comportamento – discussões e conversas sobre o comportamento dos pais e dos filhos filho; informações transmitidas sobre o tema.	(a) compreender a influência da família no comportamento da criança. (b) entender qual é o significado e diferença entre formas de se comportar e (c) entender a influência que eventos ambientais têm sobre o comportamento humano, mais especificamente infantil.
8ª	Nutrição infantil – informações sobre alimentação e aleitamento materno.	(a) entender a importância que uma boa alimentação (com vitaminas e mineiras) tem sobre o desenvolvimento infantil; (b) aprender a introduzir alimentos ricos em vitaminas na alimentação da criança e (c) transmitir informações sobre o aleitamento materno – a importância da amamentação e como e quando deixar de amamentar.
9ª	**Relação família-escola** (G1) – informações sobre a necessidade e importância do envolvimento dos pais com a escola dos filhos; **Sexualidade** (G2) – informações sobre a sexualidade infantil e como lidar com algumas situações.	**Interação Família – Escola:** (a) entender a importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos, (b) aprender sobre os direitos das famílias na educação infantil e, (c) orientar os pais com relação à inclusão de crianças com NEE na escola. **Sexualidade:** (a) orientar os pais na forma lidar com a sexualidade de seus filhos e (b) entender como ocorre a sexualidade na infância.

10ª	Direitos da pessoa com deficiência – informações sobre os direitos da pessoa com deficiência, quais são e como exigi-los.	(a) oferecer informações sobre o conceito da dignidade e direito a educação, saúde e a acessibilidade da pessoa com deficiência e (b) orientar os pais sobre como e onde exigir os direitos de seus filhos com NEE.
11ª	Finalização do grupo de pais, aplicação de questionários, avaliação da intervenção e confraternização entre os participantes.	(a) aplicar os questionários; (b) avaliar a estrutura da intervenção; (c) expressar opinião sobre o grupo de pais e (d) interação entre os pais por meio de uma confraternização.

- **Procedimento de análise de dados**

Por meio dos instrumentos obtiveram-se dados quantitativos e qualitativos. Com os dados quantitativo foram calculadas as médias. Com os dados qualitativos foram realizadas análises de conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

- **Avaliação de diferentes aspectos dos encontros**

Os dados da Tabela 01 apresentam os valores médios de um conjunto de aspectos que foram avaliados em cada encontro.

Tabela 01. Valores médios dos aspectos que foram avaliados em cada encontro

Encontros	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**total**
Aspectos avaliados	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média
Adequação do tempo em que o tema foi abordado.	4,4	4,0	4,5	4,0	4,5	4,0	4,6	4,4	3,7	4,2
Assunto que foi abordado na sessão.	4,6	4,6	4,5	4,8	4,8	5,0	4,8	4,8	4,8	4,7
Atividade realizada na sessão (exposição do tema e vivência).	4,8	4,6	4,5	4,5	4,3	4,5	4,4	4,6	4,7	4,5
Atuação da palestrante.	5,0	4,7	4,8	4,7	4,8	4,8	4,8	4,8	4,7	4,8
Importância das ideias expostas	4,4	4,6	4,8	5,0	4,8	4,8	4,6	4,8	4,7	4,7
Clareza das ideias expostas.	4,8	4,6	4,8	5,0	4,7	4,7	4,8	4,8	4,7	4,8
Capacidade da palestrante de conduzir a sessão de forma organizada.	5,0	4,7	5,0	5,0	4,8	4,8	4,8	5,0	4,5	4,8
Sua participação	4,8	4,0	4,0	4,0	4,2	4,0	4,4	4,2	3,8	4,2
Oportunidades que tive para falar.	5,0	4,7	5,0	5,0	4,5	4,3	4,2	4,4	4,0	4,6
Importância das ideias expostas pelos outros pais.	4,6	4,6	5,0	4,8	4,5	4,3	4,4	4,4	4,3	4,5
Clareza das ideias expostas pelos pais	4,8	4,6	5,0	4,8	4,5	4,3	4,2	4,4	4,2	4,5
Total	**4,7**	**4,5**	**4,4**	**4,7**	**4,6**	**4,5**	**4,5**	**4,6**	**4,3**	**4,5**

Nota: A pontuação varia de 1, 'muito ruim' a 5, 'muito bom' .*Legenda:* Encontro 2 'Grupo focal – A experiência de ter um filho com NEE'; Encontro 3 'A importância da família para o desenvolvimento infantil'; Encontro 4 'Famílias de crianças com necessidades educacionais especiais.'; Encontro 5 'Estimulação infantil e o papel dos pais'; Encontro 6 'Limites e educação dos filhos'; Encontro 7 'Compreendendo seu filho: Mudanças de comportamento'; Encontro 8 'Nutrição infantil'; Encontro 9 'Relação família escola (G1) e Sexualidade (G2)'; 'Encontro 10 'Direitos da pessoa com deficiência'.

Como mostra a Tabela 1, os aspectos de todos os encontros foram avaliados pelos participantes de forma positiva, com pontuações variando de 4,0 ‘bom’ a 5,0 ‘muito bom’. Sendo assim, os aspectos mais bem avaliados, foram localizados nos encontros 2, 4, 5, 6, 7, 8 e 9, recebendo pelo menos uma pontuação máxima de 5,0 em um ou mais aspectos avaliados.

Pode-se verificar que nos encontros 2 (Grupo focal), 4 (Famílias de crianças com necessidades educacionais especiais), 5 (Estimulação infantil e o papel dos pais) e 9 (Relação família-escola e sexualidade) o aspecto que avalia a *capacidade da palestrante de conduzir a sessão de forma organizada* foi avaliado como ‘muito bom’, recebendo a pontuação máxima de 5,0. Isso demonstra a satisfação das mães com relação a clareza e organização das ideias transmitidas pelas palestrantes de forma oral e/ou expositiva. Tais aspectos são importantes, na medida em que as intervenções ao serem organizadas e programadas se tornam mais eficazes, colaborando no aprimoramento de práticas educativas parentais e na expansão da rede social familiar (SILVA et al., 2008).

Outro aspecto avaliado com pontuação de 5,0 foi a oportunidade que as mães tiveram para falar. Tal avaliação ocorreu no *Grupo focal* (2º encontro) e, nos encontros que abordaram os temas *Famílias de crianças com necessidades educacionais especiais* (4º encontro) e *Estimulação infantil e o papel dos pais* (5º encontro). Sendo assim, demonstra-se que no 2º, 4º e 5º encontro as mães se sentiram mais a vontade para discutirem sobre as temáticas, trocarem vivências e experiências, além de expressarem seus sentimentos. Como afirmam Peterander (2000), Turnbull (2001), a formação de pais que oferece vivência e troca de experiência entre os participantes é muito importante, pois proporciona um vasto aprendizado sobre um conjunto de habilidades para o empoderamento familiar e para a estimulação das crianças, sob a orientação de um profissional. Além disso, permite que os pais treinem habilidades e exponham a sua opinião, aprendendo por meio da troca de experiência com o grupo.

Comparando com as outras sessões, os encontros 2 (Grupo focal), 5 (Estimulação infantil e o papel dos pais), 6 (Limites e educação dos filhos) e o 7 (Compreendendo seu filho: mudanças de comportamento) obtiveram maior satisfação das mães, isso foi possível afirmar devido a média da pontuação total dos aspectos avaliados. Sendo assim, o encontro 2 e 5 atingiram uma média geral de 4,7 pontos, sendo que os aspectos foram avaliados com pontuação mínima 4,0 ‘bom’ e máxima de 5,0 ‘muito bom’. Já, os encontros 6 e 7 foram avaliados com 4,6 pontos totais, com a pontuação mínima dos aspectos de 4,2 ‘bom’ e máxima 5,0 ‘muito bom’.

De maneira geral, os resultados demonstraram que a intervenção atendeu as necessidades e expectativas das mães, desenvolvendo práticas para o bem-estar familiar e formas de enfrentamento das adversidades do cotidiano. Desta forma, como afirmam Willians e Aiello (2004), é importante que os programas de intervenção ofereçam informações que empoderem as famílias, para que sejam agentes de transformação social, concedendo aos familiares ferramentas que possibilitam enfrentar as adversidades do dia a dia.

Aspectos positivos e negativos do programa de intervenção para pais

De maneira geral, as mães apontaram como ponto positivo em todos os atendimentos, que o grupo esclareceu as dúvidas das participantes e ajudou a solucionar dificuldades relacionadas a NEE dos filhos. Em contrapartida, a adequação do tempo em que o tema foi abordado, avaliado pelas mães como curto, e a participação das mesmas foram avaliados como ponto negativo da intervenção.

A avaliação positiva dos pais vem a demonstrar que é importante os pais opinarem sobre algumas temáticas a serem trabalhadas, além de terem momentos para oferecer formações e informações direcionadas a temas específicos. Cabe aos profissionais se esforçarem para identificar as necessidades de formação e interesses dos familiares (HADADIAN; TOMLIN, SHERWOOD-PUZZELLO, 2005).

Além disso, para que os pais consigam desenvolver ambientes que sejam apropriados para o desenvolvimento de seus filhos, é necessário que os mesmos recebam capacitações e auxílio de profissionais habilitados, em um sistema de cuidados crescentes em serviços que possam proporcionar melhores resultados para as crianças e suas famílias (HADADIAN; TOMLIN, SHERWOOD-PUZZELLO, 2005).

Assim, para trabalhar com as famílias, é importante saber as características de cada papel, a forma de relação e envolvimento entre os membros e a criança, considerando a quantidade e qualidade do tempo que passam juntos e os aspectos que influenciam essa relação, como por exemplo: situação socioeconômica, estresse, suporte social, entre outros (CIA, 2012).

CONCLUSÃO

Conclui-se que programas de intervenção precoce para pais de crianças com NEE, quando atende as necessidades das famílias podem trazer benefícios, pois poderão desenvolver práticas para o bem-estar familiar e formas de enfrentamento das adversidades do cotidiano, a partir da vivência e da troca de experiência entre os

participantes. Os pais também poderão construir conhecimentos sobre o desenvolvimento e deficiência dos filhos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E.A.C. Parceria família-profissional em educação especial: Promovendo habilidades de comunicação efetiva. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA M.A.; WILLIAMS L.C.A. (Orgs.). **Avanços recentes em Educação Especial**. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 175-178.

BARBOSA, M.A.M.; CHAUD, M.N.; GOMES, M.M.F. Vivências de mães com um filho deficiente: um estudo fenomenológico. **Revista Acta Paulista de Enfermagem**, v. 21, n. 1, p. 46-52, 2008.

BLASCOVI-ASSIS, S.M. **Lazer e deficiência mental.** Campinas: Papirus, 1997.

BOLSANELLO, M.A. Desafios do atendimento de estimulação precoce na realidade brasileira. In: BOLSANELLO, M.A. (Org.). **Atenção e estimulação precoce.**Paraná: I Simpósio Nacional de Atenção e Estimulação Precoce, 2008. p. 01-08.

CIA, F. Estimulação precoce e família: Alguns apontamentos. In: Enicéia Gonçalves Mendes; Maria Amélia Almeida. (Org.). **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar.**Marília: Editora da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2012, v. 2, p. 25-40.

CARPENTER, B. Early intervention and identification: Finding the family. **Children & Society**, v. 11, p. 173-182, 1997.

DESSEN, M.A.; SILVA, P.N.L.A família e os programas de intervenção: Tendências atuais. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; WILLIAMS, L.C.A. (Orgs.). **Temas em educação especial:** Avanços recentes. São Carlos: EDUFSCAR, 2004. p. 179-187.

DESSEN, M.A.; COSTA JUNIOR, A.L. **A ciência do desenvolvimento humano:** tendências atuais e perspectivas futuras**.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

EPPS, O.; JACKSON, B.J. **Empowered families, successful children.**Washington, DC.: American Psychological Association, 2000.

GALLO, A.E. **Adolescentes em conflito com a lei:** perfil e intervenção**.** Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2006.

GURALNICK, M.J. Efficacy research in early childhood intervention programs. In: ODOM, S.L.; KARNES, M.B. (Orgs.). **Early intervention for infants and children with handicaps:** An empirical base. Baltimore: Brookes, 1998. p. 75-88.

HADADIAN, A.; TOMLIN, A.M.; SHERWOOD-PUZZELLO, C.M. Early intervention service providers: What do they say about their infant mental health training needs? **Early Child Development and Care**, v. 175, n. 5, p. 431- 444, 2005.

HAWLEY, D.; DEHANN, L. Toward a definition of family resilience: Integrating life-span and family perspectives. **Family Process**, v. 35, n. 3, p. 283-298, 1996.

HALPERN, R. et al. Fatores de risco para suspeita de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor aos 12 meses de vida. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 76, p. 421-428, 2000.

KAISER, A. et al. Rejoider: Toward a contemporary vision of parent education.**Topics in Early Childhood Special Education***,* v. 19, n. 3, p. 173-176, 1999.

PALOMINO, A.S.; GONZÁLES, J.A.T. **Educacion especial**: centros educativos y professores ante la diversidad. Madrid: Psicología Pirámide, 2002.

PANIAGUA, G. As Famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação:** transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2ª ed. v. 3. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 330-346.

ROVEDA, P.A. **Pedagogia do significado:** contribuições à intervenção precoce em bebês com deficiência visual. 2006. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2006.

SIAULYS, M.O.C. O papel da família na educação e inclusão das crianças com deficiência visual Laramara: A mudança na prática, na atitude e nas relações com a família. In: MASINI, E.F.S. (Org.). **A pessoa com deficiência visual:** um livro para educadores. São Paulo: Vetor, 2007. p. 175-205.

SILVA, N.C.B. et al. Variáveis da família e seu impacto sobre o desenvolvimento infantil. **Temas em Psicologia**, v. 16, n.2, p. 215-229, 2008.

PETERANDER, F. The best quality cooperation between parents and experts in early intervention. **Infants and Young Children**, n. 12 , p. 32-45, 2000.

TURNBULL, A.P., TURNBULL, H.R. **Families, professionals and exceptionality:** Collaboration for empowerment. 4.ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill, 2001.

WILLIAMS, L.C.A.; AIELLO, A.L.R. O empoderamento de famílias: O que vem a ser e como medir. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; WILLIAMS, L.C.A. (Orgs.). **Temas em educação especial:** avanços recentes**.** São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 197-202.

DESEMPENHO DE ESCOLARES DE RISCO PARA A DISLEXIA EM PROVAS FONOLÓGICAS

Cláudia da Silva[1]
Maria Nobre Sampaio
Simone Aparecida Capellini

INTRODUÇÃO

O quadro de dislexia é caracterizado pela dificuldade na fluência correta da leitura, na habilidade de decodificação e soletração, resultantes de um déficit no componente fonológico da linguagem. No entanto, há indivíduos com dislexia que também apresentam déficits cognitivo-linguísticos e acadêmicos em outras áreas, como a atenção, o cálculo matemático, a soletração e a expressão escrita e, ainda, na habilidade de usar informações suprassegmentais, como a rima e prosódia, na generalização da soletração de sons para a correspondência letra/som (SILVA; FUKUDA; CAPELLINI, 2011).

Dentre as principais manifestações encontradas nos disléxicos, cerca de 90% são identificadas no período em que ocorre o processo de alfabetização, o que muitas vezes torna o diagnóstico tardio, porém, o transtorno fonológico, classificado por diversos estudiosos como o principal sinal para identificar escolares de risco para a dislexia, pode ser identificado na pré-escola (FLETCHER; VAUGHN, 2009; SAVILL; THIERRY, 2011; MACOIR et al. 2012; SILVA; CAPELLINI, 2012).

A perspectiva de identificação no período inicial da alfabetização dos escolares de risco tem permitido um trabalho de rastreamento que separa as crianças com dificuldades de aprendizagem daquelas que realmente apresentam um transtorno de aprendizagem ou dislexia, além de direcionar as estratégias de intervenção de acordo com as habilidades que se encontram alteradas (SILVA; FUKUDA; CAPELLINI, 2011; SILVA; ANDRADE; FUKUDA, 2012).

A identificação precoce de escolares de risco para a dislexia tem seu início no rastreio para a identificação/levantamento dos escolares. O rastreamento está direcionado para pré-escolares, com idade entre 5 a 6 anos, que normalmente estão frequentando o 1°ano do ensino fundamental e que apresentam um desempenho inferior, comparado com o desempenho dos escolares do seu grupo classe. Dessa forma, consideram-se os indivíduos que não responderem de forma satisfatória a

[1]Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista –FFC/UNESP-Marília-SP - Apoio: CNPq

estimulação das habilidades propostas, que envolvem as habilidades de consciência fonológica (rima, aliteração e sílabas), processamento auditivo e visual, sendo estes os escolares que necessitam de um trabalho mais específico, que auxilie na aquisição das habilidades básicas necessárias para a aquisição da leitura e da escrita nos anos subsequentes (MACOIR et al. 2012).

As principais manifestações cognitivo-linguísticas encontradas precocemente em indivíduos de risco para a dislexia são o transtorno fonológico, a dificuldade na aquisição das letras do alfabeto para a decodificação inicial de palavras, recontagem de histórias comprometida oriunda do uso da memória, dificuldade quanto à complexidade da sentença e alteração no processamento de informações auditivas, principalmente para atividades que necessitam de discriminação de sons e de discriminação visual (SILVA; ANDRADE; CAPELLINI, 2012).

De acordo com o exposto, a proposta deste estudo é apresentar o desempenho de escolares de risco para a dislexia do 1° ano do ensino fundamental em provas fonológicas.

METODOLOGIA

Este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – CEP/FFC/UNESP – Marília – SP, sendo aprovado sob o protocolo número 686/2009.

Participaram desse estudo 40 escolares do 1º ano do ensino fundamental, sendo divididos em dois grupos:

Grupo I (GI): composto por 20 escolares sem transtorno fonológico que foram submetidos ao programa de intervenção fonológica, sendo 10 escolares do gênero feminino e 10 do gênero masculino, com idade entre 5 anos e 11 meses a 6 anos e 7 meses, regularmente matriculados no 1º ano do ensino fundamental.

Os escolares com bom desempenho acadêmico foram indicados pelos professores seguindo o critério de desempenho satisfatório em dois bimestres consecutivos, comparados ao seu grupo classe. A coleta de dados foi realizada na escola após a aprovação da diretoria, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais ou responsáveis pelos escolares, e o horário para a realização da coleta de dados foi definido pelos professores.

Grupo II (GII): composto por 20 escolares com diagnóstico de transtorno fonológico que foram submetidos ao programa de intervenção fonológica, sendo 7

escolares do gênero feminino e 13 do gênero masculino, com idade entre 5 anos e 11 meses a 6 anos e 3 meses, regularmente matriculados no 1º ano do ensino fundamental.

Os escolares do grupo GII foram identificados por meio da aplicação do ABFW - Teste de Linguagem Infantil nas Áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática (ANDRADE et al. 2002) para a identificação e confirmação do diagnóstico de transtorno fonológico. Assim, os escolares desse grupo foram selecionados quando apresentaram as seguintes características: transtorno fonológico, desempenho abaixo do esperado em relação ao seu grupo classe, ausência de alteração neurológica e que não tivessem sido submetidos a nenhum tipo de intervenção fonológica anteriormente. A coleta de dados foi realizada no Centro de Estudos da Educação e Saúde – CEES/UNESP e teve início após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais ou responsáveis pelos escolares.

A aplicação das tarefas fonológicas foi desenvolvida durante 15 sessões cumulativas, ou seja, a cada nova sessão era apresentada uma nova tarefa juntamente com a tarefa trabalhada na sessão anterior. O trabalho de intervenção com a instrução direta da consciência fonológica foi realizado duas vezes por semana, individualmente, com duração de 50 minutos para cada sessão, sendo que, todos os escolares foram submetidos às mesmas habilidades, conforme proposto por Silva e Capellini (2013), sendo elas:

- **Reconhecimento do alfabeto e do som**: os escolares eram orientados a identificar o nome da letra e, em seguida, eram apresentados os sons correspondentes às letras. Inicialmente os escolares reproduziam os sons juntamente com o aplicador, para, na sequência, identifica-los e reproduzi-los sem auxílio;
- **Identificação e produção de rima**: foram apresentados, oralmente, seis pares de palavras, por sessão, e solicitado que os escolares identificassem se as palavras apresentavam rima em sua pronúncia;
- **Segmentação silábica**: foram apresentados, oralmente, seis palavras por sessão, com diferentes extensões silábicas (mono, di, tri e polissílabas) e solicitado que os escolares segmentassem;
- **Aliteração**: foram apresentadas, oralmente, seis palavras por sessão e solicitado que os escolares identificassem o fonema inicial de cada uma delas;
- **Segmentação fonêmica**: foram apresentadas, oralmente, aos escolares seis palavras por sessão, e solicitado que os mesmos dissessem todos os fonemas que compõem cada uma das palavras;

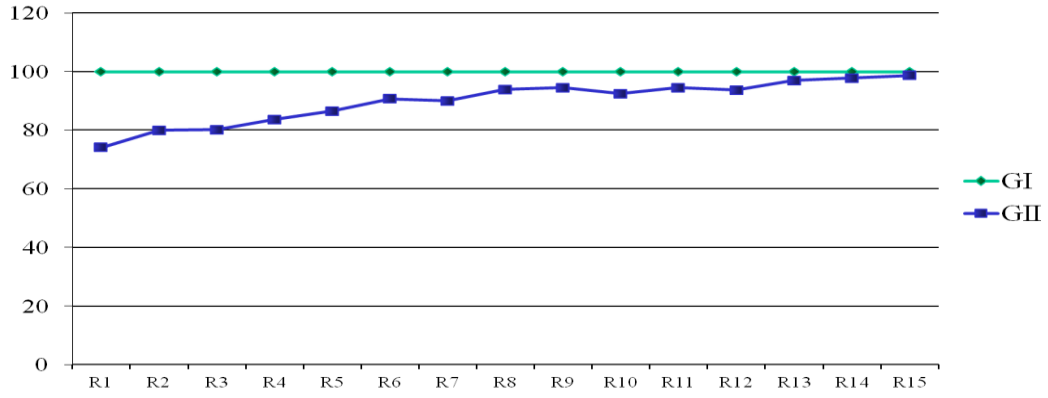
- **Síntese fonêmica**: foram apresentadas, oralmente, seis palavras segmentadas em sons, e os escolares deveriam realizar a junção dos sons formando uma palavra;
- **Identificação e discriminação fonêmica**: foram apresentados, oralmente, pequenos textos com ausência de fonemas iniciais específicos, em que o escolar deveria preencher com as opções cedidas pelo aplicador, completando as palavras do texto.

Os resultados do desempenho dos escolares nas seis provas propostas serão apresentados em forma de gráficos, para melhor visualização do desempenho no decorrer das sessões.

RESULTADOS

O gráfico 1 apresenta o desempenho dos escolares de GI e GII na habilidade de reconhecimento do alfabeto e do som. Por se tratar de uma habilidade que não é trabalhada em sala de aula, a mesma foi desenvolvida nas 15 sessões propostas.

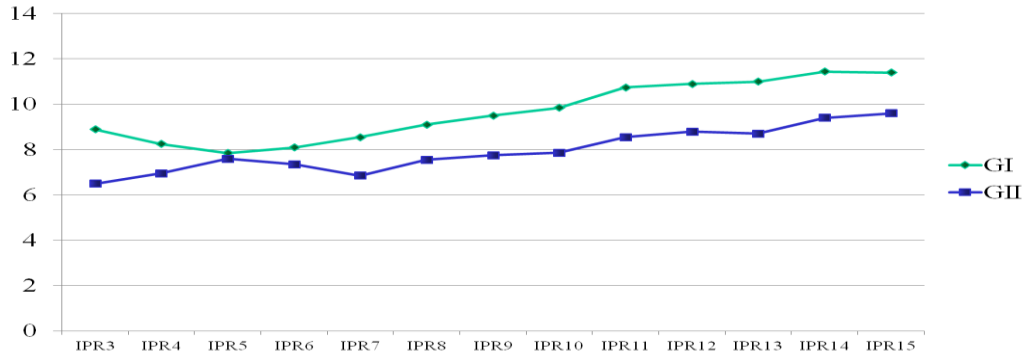
Gráfico 1: Desempenho de escolares na habilidade de reconhecimento do alfabeto e do som



Legenda: R: reconhecimento do alfabeto e do som

O gráfico 2 apresenta o desempenho dos escolares de GI e GII para a habilidade de rima. Está habilidade de percepção sonora foi desenvolvida a partir da terceira sessão proposta neste estudo.

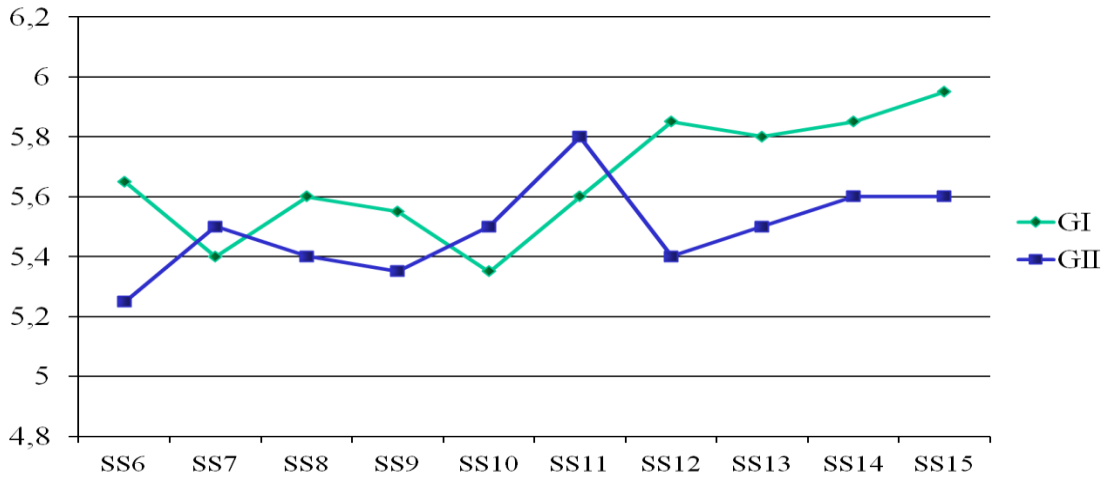
Gráfico 2: Desempenho de escolares na habilidade de rima



Legenda: IPR: identificação e produção de rima

O gráfico 3 apresenta o desempenho dos escolares de GI e GII na habilidade de segmentação silábica, onde podemos verificar um desempenho não linear no decorrer das sessões, sendo esta habilidade trabalhada a partir da sexta sessão.

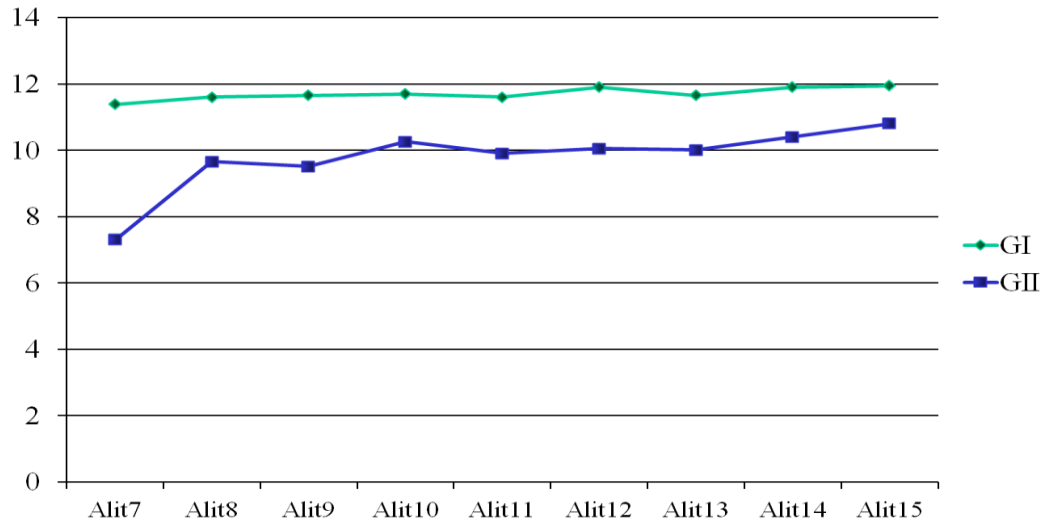
Gráfico 3: Desempenho de escolares na habilidade de segmentação silábica



Legenda: SS: segmentação silábica

O desempenho dos escolares do grupo GI e GII na habilidade de aliteração está representado no gráfico 4, sendo trabalhada a partir da sétima sessão.

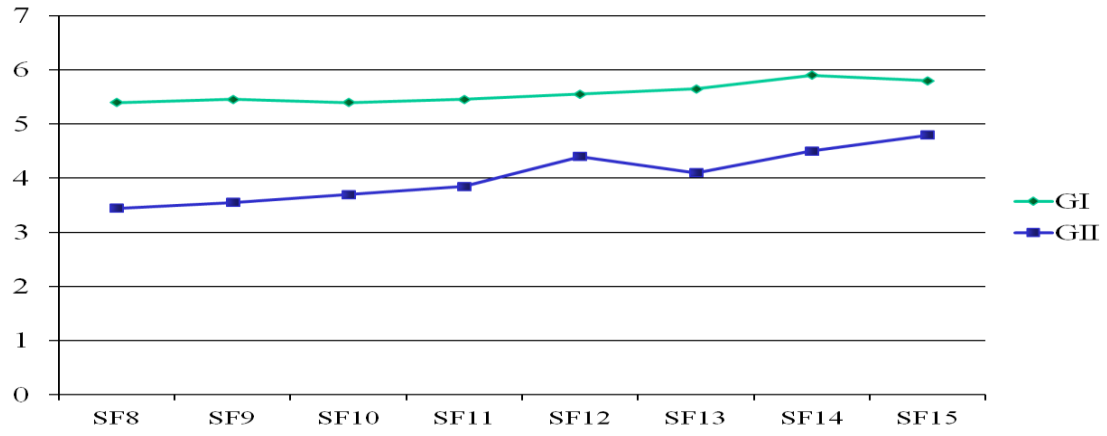
Gráfico 4: Desempenho de escolares na habilidade de aliteração



Legenda: Alit: aliteração

O gráfico 5apresenta o desempenho dos escolares de GI e GII na habilidade de segmentação fonêmica. Está habilidade foi desenvolvida a partir da oitava sessão.

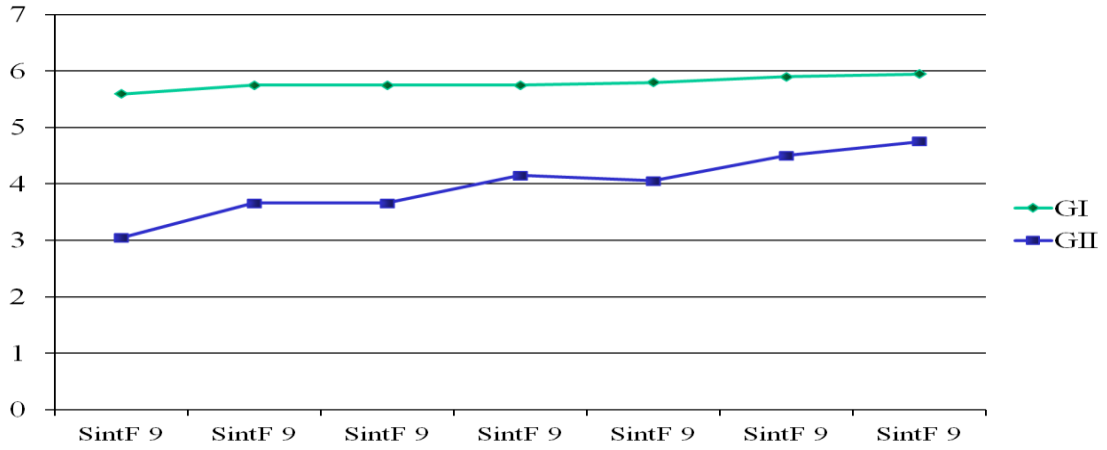
Gráfico 5: Desempenho de escolares na habilidade de segmentação fonêmica



Legenda: SF: segmentação fonêmica

O gráfico 6 apresenta o desempenho dos escolares de GI e GII na habilidade de síntese fonêmica.

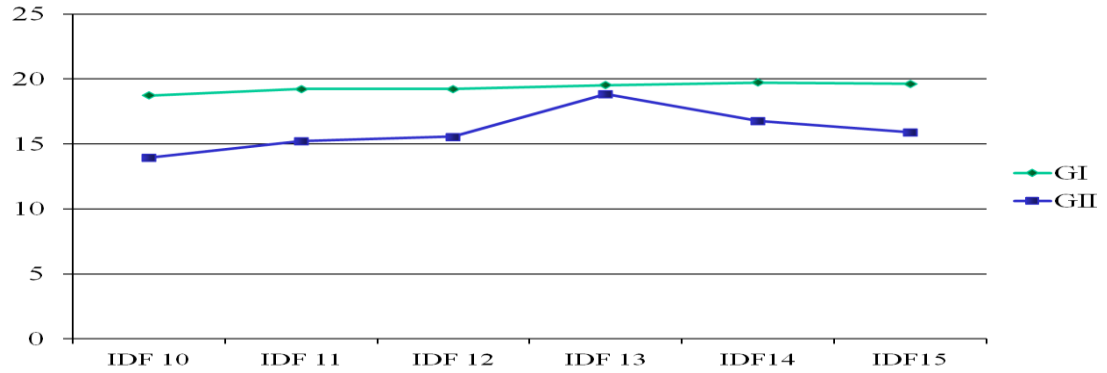
Gráfico 6: Desempenho de escolares na habilidade de síntese fonêmica



Legenda: SintF: síntese fonêmica

O gráfico 7apresenta o desempenho dos escolares de GI e GII na habilidade de discriminação fonêmica.

Gráfico 7: Desempenho de escolares na habilidade de identificação e discriminação fonêmica



Legenda: IDF: identificação e discriminação fonêmica

DISCUSSÃO

De acordo com os gráficos apresentados, os escolares de GI e GII apresentaram desempenho crescente no decorrer das sessões, indicando que a relação letra/som foi estabelecida por meio do ensino direto dessa habilidade. Por se tratar de uma instrução que não é ensinada de forma explícita durante o processo de alfabetização, quando os escolares são expostos de forma direta ao ensino da correspondência letra/som tendem a apresentar um desempenho crescente e desenvolver a percepção grafema/fonema (SILVA; CAPELLINI, 2011; TOLL; Van LUIT, 2013).

No entanto, os escolares do grupo GII apresentaram um desempenho inferior ao dos escolares do GI, sugerindo uma dificuldade na percepção da relação letra/som desses escolares que pode ser explicada devido ao quadro do transtorno fonológico, que tem como característica a dificuldade na discriminação dos fonemas (CARDOSO-MARTINS; MESQUITA; EHRI, 2011; SILVA; CAPELLINI, 2012).

Para a habilidade de identificação e produção de rima, os escolares de risco para a dislexia apresentaram dificuldade quanto à percepção dos segmentos/fonemas no final de palavras que dão origem as rimas, uma vez que, a discriminação auditiva desses escolares encontra-se alterada.Assim, a habilidade de rima deve ser trabalhada de forma a auxiliar os escolares na percepção dos segmentos sonoros da fala, uma vez que, não é fácil a tarefa de identificação de sons específicos (FREITAS; CARDOSO; SIQUARA, 2012; LONIGAN et al.; 2013).

Na análise do gráfico 3, para a habilidade de segmentação silábica, os resultados indicam que por se tratar de uma habilidade de mais fácil percepção os escolares não a realizaram com devido cuidado, realizando erros por desatenção, apresentando assim, uma média de desempenho variado relacionado ao grau de dificuldade do estímulo oferecido, tal desempenho pode ser observado em ambos os grupos (PETURSDOTTIR et al., 2009; TENÓRIO; ÁVILA, 2012; NEVO; BREZNITZ, 2013).

Algumas atividades de consciência fonológica se desenvolvem de forma mais complexa e elaborada, diferente de outros que se desenvolvem de forma mais espontânea, como é o caso da rima e aliteração. Dentre as atividades que se desenvolvem de forma mais elaborada podemos citar a segmentação e a síntese fonêmica que exigem que o escolar seja capaz de identificar a palavra, recuperar e realizar a segmentação ou a síntese por meio da representação fonêmica. Dessa forma, de acordo com os gráficos 5 e 6, podemos sugerir que ao ser trabalhado de forma direcionada, os escolares apresentaram desempenho crescente em atividades complexas que exigem a execução de diversas funções ao mesmo tempo, no entanto,

o grupo GII trata-se de escolares que apresentam uma limitação fonológica, resultante do quadro de transtorno fonológico, o que dificultaria o desempenho máximo, de acordo com o número de estímulos oferecidos nessa habilidade (CABELLA et al. 2010; LONIGAN et al. 2013).

De acordo com este gráfico 7 foi possível verificar um desempenho crescente nas sessões iniciais e nas sessões finais uma manutenção de desempenho sem grandes oscilações. Os dados sugerem que o trabalho inicial do ensino direto da relação letra/som, auxiliou os escolares na percepção e discriminação do som inicial dos estímulos oferecidos, uma vez que, esta atividade trabalha o fonema específico, atribuído a cada grafema e direciona a atenção dos escolares ao estímulo desejado, assim como, na tarefa de rima. No entanto, trata-se de escolares que apresentam o transtorno fonológico como principal característica do quadro de dislexia, o que sugere a manutenção do desempenho e a limitação em apresentar um desempenho crescente (GRAAFF et al., 2010; NEVO; BREZNITZ, 2013).

Após a aplicação das tarefas fonológicas foi possível constatar que 03 dos escolares continuaram apresentando manifestações da dislexia, como as trocas fonológicas, dificuldade no reconhecimento das letras, não associação da relação letra/som, alteração na discriminação dos sons, caracterizando o possível quadro de dislexia. Por se tratar de escolares que ainda não completaram os 8 anos de idade, o diagnóstico de dislexia não pode ser fechado, mas a hipótese diagnóstica de dislexia pode ser considerada, uma vez que a falta de resposta ao trabalho direcionado da consciência fonológica é uma forma de confirmar este diagnóstico de forma precoce (SILVA;FUKUDA;CAPELLINI, 2011; SILVA; ANDRADE; FUKUDA, 2012).Desta forma, torna-se imprescindível acompanhar o desempenho dos mesmos no decorrer do processo de alfabetização para verificar a evolução e minimizar o impacto deste transtorno na vida acadêmica destes escolares.

CONCLUSÃO

Os resultados apresentados neste estudo, referentes ao ensino sistemático de habilidades fonológicas para escolares de risco para a dislexia, nos permitiram verificar o quão importante é o ensino sistemático das habilidades de consciência fonológica para escolares do 1° ano do ensino fundamental, que apresentam desempenho abaixo da média em relação ao seu grupo/classe, sendo classificados como escolares de risco para a dislexia. Assim como, possibilitou verificar o desempenho inferior desses escolares ao ser comparado com os escolares sem transtorno fonológico, sinalizou a

importância de um rastreamento para a identificação precoce da dislexia, voltada para um trabalho preventivo que busca anular os riscos e as consequências de um dia errôneo.

REFERÊNCIAS

CABELLA, S. Q.et al. Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for …. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 32, n. 1, p. 21-38, 2010.

CARDOSO-MARTINS, C.; MESQUITA, T. C. L.; EHRI, L. Letter names and phonological awareness help children to learn letter-sound relations. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 109, p. 25-38, 2011.

FLETCHER,J.;VAUGHN,S.Responsetointervention:Preventingandremediatingacademicdifficulties.**ChildDevelopmentPerspectives**, v. 3, n. 1, p.30-37, 2009.

FREITAS, P. M.; CARDOSO, T. S. G.; SIQUARA, G. M. Desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade: Avaliação de habilidades de rima. **Revista Psicopedagogia**, v. 29, n. 88, p. 38-45, 2012.

GRAAFF,S.et al. Phonemic awareness in dutch kindergartners:effects of task phoneme position, and phoneme class, **Learning and Instruction**, v. 21, p. 163-173, 2010.

LONIGAN, C. J.et al. Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 114, p. 111-130, 2013.

MACOIR, J. et al. Phonological or procedural dyslexia: Specific deficit of complex grapheme-to-phoneme conversion. **Journal of Nurolinguistics**, v. 25, p. 163-177, 2012.

NEVO, N.; BREZNITZ, Z. The development of work memory from kindergarten to first grade in children with different decoding skills. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 114, p. 217-228, 2013.

SAVILL, N. J.; THIERRY, G. Reading for sound with dyslexia: Evidence for early orthographic and late phonological integration deficits. **Brain Research**, v. 1385, p. 192-205, 2011.

SILVA, C.; ANDRADE, O. V. C. A.; FUKUDA, M. T. M. Modelo de resposta a intervenção: Estratégias metafonológicas para uso do professor no contexto de sala de aula. In: CAPELLINI, S. A.; SAMPAIO, M. N.; OLIVEIRA, A. M. (Orgs.). **Tópicos em transtornos de aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2012. p.159-167.

SILVA, C.; CAPELLINI, S. A. **Programa de remediação fonológica:** proposta de intervenção fonológica para dislexia e transtorno de aprendizagem. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2011.

SILVA,C.;FUKUDA,M.T.M.;CAPELLINI,S.A.Intervençãoprecoceemescolaresderiscoparaadislexia.In:CAPELLINI, S. A.;SILVA, C.;PINHEIRO, F. H.(Orgs.).**Tópicosemtranstornosdeaprendizagem**.SãoJosédosCampos:PulsoEditorial, 2011. p. 90-102.

TENÓRIO, S. M. P. C. P.; ÁVILA, C. R. B. Processamento fonológico e desempenho escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista CEFAC**, v. 14, n. 1, p. 30-38, 2012.

TOLL, S. W. M.; Van LUIT, J. E. H. Accelerating the early numeracy development of kindergartners with limited working memory skills through remedial education. **Research Developmental Disabilities**, v. 34, p. 745-755, 2013.

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO FONOLÓGICA COMO PROPOSTA DE TRABALHO COM ESCOLARES DE RISCO PARA A DISLEXIA

Cláudia da Silva[1]
Simone Aparecida Capellini

INTRODUÇÃO

A dislexia pode ser definida como um transtorno específico da aprendizagem da leitura que ocorre apesar de inteligência normal, de ausência de problemas sensoriais ou neurológicos, com instrução escolar adequada e oportunidades socioculturais suficientes (WORLD FEDERATION OF NEUROLOGY, 1968).

A identificação precoce de escolares de risco para a dislexia tem se tornado o foco de interesse de muitos estudiosos, uma vez que, quanto antes for identificado os principais sinais que caracterizam a dislexia, mais cedo estes escolares serão inseridos no contexto da intervenção para minimizar as características do quadro e sua interferência no aprendizado da leitura e da escrita (FLETCHER; VAUGHN, 2009; SAVILL; MACOIR et al. 2012).

Um dos primeiros sinais da dislexia nos escolares é o transtorno fonológico, assim, quando estes apresentam em seu desenvolvimento substituições e/ou omissões na fala, atraso na aquisição da linguagem e dificuldades na percepção e produção dos sons da fala, indicando uma desorganização no desenvolvimento da linguagem são considerados escolares de risco para a dislexia (SAVILL; THIERRY, 2011; MACOIR et al. 2012).

Dessa forma, com base na literatura especializada, quanto antes for identificado o transtorno fonológico na fase escolar, mais rápido pode ser realizado programas de intervenção precoce, diminuindo o impacto deste transtorno na leitura e na escrita, principalmente no início do 1° ano do ensino fundamental. No entanto, atualmente, no Brasil, são escassos os programas de intervenção voltados para a identificação precoce do transtorno fonológico e, por conseguinte, do risco para a dislexia (SILVA; FUKUDA; CAPELLINI, 2011; SILVA; ANDRADE; FUKUDA, 2012; FUKUDA; CAPELLINI, 2012).

O objetivo desse estudo foi verificar a eficácia de um programa de intervenção fonológica em escolares de risco para a dislexia do 1º ano do ensino fundamental.

[1]Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista –FFC/UNESP-Marília-SP Apoio: CNPq

METODOLOGIA

Este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – CEP/FFC/UNESP – Marília – SP, sendo aprovado sob o protocolo número 686/2009.

Participaram desse estudo 40 escolares do 1º ano do ensino fundamental, sendo divididos em dois grupos:

Grupo I (GI): composto por 20 escolares sem transtorno fonológico que foram submetidos ao programa de intervenção fonológica, sendo 10 escolares do gênero feminino e 10 do gênero masculino, com idade entre 5 anos e 11 meses a 6 anos e 7 meses, regularmente matriculados no 1º ano do ensino fundamental.

Os escolares com bom desempenho acadêmico foram indicados pelos professores seguindo o critério de desempenho satisfatório em dois bimestres consecutivos, comparados ao seu grupo classe. A coleta de dados foi realizada na escola após a aprovação da diretoria, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais ou responsáveis pelos escolares, e o horário para a realização da coleta de dados foi definido pelos professores.

Grupo II (GII): composto por 20 escolares com diagnóstico de transtorno fonológico que foram submetidos ao programa de intervenção fonológica, sendo 7 escolares do gênero feminino e 13 do gênero masculino, com idade entre 5 anos e 11 meses a 6 anos e 3 meses, regularmente matriculados no 1º ano do ensino fundamental.

Os escolares do grupo GII foram identificados por meio da aplicação do ABFW para a identificação e confirmação do diagnóstico de transtorno fonológico. A coleta de dados foi realizada no Centro de Estudos da Educação e Saúde – CEES/UNESP e teve início após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais ou responsáveis pelos escolares.

Todos os escolares desse estudo foram submetidos aos mesmos procedimentos em situação de pré e pós-testagem e para a intervenção. A escolha dos procedimentos de pré e pós-testagem seguiram os seguintes critérios: instrumentos que verificassem a leitura de palavras e não palavras, habilidade fonológica (rima e aliteração), escrita e habilidade de processamento auditivo, para que pudessem ser avaliadas as habilidades trabalhadas no processo de intervenção.Dessa forma, em situação de pré e pós-testagem, foram utilizados os seguintes procedimentos:

A) Teste de Desempenho Cognitivo-Linguístico – versão coletiva (CAPELLINI; SMYTHE; SILVA, 2012). Esta versão foi composta dos seguintes subtestes: reconhecimento do alfabeto em sequência, ditado de palavras e de pseudopalavras e

ditado de dígitos. Além das provas citadas, foram acrescentadas as provas de reconhecimento do alfabeto em ordem aleatória e de ditado mudo.

B) Teste de Desempenho Cognitivo-Linguístico – versão individual (CAPELLINI; SMYTHE; SILVA, 2012). Esta versão foi composta dos seguintes subtestes: leitura de palavras e de não palavras, rima, aliteração, segmentação silábica, discriminação auditiva, repetição de palavras e de não palavras, jogo de número invertidos, nomeação automática rápida de figuras e de dígitos. Nesta versão foi acrescentada a prova de nomeação rápida de cores.

As provas de avaliação utilizadas na pré e pós-testagem foram aplicadas em quatro sessões, sendo duas sessões para a pré-testagem e duas sessões para a pós-testagem, com duração de 50 minutos cada.

O programa de remediação fonológica foi realizado em 15 sessões com duração de 50 minutos cada. As etapas do programa de remediação fonológica foram trabalhadas sequencialmente na seguinte ordem: identificação dos sons e das letras do alfabeto, identificação dos sons e das letras do alfabeto em ordem aleatória, identificação e produção de rima, produção de rima com frases, identificação e manipulação de palavras, identificação e produção de sílabas, segmentação e análise silábica, identificação e segmentação fonêmica, substituição, síntese, análise e discriminação fonêmica.

Os resultados forma analisados estatisticamente com o uso do programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), em sua versão 20.0, baseando-se no número de acertos apresentados pelos grupos GI e GII, para a obtenção dos resultados. Os testes utilizados foram o *Teste de Mann-Whitney*, *Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon* e o *Teste de Friedman*. O nível de significância adotado foi de 5% (0,05) para a aplicação dos testes estatísticos.

RESULTADOS

Os resultados mostram que GI e GII responderam de forma positiva ao programa de intervenção fonológica, no entanto, GII apresentou média de desempenho inferior a GI, ou seja, mesmo apresentando desempenho crescente os escolares com transtorno fonológico apresentaram médias de desempenho inferior aos escolares sem transtorno fonológico.Abaixo será apresentado o desempenho dos escolares do GI e GII em situação de pré e pós-testagem, para as habilidades de leitura, escrita, consciência fonológica, processamento auditivo e velocidade de processamento, conforme observado, respectivamente, nas Tabelas 1, 2, 3, 4 e 5.

Tabela 1 - Distribuição das médias, desvio-padrão, mínimo e máximo, e valor de p no desempenho dos escolares do GI e GII na Habilidade de Leitura

Variável	Grupo	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Valor de p
Alf Pré	GI	26,00	0,00	26,00	26,00	0,000*
	GII	23,15	4,60	7,00	26,00	
Alf Pós	GI	26,00	0,00	26,00	26,00	0,038*
	GII	25,60	1,00	22,00	26,00	
Alf Al Pré	GI	25,85	0,67	23,00	26,00	0,000*
	GII	21,40	5,55	6,00	26,00	
Alf Al Pós	GI	25,85	0,67	23,00	26,00	0,071
	GII	24,60	2,85	18,00	26,00	
LP Pré	GI	180,75	108,84	60,00	493,00	0,133
	GII	373,45	398,75	0,00	1453,00	
LP Pós	GI	160,80	95,19	54,00	467,00	0,304
	GII	260,35	239,22	0,00	866,00	
LNP Pré	GI	56,65	31,05	0,00	145,00	0,357
	GII	91,75	91,91	0,00	337,00	
LNP Pós	GI	56,70	44,23	13,00	217,00	0,935
	GII	73,35	79,72	0,00	294,00	
Cor1m Pré	GI	23,15	11,31	0,00	40,00	0,010*
	GII	13,00	11,48	0,00	37,00	
Cor1m Pós	GI	32,20	8,09	12,00	40,00	0,000*
	GII	18,95	10,69	0,00	40,00	

Legenda: Alf: alfabeto, Alf Al: alfabeto aleatório, LP: leitura de palavras, LPN: leitura de não palavras, Cor1m: corretas em 1 (um) minuto

Tabela 2 - Distribuição das médias, desvio-padrão, mínimo e máximo, e valor de p no desempenho dos escolares do GI e GII na Habilidade de Escrita

Variável	Grupo	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Valor de p
E Alf Pré	GI	25,85	0,49	24,00	26,00	0,000*
	GII	20,75	6,46	7,00	26,00	
E Alf Pós	GI	26,00	0,00	26,00	26,00	0,004*
	GII	24,20	3,58	12,00	26,00	
DitP Pré	GI	17,75	4,51	8,00	26,00	0,065
	GII	12,65	9,19	0,00	28,00	
DitP Pós	GI	27,50	3,76	16,00	30,00	0,000*
	GII	20,25	9,17	0,00	30,00	
DitNP Pré	GI	5,15	1,76	2,00	9,00	0,000*
	GII	2,30	2,39	0,00	7,00	
DitNP Pós	GI	7,55	1,23	5,00	9,00	0,000*
	GII	3,90	2,17	0,00	7,00	
DitT Pré	GI	30,70	5,12	23,00	39,00	0,000*
	GII	14,95	10,66	0,00	33,00	
DitT Pós	GI	35,05	4,63	21,00	39,00	0,000*
	GII	24,15	11,14	0,00	36,00	
DM Pré	GI	16,95	1,99	13,00	20,00	0,000*
	GII	5,90	4,90	0,00	14,00	
DM Pós	GI	18,50	1,64	15,00	20,00	0,000*
	GII	9,10	4,86	0,00	16,00	

Legenda: E Alf: escrita do alfabeto, DitP: ditado de palavras, DitNP: ditado de não palavras, DM: ditado mudo

Tabela 3 - Distribuição das médias, desvio-padrão, mínimo e máximo, e valor de p no desempenho dos escolares do GI e GII na Habilidade de Consciência Fonológica

Variável	Grupo	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Valor de p
Alit Pré	GI	18,20	1,61	15,00	20,00	0,000*
	GII	12,85	4,78	0,00	20,00	
Alit Pós	GI	19,90	0,45	18,00	20,00	0,000*
	GII	17,45	2,19	13,00	20,00	
Rima Pré	GI	17,25	2,29	12,00	20,00	0,000*
	GII	11,05	3,93	3,00	17,00	
Rima Pós	GI	19,85	0,49	18,00	20,00	0,000*
	GII	17,40	2,04	11,00	20,00	
SegS Pré	GI	8,70	1,49	4,00	10,00	0,876
	GII	8,45	1,93	3,00	10,00	
SegS Pós	GI	10,00	0,00	10,00	10,00	0,019*
	GII	9,65	0,67	8,00	10,00	

Legenda: Alit: aliteração, SegS: segmentação silábica

Tabela 4 - Distribuição das médias, desvio-padrão, mínimo e máximo, e valor de p no desempenho dos escolares do GI e GII na Habilidade de Processamento Auditivo

Variável	Grupo	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Valor de p
DS Pré	GI	17,40	3,78	5,00	20,00	0,000*
	GII	13,80	2,53	9,00	19,00	
DS Pós	GI	19,55	1,15	16,00	20,00	0,000*
	GII	17,65	2,56	11,00	20,00	
RepP Pré	GI	4,95	0,95	3,00	6,00	0,000*
	GII	3,20	1,20	2,00	6,00	
RepP Pós	GI	5,55	0,51	5,00	6,00	0,003*
	GII	4,75	0,91	3,00	6,00	
RepNP Pré	GI	2,30	0,73	1,00	4,00	0,592
	GII	2,40	0,68	2,00	4,00	
RepNP Pós	GI	2,45	0,61	2,00	4,00	0,065
	GII	2,80	0,62	2,00	4,00	
Núm Pré	GI	7,05	1,19	4,00	8,00	0,000*
	GII	4,45	1,96	0,00	8,00	
Núm Pós	GI	7,50	0,69	6,00	8,00	0,001*
	GII	6,35	1,09	4,00	8,00	
NInv Pré	GI	3,35	1,46	0,00	6,00	0,749
	GII	3,45	1,28	0,00	6,00	
NInv Pós	GI	4,05	1,23	2,00	6,00	0,375
	GII	4,40	1,00	2,00	6,00	

Legenda: DS: discriminação de sons, RepP: repetição de palavras, RepNP: repetição de não palavras, Núm: números, NInv: números invertidos

Tabela 5 - Distribuição das médias, desvio-padrão, mínimo e máximo, e valor de p no desempenho dos escolares do GI e GII na Habilidade de Velocidade de Processamento

Variável	Grupo	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Valor de p
NRF Pré	GI	43,30	7,28	32,00	58,00	0,007*
	GII	50,05	7,08	40,00	64,00	
NRF Pós	GI	38,10	5,97	23,00	49,00	0,000*
	GII	47,20	6,34	34,00	58,00	
NRN1 Pré	GI	43,30	8,26	32,00	63,00	0,002*
	GII	54,65	17,68	0,00	83,00	
NRN1 Pós	GI	39,05	6,00	29,00	49,00	0,000*
	GII	54,30	13,25	35,00	95,00	
NRN2 Pré	GI	43,45	7,63	31,00	64,00	0,005*
	GII	53,65	17,84	0,00	83,00	
NRN2 Pós	GI	38,30	3,91	34,00	47,00	0,000*
	GII	53,95	11,77	35,00	87,00	
NRC Pré	GI	73,25	19,30	44,00	116,00	0,155
	GII	83,75	22,30	49,00	117,00	
NRC Pós	GI	65,45	14,38	43,00	99,00	0,807
	GII	64,85	13,43	43,00	93,00	

Legenda: NRF: nomeação rápida de figuras, NRN1: nomeação rápida de números/primeira, NRN2: nomeação rápida de números/segunda, NRC: nomeação rápida de cores

DISCUSSÃO

A comparação do desempenho de GI e GII mostra que, tanto os escolares sem transtorno fonológico como os escolares com transtorno fonológico obtiveram desempenho superior em provas de leitura após o trabalho direcionado da correspondência letra/som, desenvolvido nos subtestes de Reconhecimento do Alfabeto e Reconhecimento do Alfabeto em Ordem Aleatória associados aos sons. Tais resultados indicam que o trabalho envolvendo a relação letra/som, de forma explícita, favorece o desempenho de escolares com e sem alterações na percepção em habilidades necessárias para a aquisição da leitura, direcionando ainda, para uma estreita relação entre o desenvolvimento da sensibilidade fonológica nas fases iniciais do processo de alfabetização como um impulsionador da leitura (SILVA; CAPELLINI, 2010; CUNNINGHAM; CARROLL, 2011).

Na comparação da pré com a pós-testagem dos grupos, os escolares de GI e GII apresentaram médias de desempenho superior. Os resultados referem-se a uma influência de habilidades fonológicas que auxiliaram no processo de codificação de palavras e não palavras. Assim, estudos indicam que, a consciência fonológica quando trabalhada nas séries iniciais da alfabetização permitem, por meio, da associação letra/som o acesso à memória fonológica para a formação de palavras, pois, escolares com déficit fonológico, ao serem inseridos em programas interventivos com instrução dos aspectos fonológicos da leitura tendem a superar erros até então imperceptíveis

para este tipo de população refletindo na aquisição da escrita (MACHADO; CAPELLINI, 2011).

O aumento da média de acertos para os subtestes de Rima, Aliteração e Segmentação Silábica são provenientes do trabalho realizado com o programa de intervenção fonológica. Verificou-se, ainda, que o aumento da média de acertos nos subtestes desta habilidade, para os escolares do GII, não alcançou a média de desempenho dos escolares do GI. A dificuldade dos escolares com transtorno fonológico em realizar esse tipo de prova sugere um déficit na representação fonológica, ou seja, uma desorganização no acesso ao processamento fonológico da informação ou ainda a pouca habilidade em manipular as representações em nível cognitivo superior (CUNNINGHAM; CARROLL, 2011; SARVER et al., 2012).

Na comparação da pré com a pós-testagem dos escolares do GI e GII, para a habilidade de processamento auditivo, ocorreu desempenho estatisticamente significante para os subtestes de Discriminação de Sons, Repetição de Palavras e Sequência de Números Invertidos, indicando que os escolares de ambos os grupos responderam aos estímulos relacionados ao processamento auditivo. Dessa forma, foi possível verificar que a habilidade de processamento auditivo sofreu influência das atividades fonológicas trabalhadas durante a intervenção, de forma que, os subtestes avaliados nessa habilidade necessitam de operações mais complexas para ser realizados, necessitando do auxílio da memória de trabalho fonológica (GINDRI; KESKE-SOARES; MOTA, 2007).

Para a Habilidade de Velocidade de Processamento os resultados indicam diferença estatisticamente significante na comparação de GI e GII, para a pré e pós-testagem, para os subtestes de Nomeação Rápida de Figuras e Nomeação Rápida de Números. Os resultados indicam diminuição das médias, por se tratar de testes avaliados pelo tempo necessário gasto para a execução. Assim, podemos verificar que o grupo GII, ainda apresentou média de desempenho inferior ao grupo GI, sugerindo uma dificuldade em processar e reproduzir os estímulos visuais, uma vez que, as provas que avaliam nomeação rápida buscam verificar o processamento de estímulos de forma rápida e sucessiva (BUJÁN; LINDÍN; DÍAZ, 2010).

Assim, após a aplicação do programa de intervenção fonológica para escolares de risco para a dislexia, foi possível constatar que dos 20 escolares com transtorno fonológico, apenas 03 continuaram apresentando manifestações da dislexia, entre elas: trocas fonológicas, dificuldade no reconhecimento das letras, não associação da relação letra/som, alteração na discriminação dos sons e dificuldade na distinção das letras com

sons próximos, entre elas, /p/ e /b/, /f/ e /v/, /t/ e /d/, /k/ e /g/, /s/ e /z/, caracterizando o possível quadro de dislexia, uma vez que a falta de resposta à intervenção é um dos primeiros critérios diagnósticos da dislexia para estes escolares de risco (SILVA;FUKUDA;CAPELLINI, 2011; SILVA; ANDRADE; FUKUDA, 2012; FUKUDA; CAPELLINI, 2012).

CONCLUSÃO

Podemos concluir que o Programa de Intervenção Fonológica para escolares de risco para a dislexia foi eficaz para os escolares com e sem transtorno fonológico. Pois possibilitou a melhora em habilidades fonológicas na medida em que auxiliou na percepção, identificação e segmentação de segmentos sonoros – fonemas e sílabas – além da melhora no armazenamento da informação fonológica.

O Programa de Intervenção Fonológica também possibilitou o rastreamento e a identificação dos escolares de risco para a dislexia, o que permite um acompanhamento desses escolares no decorrer do processo de alfabetização possibilitando verificar a evolução dos mesmos e minimizar o impacto desse transtorno na vida acadêmica. Além do que, o trabalho de identificação e intervenção precoce dos escolares de risco para a dislexia, pode ser visto como um trabalho preventivo que evita que a dislexia seja apontada de forma indiscriminada.

REFERÊNCIAS

BUJÁN, A.; LINDÍN, M.; DÍAZ, F. The effect of aging on movement related cortical potentials during a face naming task. **International Journal of Psychophysiology**, v. 78, p. 169-178, 2010.

CAPELLINI, S. A.; SMYTHE, I. **Protocolo de avaliação de habilidades cognitivo-linguísticas. Livro do profissional e do professor**. Marília: Fundepe, 2012.

CUNNINGHAM, A.; CARROLL, J. Age and schooling effects on early and phoneme awareness. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 109, p. 248-255, 2011.

FUKUDA, M. T. M.; CAPELLINI, S. A. Programa de intervenção fonológica associado à correspondência grafema-fonema em escolares de risco para a dislexia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 4, p. 783-790, 2012.

FLETCHER, J.; VAUGHN, S. Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. **Child Development Perspectives**, v. 3, n. 1, p. 30-37, 2009.

GINDRI, G.; KESKE-SOARES, M.; MOTA, H. B. Comparação do desempenho de crianças pré-escolares e de primeira série em tarefas envolvendo a memória de trabalho. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia,**v. 10, n. 4, p. 201-6, 2007.

MACHADO, A. C.; CAPELLINI, S. A. Caracterização do desempenho de crianças com dislexia do desenvolvimento em tarefas de escrita. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 21, n. 1, p. 133-139, 2011.

MACOIR, J. et al. Phonological or procedural dyslexia: Specific deficit of complex grapheme-to-phoneme conversion. **Journal of Nurolinguistics**, v. 25, p. 163-177, 2012.

SARVER, D. E. et al. Attention problems, phonological short-term memory, and visuospatial short-term memory: Differential effects on near-and long-term scholastic achievement. **Learning and Individual Differences**, v. 22, p. 8-19, 2012.

SAVILL, N. J.; THIERRY, G. Reading for sound with dyslexia: Evidence for early orthographic and late phonological integration deficits. **Brain Research**, v. 1385, p. 192-205, 2011.

SILVA, C.; ANDRADE, O. V. C. A.; FUKUDA, M. T. M. **Modelo de resposta a intervenção: Estratégias metafonológicas para uso do professor no contexto de sala de aula**. In: CAPELLINI, S. A.; SAMPAIO, M. N.; OLIVEIRA, A. M. (Orgs.). Tópicos em transtornos de aprendizagem – Parte II – Ênfase na perspectiva interdisciplinar. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2012. p.159-167.

SILVA, C.; CAPELLINI, S. A. Eficácia do programa de remediação fonológica e leitura no distúrbio de aprendizagem. **Pró-fono Revista de Atualização Científica**, v. 22, n. 2, p. 131-138, 2010.

SILVA,C.;FUKUDA,M.T.M.;CAPELLINI,S.A.**Intervençãoprecoceemescolaresderisco paraadislexia**.In:CAPELLINI, S. A.;SILVA, C.;PINHEIRO, F. H.(Orgs.).TópicosemtranstornosdeaprendizagemSãoJosédosCampos:PulsoEditorial, 2011. p. 90-102.

WORLD FEDERATION OF NEUROLOGY. Report of research group on developmental dyslexia and world illiteracy. **Bulletin of the Orton Society**, v. 18, p. 21-22, 1968.

SABERES E SABORES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Rosa Jussara Bonfim[1]
Luiz Síveres[2]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva investigar quais os fatores que agregam sabor ao projeto de ensino-aprendizagem, estabelecendo o diálogo entre elementos constitutivos da aquisição do conhecimento e o gosto pela aprendizagem no processo de aprender e ensinar. A princípio faz uma abordagem entre o significado de sabor e de saber no processo aprendente, de maneira que o saber seria o desenvolvimento da capacidade de dialogar com o objeto de estudo, processando as informações de maneira crítica, trazendo o cotidiano como estímulo da aprendizagem, e organizando a diversidade de conhecimentos para a construção de um projeto educativo com um sentido pessoal e social. Dentro deste contexto, o sabor se apresenta como vivência relacionada ao objeto de estudo, inferindo, assim, traços da subjetividade do sujeito no processo de aprendizagem.

A metodologia utilizada nesse trabalho foi a qualitativa, pautando-se na revisão de literatura. De acordo com Gonçalves; Gonçalves e Souza (2012), investigar utilizando esse paradigma de pesquisa possibilita ao cientista compreender os fenômenos que apontem diversos caminhos a serem seguidos na produção de conhecimentos e, consequentemente, os múltiplos olhares para analisá-los. Quando se trata de uma pesquisa que abarque a realidade social em uma determinada conjuntura, essa pesquisa deveria promover a criação e o desenvolvimento de metodologias adequadas ao objeto de estudo, e deveria incluir, como base tática integrada à sensibilidade, com apoio da reflexão crítica e intuitiva, uma investigação mais qualitativa.

Nessa direção segundo Gonçalves; Gonçalves e Souza (2012), o pesquisador deve ancorar as suas práticas em uma postura balizada por princípios éticos e estéticos tendo em vista que produzir conhecimentos envolve inquietações e responsabilidades como o processo e também com o produto da pesquisa, na direção do respeito à vida e da satisfação de todos os envolvidos na situação.

[1] Mestranda pela UCB em Educação/Ensino e Aprendizagem, bolsista pela Capes. Professora da Pós-Graduação da Faculdade do Noroeste de Minas – FINOM. E-mail: rosa.jsilva@catolica.edu.br
[2] Doutor em Desenvolvimento Sustentável pela UnB, Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília UCB. Professor na Universidade Católica de Brasília UCB. E-mail: luiz@ucb.br

A escola, segundo Rios (2010), deveria ser o lugar da descoberta, dos risos e dos encantos. Por isso, ensinar com sabor é dar sentido ao processo de aprendizagem, é intervir, mas não opondo-se às necessidades e autonomia dos alunos, mas criando oportunidades para que todos façam parte do processo de ensino, buscando compreender as realidades sociais e sua própria existência. Aprender passa, necessariamente, por um processo de ensinar melhor, e este ensino carece de sabor para se tornar saboroso.

Ao nos restringirmos à aquisição de conhecimentos mecânicos e ao que está pré-definido, negligenciando o pensar e o questionar, tornamos o saber empobrecido, e isso nos faz negar que a constituição do saber perpassa por toda historicidade cultural, social, econômica e emocional do sujeito aprendente. É preciso que haja de acordo com Síveres (2006) uma consonância entre conhecimento e sabedoria. Portanto, não há como desassociar o processo de aquisição do conhecimento da constituição do sujeito em sua plenitude, mostrando assim que estímulos exteriores e interiores influenciam de modo positivo ou negativo no caminho da aprendizagem.

A questão da relação entre saber e sabor na aprendizagem escolar pode ser enfocada pelo menos a partir de dois pontos de referência: como o professor ensina e como o aluno aprende. Dessa forma, a perspectiva de saber se amplia e se ampara na sociabilidade da partilha dos saberes por meio da interatividade com o outro. No que tangem a subjetividade, o saber é agregado pela historicidade do sujeito, bem como sua cultura, sua linguagem e seus conceitos.

Conforme Síveres (2006), o processo educativo deve propor situações que propiciem conhecimentos críticos e criativos. Essa perspectiva transforma a visão do papel da escola na relação entre aprendizagem, ensino e saber. Portanto, existiria assim um saber sem sabor e um saber com sabor que mantém uma estreita relação com a identidade do indivíduo, sua cultura e seus saberes. O entendimento de sabor é manifestado pela possibilidade de pensar sobre o saber, de inferir no entendimento do conhecimento de maneira mais próxima possível da pessoa, de maneira que a realidade se manifeste no seio do conhecimento, de modo que se perceba o que nos cerca e o que nos move.

Atrelar sabor ao processo de aprendizagem coloca o sujeito e o conhecimento em um mesmo espaço, tendo em vista que a educação tem em sua base as interações sociais que carregam histórias, linguagens, culturas que se interpenetram e se complementam mutuamente. Assim, as diferenças subjetivas que ocorrem no processo

de ensino-aprendizagem estão fortemente ligadas aos procedimentos metodológicos de ensinar e aprender.

Para dar um significado interativo a este procedimento, será aprofundada a relação entre os saberes e os sabores no processo de aprendizagem. Embora cada uma destas categorias seja apresentada de forma autônoma, a compreensão das mesmas deverá ser feita de maneira complementar.

OS SABERES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Compreender como acontecem os processos de aprendizagem, implica em entender como se processa e se desenvolve a cognição. Para Vygotsky (2003), o ser humano aprende por meio da interação com o outro, com o meio em que vive. Assim, passamos a fazer escolhas, desenvolvendo um pensamento mais dinâmico e complexo a partir do nosso amadurecimento e contato com as coisas e os fenômenos.

Com base neste pressuposto, o processo de aprendizagem se divide em dois aspectos: o primeiro é o aspecto informal, pelo qual aprendemos constantemente sobre tudo que nos rodeia. É neste processo que se manifesta a aprendizagem da cultura, da linguagem, dos pensamentos frente ao meio social, cultural e econômico, que para Libâneo (2011) seria a aprendizagem casual e espontânea.

O conhecimento adquirido ao longo do processo de aprendizagem, que ocorre por meio de falas e gestos que não são necessariamente ensinados, mas observados ao longo da vida, sem haver necessariamente fases, métodos, exercícios que possam afirmar este conhecimento. Isto ocorre porque somos seres sociais, que se relacionam com uma grande capacidade de interagir com o meio em que nos encontramos. O processo de ensino-aprendizagem parte da consequência das diversas interações sociais que surgem nas salas de aula, que Libâneo (2011) chama de mediação pedagógica.

O segundo aspecto é a aprendizagem sistemática, que de acordo com Libâneo (2011) é a aprendizagem escolar. Este processo de aprendizagem é organizado e intencional, e segue uma padronização hierárquica, de acordo com os padrões de amadurecimento cognitivo do sujeito, perpassando um conjunto de singularidades de maneira estruturada.

Neste sentido os processos de aprendizagem, tanto sistemático quanto informal, se constroem e reconstroem continuamente. Desta forma, segundo Freire (2011), o conhecimento vai se produzindo e superando o conhecimento antigo, de forma que os referenciais vão evoluindo e se recriando, adquirindo uma ótica mais sofisticada. Tendo

em vista que, o contato com informações formais e informais provocam no ser humano inquietações que irão conduzir a uma necessidade de aprofundamento em aprender sobre aquilo que está sendo informado.

O conhecimento, neste caso, constrói-se e se sustenta a partir do meio social, cultural em que estamos inseridos. Há pessoas que desenvolvem uma grande capacidade de aprender a lidar com determinados elementos que estão em seu meio cultural, como por exemplo, a natureza e, no entanto, ao buscar aprofundar este conhecimento em nível acadêmico, tornam-se desmotivados e perdem o sabor por aquele conhecimento, entrando numa rotina epistemológica, fato identificado por Freire (2011), como uma “educação bancária”. Tal atitude fortalece um procedimento, que de acordo com Síveres (2012), caracteriza os sujeitos que se satisfazem com respostas prontas, deixando de fazer perguntas e de aprender com elas.

De acordo com as linhas de argumentação acima indicadas, pode-se destacar as diferentes formas de aquisição do conhecimento, aventando para a possibilidade de que o ato de ensino-aprendizagem com sabedoria pode redirecionar o pensamento e a visão do sujeito sobre o objeto de estudo. Este caminho pode ser percorrido, conforme proposta de Morin (2011, p. 64), na medida em que “refletir é ensaiar, e uma vez que foi possível contextualizar, compreender, ver qual pode ser o sentido, quais podem ser as perspectivas”. A capacidade de mobilizar saberes para dominar situações concretas traz a necessidade de um pensar mais complexo, mais dinâmico e que contribua com o sentido da história pessoal e profissional.

Para efetivar esta proposta é necessário agregar sabedoria na aquisição e sistematização do saber. Este, para ser transformado em conhecimento sólido e significativo, demanda caminhos cognitivos para a aprendizagem, ou seja, possibilita formas diferentes de aprender e de relacionar os conhecimentos com a realidade.

Umas das possibilidades para instaurar um processo de ensino-aprendizagem, segundo Vygotsky (2003), é levar em conta as particularidades individuais do sujeito. Dessa forma a condição humana, por meio de uma aprendizagem com características de sabedoria, pode ser concebida por meio de uma mudança de comportamento, adquirindo e reformulando informações para se transformarem em conhecimento e sabedoria. Portanto, conforme sugestão do autor, o processo de ensino-aprendizagem deve desenvolver a personalidade do sujeito aprendente.

Outra sugestão de Vygotsky (2003), é que o processo de ensino-aprendizagem precisa considerar uma relação marcada pela troca de saberes. Tal atitude desencadeia a percepção e a reflexão do meio no qual o sujeito está inserido, fazendo com que a

aprendizagem possa adquirir seu significado realmente humanizado, fato que poderá influenciar nas mudanças de paradigmas. Assim, para a construção do conhecimento se tornar básica e realmente sólida e significativa para o ser humano, o fator da interação com o mundo é fundamental, tendo em vista que temos a necessidade de reconstruir, por meio dos outros e de outras realidades, nossas representações sociais, cognitivas e culturais.

Além da dimensão subjetiva e social do processo de aprendizagem, é oportuno indicar para a possibilidade de ampliação desse panorama. Com base nesta proposta, Ferreiro (1999) afirma que a possibilidade de aprendizagem inicia muito antes da inserção do sujeito na escola. Saber utilizar, portanto, estas manifestações dialógicas com o objetivo de interligar as informações empíricas e científicas com o desenvolvimento cognitivo, é uma função imprescindível do professor, principalmente quando se utiliza de todas as manifestações culturais e sociais para buscar a autonomia, a criatividade e a criticidade nos processos pedagógicos.

Para Piaget (2011), a construção do conhecimento pelo sujeito constitui, por meio da interação com o objeto de estudo, a compreensão desta realidade, podendo suscitar, assim, uma forma ousada de organizar um novo conhecimento. Dessa maneira a construção do conhecimento se torna possível por meio de uma interação mediada pela ação do indivíduo, chegando aos conceitos de assimilação e acomodação.

Pensando nessa direção, a interação gera a possibilidade de aproximação dos saberes, agregando assim o conhecimento já consolidado pelo sujeito ao novo conhecimento de forma contextualizada. O conceito de assimilação, segundo Piaget (2011) seria, por assim dizer, o processo mental que o sujeito utiliza para se aproximar do conhecimento, já acomodação seria o processo mental que modificam os conhecimentos por meio da interação com outros sujeitos e novos conhecimentos.

De acordo com Síveres (2006) e Libâneo (2011), a subjetividade, a sociabilidade e a interatividade são condições necessárias, para se construir um processo de ensino-aprendizagem com características de sabedoria. Isto pode se concretizar a partir do momento em que o projeto pedagógico contemplar a formação e transformação da prática docente e discente, fortalecendo a interatividade da teoria e prática, a integração do ensino e aprendizagem, e a vinculação dos saberes e sabores.

OS SABORES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

As palavras saber e sabor tem a mesma origem, originando do verbo latino sapere. Assim, o processo de ensino-aprendizagem deve, ao mesmo tempo, ter o saber

que seria o conhecimento aprofundado dos elementos filosóficos, científicos, sociais, culturais e humanos, agregado ao sabor, que seria a afetividade, o desejo e o valor no cotidiano escolar e na dinâmica educativa. Esta vinculação entre o saber e o sabor, contextualizados no projeto pedagógico, de acordo com Castoriadis (2006), seria uma maneira séria e profunda de abordar os conhecimentos de forma libertária, na busca da autonomia e da democracia de maneira participativa e direta.

Na continuidade dessa proposta, para que se desenvolva uma educação com base no saber e no sabor é necessário desenvolver, segundo Castoriadis (2006), três categorias. A primeira é despertar o estudante para que esteja interessado no fato de aprender e demonstrar desejo por aquilo que aprende, a segunda é conscientizar o professor que é preciso gostar de ensinar e adorar as crianças, e em terceiro lugar criar valores e assegurar que os mesmos façam parte da sociedade.

O processo de despertar o interesse no estudante em aprender e ao mesmo tempo ter desejo por aquilo que se aprende, se funda em dar significado e interpretação ao objeto de estudo. Nesse sentido, Castoriadis (2006) defende o conceito de práxis e o define como prática aliada à teoria, argumentando que a construção e consolidação do conhecimento se fazem por meio da complementação entre pensamento e ação.

A conscientização do professor em gostar de ensinar, inicia-se na autonomia e na liberdade de escolha pelo magistério. Deste princípio se evolui para a necessidade de contribuir com a educação, e no cerne desta contribuição, baseia-se a motivação do ensino. Para Castoriadis (2006), a essência sempre precede a existência, assim a motivação do gostar de ensinar está em poder contribuir com a evolução humana.

A escola como promotora de criação de valores na sociedade, deve se basear em um projeto de autonomia na esperança, onde os indivíduos refletem e deliberam de maneira a transformar o contexto social. Tal disposição, de acordo com Castoriadis (2006), elucida o fato de que não basta conhecer a sociedade, mas compreendê-la e articulá-la a um projeto social, humano e democrático.

Com base nestas categorias o processo de ensino-aprendizagem tem em seu cerne o sabor. O tempero essencial no processo saboroso de ensino é a vinculação de todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, de maneira que se trabalhem propostas pedagógicas desafiadoras e que levem os estudantes a pensarem sobre o seu papel no mundo, que segundo Rogers (1984), seria buscar o conhecimento centrado na pessoa. Tal reflexão instiga o processo de ensino-aprendizagem como um vínculo entre as pessoas e em prol de uma educação significativa e em consonância com a realidade.

Dentro da perspectiva do sabor, porém vinculado ao saber, Freire (2008) relaciona três pontos importantes que o educador necessita para proporcionar a interação de saberes em sala de aula, que podem dar um sabor ao processo aprendente. Tais aspectos seriam: perceber o indivíduo como ser único e também perceber a coletividade, construir um encontro entre ideias por meio do diálogo, e gerir o espaço educativo com o objetivo de desenvolver a autonomia dos alunos. Estes pontos, segundo o autor, pode possibilitar a troca e a articulação dos saberes não apenas escolares, mas também sociais e culturais.

O primeiro ponto é a percepção do indivíduo como ser único e também coletivo, parte do pressuposto de conhecer a subjetividade e a singularidade, mas transpondo para a necessidade de entender a sociedade de forma articulada. Este aspecto, segundo Carvalho (2012), seria a condição de pertencimento, de maneira que se possa localizar o sujeito e suas particularidades, inserindo-o no contexto educacional e social.

O segundo ponto é o diálogo, compreendido como objeto de articulação de saberes entre os sujeitos, uma vez que o mesmo é fator mediador das relações humanas. Tal aspecto, de acordo com Freire (2008), seria uma constante autoconstrução por meio da socialização, tendo em vista que no processo educativo o diálogo é a presença viva das manifestações sociais, culturais e ideológicas, e consequentemente, fator relevante para a formação e transformação do conhecimento.

O terceiro ponto, parte do princípio de que o desenvolvimento da autonomia dos alunos, seria por assim dizer, inserir nos ambientes educativos o pensamento reflexivo sobre as questões que influenciam toda a sociedade de maneira direta ou indireta. De acordo com Freire (2011), é desenvolver um comprometimento ético, seriedade e cumplicidade no processo de formação, bem como discutir alternativas sociais, econômicas e humanas, de maneira a impulsionar um novo sentido para a existência.

Com base na proposta de Freire (2011) relacionada ao saber, o processo de ensino-aprendizagem deve ser contínuo e articulado com todos os saberes do estudante e do professor, de maneira que haja uma transversalidade e uma transcendência de conhecimentos. Para fortalecer este argumento, Batalloso (2012, p. 152)afirma que, “uma das características essenciais de todo o fenômeno educacional é sua condição complexa, crítica e instável”.

Dessa forma, ao se articular as concepções de saber de Freire (2011) e de sabor de Castoriadis (2006), pressupõe-se que todos os sujeitos envolvidos nesse procedimento de ensinagem e de aprendizagem se conscientizem de que o projeto educativo, não é estático, mas dinâmico, e influenciado pelo contexto social, cultural,

econômico e humano, podendo proporcionar o saber com sabor à história, e saboreando as potencialidades dessa realidade se construa conhecimentos realmente significativos, proporcionando assim, segundo Síveres (2006), um saber saboroso.

O saber é preponderante na instauração de um novo pensar, de uma nova maneira de entender a sociedade e suas contradições. Conforme Síveres (2006, p. 157) “o saber não se reduz, simplesmente, à ciência e ao conhecimento, mas se reproduz como uma energia transformadora da sociedade”. Dessa forma, a aquisição do saber deve ultrapassar os simples conhecimentos e metodologias, unificando as relações, trabalhando o entrelaçamento de pensamentos e atitudes, e propondo uma nova organização social que possa verdadeiramente valorizar o indivíduo e legitimar uma sociedade com mais consciência ética e democrática.

Buscando novamente Síveres (2006), o autor lança mão da necessidade do saber ouvir, bem como saber viver, e saber fazer de maneira entrelaçada e articulada uma consonância com o saber científico. Com base nesta proposta, a educação pode trazer uma maior significância para a sociedade, tornando-se parte de todos os sujeitos que buscam um projeto educativo que trabalhe a diversidade e a singularidade, o local e o global, o indivíduo e a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto procurou mostrar o percurso do ensino e da aprendizagem entre o saber e o sabor, assumindo assim que em um processo de aprendizagem deve privilegiar a reflexão sobre a prática e o partilhamento de saberes como fator de consolidação do ensino. Dessa maneira, o sabor está manifestado em todas as articulações dos saberes, para que assim haja uma troca entre estudante e educador, e que essa troca possa proporcionar, tanto para quem ensina, quanto para quem aprende, uma possibilidade de aprendizagem interativa e saborosa, desenvolvendo atitudes e valores, por meio da colaboração entre o docente e discente.

Nesse contexto, o princípio do sabor e do saber no projeto de ensino-aprendizagem perpassa a dimensão da formação e da reflexão, de maneira que o espaço educativo seja construído e considerado por todos os sujeitos educativos. A educação e o conhecimento devem partilhar o mesmo espaço, no qual todos possam correlacionar teorias e práticas em função de um crescimento social, cognitivo, científico e humano.

Relacionar o saber e o sabor, no projeto de ensino-aprendizagem, indica para a superação de uma escola monológica e a proposição de uma educação dialógica;

recomenda a minimização de um aluno dependente e a maximização de um estudante criativo; sugere a mudança de um professor informativo para um docente reflexivo. Na medida em tais aspectos puderem ser consolidados, é possível projetar uma educação pautada em saberes e sabores.

REFERÊNCIAS

BATALLOSO, Juan Miguel. Educação e condição humana. In: ALMEIDA, M. da C.; MORAIS, M. C. (Orgs.). **Os sete saberes necessários à educação do presente.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012, p. 149-184.

CARVALHO, Edgard de Assis. Pensamento complexo e trajeto antropológico dos saberes. In: ALMEIDA, M. da C.; MORAIS, M. C. (Orgs.). **Os sete saberes necessários à educação do presente.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012, p. 93-104.

CASTORIADIS, Cornelius. **Uma sociedade à deriva.** Entrevistas e debates 1974-1997. Aparecida, SP, Ideias & Letras, 2006.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia.** Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso.** Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GONÇALVES, Bábara Donnária da Silva; GONÇALVES, Maria Célia da Silva; SOUZA, Nágila Valinhas de Castro e. O uso da memória na construção do corpus de pesquisa nas ciências sociais e da vida. **Direito em Revista.** Revista Jurídica do curso de Direito da Faculdade do Noroeste de Minas-FINOM. Paravatu. V.1.n.3, p.105-119, Outubro de 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria.** Tradução Edgard de Assis Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução Ivette Braga. Rio de Janeiro, José Olympio, 2011.

PINTO, Cabral Fernando. **A formação humana no projecto da modernidade.** Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2010.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa.** Lisboa: Moraes Editores, 1984.

SÍVERES, Luiz. **Universidade:** torre ou sino? Brasília, Universa, 2006.

_____. Perspectivas de aprendizagem na extensão universitária. In:_____. (org.) **Processos de aprendizagem na extensão universitária.** Goiânia, GO: Ed. PUC Goiás, 2012, p. 15-31.

A ORIENTAÇÃO MOTIVACIONAL PARA ATIVIDADES ACADÊMICAS – ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, QUÍMICA E FÍSICA

Tiago Ribeiro dos Anjos[1]
Otávio Augusto de Moraes[2]
Marília Pinto de Oliveira[2]
Fernanda Vilhena Mafra Bazon[2]

INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como foco o entendimento da motivação acadêmica de alunos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Física, da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Araras, buscando compreender a orientação do processo motivacional. Neste trabalho serão apresentados os resultados finais da segunda fase da pesquisa que foi caracterizada pela realização de entrevistas semiestruturadas. A primeira fase foi composta por duas etapas: aplicação da Escala de Motivação Acadêmica para Universitários (EMA-U) (BORUCHOVITCH; NEVES, 2005) aplicação de questionário contendo oito questões abertas.

Os estudos relacionados à motivação apresentam grande destaque dentro da psicologia e educação, pois é entendida como demonstração fundamental das funções psicológicas superiores dos seres humanos. Os estudos da motivação consistem em análises aprofundadas do comportamento humano, relacionando o indivíduo com o meio social na qual são desenvolvidas suas atividades cotidianas.

Segundo Serra (2008) a motivação é entendida como complexa integração dos processos psíquicos superiores que afetam o comportamento do indivíduo na sociedade. Em outras palavras, a motivação compreende um conjunto de processos psíquicos, relativamente autônomos, que desempenham papel decisivo no processo de desenvolvimento da personalidade. Deste modo, os estímulos e as situações externas que atuam sobre o sujeito se modificam de acordo com a personalidade do próprio indivíduo. Por esse motivo podemos afirmar que a motivação é um reflexo da realidade social e uma expressão da personalidade.

Em virtude da constante relação dialética entre o individuo e o meio social ao qual pertence, a motivação é direcionada a satisfazer as necessidades do ser humano,

[1] Universidade Federal de São Carlos, Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Escolarização: Abordagens Críticas, curso de licenciatura em Ciências Biológicas, tiago15anjos@hotmail.com
[2] Universidade Federal de São Carlos, Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Escolarização: Abordagens Críticas.

portanto está diretamente relacionada com a regulação do objetivo/meta e a intensidade do comportamento que se manifesta como atividade motivadora. Isto explica que as tendências motivacionais podem regular as atividades externas ao homem, pois as atividades nervosa superiores, enquanto constituintes do reflexo psíquico do mundo, regulam e direcionam a atividade do ser humano. Portanto a motivação é um fenômeno psíquico, ideal e subjetivo o que torna seu estudo difícil de ser compreendido na integra pelos pesquisadores (SERRA, 2008).

Com relação à motivação acadêmica, que é o foco deste trabalho, pressupõe atividades que estejam voltadas para o processo de aprendizagem, sendo assim uma forma específica de motivação. Toda pessoa dispõe de certos recursos pessoais que são: tempo, energia, talentos, conhecimentos e habilidades; que poderão ser investidos numa certa atividade. Esse investimento pessoal recairá sobre atividade escolhida e será mantida enquanto os fatores motivacionais estiverem atuando. É ainda de grande importância a consideração da diferenciação existente entre motivação intrínseca e extrínseca, tal como proposto por Boruchovitch e Bzuneck (2001).

A motivação intrínseca é aquela em que a ação é realizada de forma desvinculada a existência de uma recompensa externa, a principal meta para a realização de uma atividade é a execução da mesma. Podemos citar a teoria da autodeterminação ao discutirmos esta orientação motivacional, já que ela pressupõe que os indivíduos buscam realizar suas atividades com intuito de satisfazer suas necessidades psicológicas básicas (necessidade de competência, de autodeterminação e de pertencer ou se sentir parte de um contexto) (DECI; RYAN, 1996; RYAN; DECI, 2000). Desta forma, o indivíduo movido pela motivação intrínseca e autodeterminado age intencionalmente, a fim de alcançar suas satisfações e promover mudanças.

Por sua vez, a motivação extrínseca trabalha em função do meio externo, visando recompensa e/ou reconhecimento de um grupo de pessoas. O aluno extrinsecamente motivado procura notas, passar de ano, ter um bom desempenho e ser elogiado. Tais recompensas são fornecidas como forma de incentivar e estimular os alunos a se envolverem mais nas atividades escolares, além de orientar os estudos, agindo de modo explícito, pois deixa claro que determinada resposta está certa e que, portanto, poderá ser assim repetida (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2001).

Pesquisadores como Ryan e Stiller (1991) e Ryan e Deci (2000) apontam que a dicotomia presente em diversos estudos no que se refere à motivação intrínseca e extrínseca é simplista, pois esta relação é mais complexa, já que não se pode dizer que o comportamento extrinsecamente motivado não pode ser também autodeterminado.

Propõem, então, um *continuum* para explicar a regulação da motivação intrínseca, dando ênfase a tendência dos indivíduos de integrar e internalizar comportamentos que são extrinsecamente motivados. O *continuum* compreende os seguintes níveis:

- Regulação externa – neste nível o aluno procura por razões externas como punição ou incentivo para seu envolvimento em determinada atividade;
- Regulação introjetada – é interna ao aluno já que não necessita da presença de controladores externos, entretanto não está vinculado aos seus desejos próprios;
- Regulação identificada – o envolvimento na atividade é percebido como pessoal;
- Regulação integrada – diz respeito ao caráter autônomo e autodeterminado da motivação.

Cabe ressaltar que cada tipo de motivação tem um papel e importância diferente, variando de acordo com o tipo de aprendizagem em questão e os alunos envolvidos nesta aprendizagem (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980). O equilíbrio entre os estímulos extrínsecos e intrínsecos é a melhor maneira para a formação das necessidades e dos motivos das atividades humanas, de maneira que um não interfira no desempenho do outro. Se em primeiro momento os estímulos extrínsecos podem ser mais eficientes e atuantes, a formação humana requer que essas ações diminuam gradativamente no decorrer do desenvolvimento psicológico e passe ao plano das ações intrínsecas de modo a preparar o indivíduo a formação de suas próprias necessidades e motivos (SERRA, 2008).

Este trabalho buscou analisar a orientação motivacional de alunos das licenciaturas em Química, Física e Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos - *Campus* de Araras.

Para a concretização deste objetivo, buscamos analisaras orientações motivacionais dos alunos dos referidos cursos e sua relação com os fatores acadêmicos; e também a investigação dos fatores que influenciam as orientações motivacionais dos discentes participantes da pesquisa.

METODOLOGIA

Para a realização deste projeto foram desenvolvidas entrevistas individuas semiestruturadas com os sujeitos de cada um dos períodos dos cursos, como indicado na tabela 1.

Tabela 1: Quantidade total de alunos entrevistados

	2ª Turma (ingressantes em 2010)	1ªTurma (ingressantes em 2009)
Licenciatura em Ciências Biológicas	3	2
Licenciatura em Química	3	3
Licenciatura em Física	3	2

As entrevistas foram agendadas em locais restritos, com a finalidade de garantir o sigilo e a privacidade dos informantes. Todas as entrevistas foram transcritas e analisadas de acordo com o aporte teórico.

Para elaboração do roteiro da entrevista semiestruturada foram analisadas as respostas dadas no questionário, aplicado anteriormente na primeira fase do estudo. Inicialmente observamos os pontos principais citados nas respostas e que tinham interesse à pesquisa, para que assim esses argumentos pudessem ser aprofundados durante as entrevistas.

A análise dos dados levantados foi baseada na divisão em sete eixos temáticos presentes em todos os diálogos com os informantes. Os eixos temáticos norteadores foram: Motivação para a escolha do curso;Motivação para a escolha do *campus;*Motivação para a escolha da universidade;Expectativa de futuro; Motivação para atividades acadêmicas/ provas;Motivação para atividades acadêmicas/ dificuldades;Estímulo para a permanência no curso.

DISCUSSÃO

Com relação ao primeiro eixo temático que aborda a motivação para a escolha do curso, pudemos notar que a grande maioria dos entrevistados alegou “gostar” ou “se identificar” com a área específica de atuação, seja da Química, Física ou Biologia. No curso de Licenciatura em Química os entrevistados alegaram ter afinidade com a área de conhecimento específica, pois quatro dos seis informantes cursaram o ensino técnico em Química antes da graduação, sendo este o grande motivador para a escolha do curso, como podemos verificar nos fragmentos:

Entrevistado S7: “Porque eu sempre gostei de química, eu fiz um curso técnico em química, e sempre tive facilidade em entender os conceitos relacionados a química. Então foi uma área que me chamou atenção e que eu resolvi prestar o vestibular”.

Entrevistado S10: “[...] a química é porque fiz curso técnico, eu estudava integral então fiz o técnico em química junto com o ensino médio”.

Segundo os entrevistados do curso de Física, a aptidão para as ciências exatas foi o principal fator que influenciou a escolha do curso. Entretanto, os participantes da primeira turma afirmaram que esta graduação não foi a primeira opção no vestibular

(engenharia e bacharelado) – enquanto os entrevistados da segunda turma afirmam ter procurado a licenciatura como primeira opção.

A maioria dos entrevistados do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas alegou que o grande motivador para a escolha do curso foi o contato com a disciplina de Biologia cursada durante o ensino médio, ou até mesmo por influência do professor que ministrou a matéria.

Entrevistado S2: "Porque foi a matéria que mais gostei do Ensino Médio."

Como podemos verificar nos fragmentos das falas dos sujeitos fica claro que as vivências anteriores a escolha do curso são fatores importantes e geradores motivacionais para a escolha da profissão futura. Segundo Serra (2008) as vivências e experiências passadas são precursoras das crenças, convicções, reflexões e até mesmo das emoções. Para esse processo, denomina-se carga emocional especial, que por sua vez tem forte influência sobre a motivação do indivíduo.

No segundo eixo temático, que aborda a questão da motivação para a escolha do *campus*, a grande maioria dos entrevistados apontou como sendo a distância de suas residências o fator mais motivador, aparecendo em metade das entrevistas. Outro ponto que teve destaque está relacionado ao período no qual o curso é oferecido pela universidade. Muitos dos sujeitos alegam que antes de ingressarem no ensino superior já desenvolviam atividades empregatícias e que por esse motivo o curso necessariamente teria que ser ofertado no período noturno, como podemos verificar nos fragmentos a seguir:

Sujeito 2: "O CCA [Centro de Ciências Agrárias] na verdade é porque ele é mais próximo, além da UNESP. Então eu prestei aqui porque era mais próximo na verdade. Por isso".

Sujeito 9: "Porque eu trabalho. Eu preciso trabalhar para me manter".

Nos cursos noturnos a grande maioria do público trabalha durante o dia e, não pode se desvincular do emprego, pois necessita da renda proveniente desta tarefa para se manter economicamente. Neste caso, notamos a presença do fator social sobre as necessidades do ser humano e que influenciam consequentemente, sobre a motivação.

Com relação a classificação das necessidades do ser humano, Serra (2008), a princípio divide em dois grande grupos que se conformam numa relação dialética: as necessidades sociais pessoais significativas e as necessidades individuais de caráter social. A primeira corresponde às atividades contidas na consciência social, ou seja, está arraigada nos fatores do convívio entre os indivíduos e consequentemente nos grupos sociais, instituições e classes. Essas características sociais por sua vez se refletem no próprio indivíduo que interioriza as determinações do meio. As

necessidades individuais de caráter social se caracterizam por serem próprias do individuo e não dos grupos ou instituições sociais nos quais este participa.

Além da questão da necessidade do trabalho, a concorrência para a entrada no curso também foi citada por alguns sujeitos:

Sujeito 6: "No primeiro momento é porque era mais fácil de entrar (...) e eu não podia deixar o meu trabalho e era o mais perto da minha casa (...)".

Sujeito 11: "Eu prestei vários vestibulares em outras faculdades, eu prestei a UFSCar em Araras por causa de ser mais perto da minha casa e por ser menos concorrida também".

Nesta questão a motivação para a escolha do *campus* tem caráter extrínseco, pois é determinada mediante as condições no qual o meio oferece. Para Serra (2008) a motivação extrínseca é proveniente de fora do indivíduo e exerce sobre ele forte influência nas decisões cotidianas.

No eixo temático que aborda a questão da escolha da universidade, o fator que mais teve influência esta relacionado a gratuidade dos estudos e o *status* presente no nome da instituição.

Sujeito 6: "Por ser de qualidade e porque não queria ter de pagar de novo para estudar".

Sujeito 10: "A UFSCar, pelo nome que ela carrega por ser federal e também por ser gratuita. (...) A [escolha da] faculdade pelo nome, com certeza, e também por todo prestígio que ela carrega nos cursos (...)".

Sujeito 15 "sempre quis universidade pública [...] qualidade em primeiro lugar, né?"

Podemos verificar que mais uma vez a motivação para a escolha da universidade assume caráter extrínseco. Com relação a gratuidade e a qualidade do ensino, estas questões apresentam tendências intrínsecas pois o indivíduo busca estudar num local onde suas atividades acadêmicas possam ser melhores desenvolvidas sem custo.

Outra questão que também teve destaque neste eixo foi a fala de um dos sujeitos, que alegou a escolha da universidade como sendo uma maneira de conhecer novas culturas e pessoas.

Sujeito 5: "Eu queria conhecer mais pessoas, conhecer o campus, conhecer a vida aqui fora pois se eu fizesse uma faculdade lá perto, não teria conhecimento de outras áreas como aqui na UFSCar. Tem experiência que você aprende só com amigos, por você não morar com a sua comunidadeou com sua família".

Nesta fala notamos a presença das necessidades sociais pessoais significativas influenciando na motivação para a escolha da universidade. Necessidade de coletivismo e companheirismo são caracterizadas como próprias da convivência entre os indivíduos, sendo portanto uma necessidade pessoal individual.

Sobre o eixo temático "expectativa para o futuro", a predominância está relacionada a continuidade dos estudos acadêmicos, como mestrado e doutorado, porém a grande maioria tem interesse somente na área específica do curso, a profissão docente fica em segundo plano. Entre todos os entrevistados que pretendem continuar

os estudos (seja nas áreas específicas, seja na área da educação) muitos demonstraram ter pouco conhecimento sobre as etapas que teriam que cumprir para alcançar este objetivo.

Sujeito 1: "Queria fazer um mestrado se desse certo;(pausa) ou dando aula mesmo".

Sujeito 2: "Não sei. O que aparecer... se tiver que ser professora eu vou ser, mas se tiver outra coisa..."

Sujeito 12: "Eu espero estar trabalhando na área e fazer o caminho que estou fazendo. (...) Atualmente eu trabalho na área laboratorial e eu quero ter uma experiência dando aula pra ver se é o que realmente eu quero. Se é a área laboratorial de química ou se é pra dar aula mesmo".

Nestes trechos podemos perceber que os estudantes, em sua maioria, ainda não demonstram identificação com o curso de licenciatura, pois dão preferência para a área específica da formação - Biologia, Física ou a Química. Essa característica torna-se muito preocupante, pois a não identificação com a proposta do curso pode levar à falta de motivação em aprender – bem como à dedicação superficial para as atividades relacionadas às matérias pedagógicas.

Entre os entrevistados do curso de Ciências Biológicas somente um estudante entrou no curso com a intenção de trabalhar como professor.

Sujeito 4: "(...) ao terminar a minha faculdade, eu prefiro voltar à minha comunidade e ajudar no que eles precisam, tanto na parte estrutural na parte de projetos como levar até a escola a educação".

Ao analisar este trecho constatamos a predominância dos fatores motivacionais intrínsecos, pois neste caso o sujeito já se envolve nas atividades e incorpora essas características como pessoais. Podemos então afirmar, conforme Guimarães (2009), que a motivação deste sujeito apresenta uma regulação identificada.

No eixo temático Motivação para atividades acadêmicas/provas foi perguntado aos sujeitos de pesquisa se os valores das notas das provas representam o aprendizado. Para o curso de Ciências Biológicas e Química os informantes entendem as avaliações como mecanismo de superação das dificuldades e que tem intima ligação com o gostar ou não da disciplina.

Sujeita 1: "(...) acho que sim, porque tem matérias que eu não gosto eu fico na média, não procuro aumentar; e as matérias que eu gosto eu estudo mais".

Sujeito 2: "Acho que não. Porque pode ser só decorado e se for um seminário decorado e vomitado ali na frente também não é válido".

Sujeito 9: "A nota é dada em um momento e, muitas vezes, esse dia pode estar cheio de conturbações pessoais. Eu posso não representar tudo o que eu construí naquele tempo em um único momento".

Ainda neste eixo, houve pouca convergência nas respostas dos sujeitos do curso de Física. Os entrevistados da primeira turma afirmaram que as notas não correspondem ao aprendizado, nem à dedicação do aluno. Os alunos da segunda turma

afirmaram que as notas são “reflexo” e “consequência” de sua dedicação – para estes alunos, a nota também indica a eficiência das estratégias de estudo.

Sujeito16: “tem um professor que tenta avaliar de muitas formas, aí ele vê melhor a sua dedicação e o quanto você tá evoluindo, ele faz seminário, ele pede exercício, ele conversa muito com a gente, ele tira dúvida, e no fim a nota da prova acaba sendo compatível com o trabalho de cada aluno”.

Houve ainda uma exceção, o sujeito afirmou que a nota não representa o aprendizado, e ainda que a mesma não influência na maneira ou intensidade de seus estudos – este mesmo informante obteve um dos maiores escores na escala de motivação aplicada na primeira fase da pesquisa.

Neste eixo é possível inferir que os licenciandos apresentam tendências à motivação intrinsecamente orientada. Pois seu posicionamento em relação às notas é coerente com a afirmação de que o importante é o quanto se aprendeu até o momento da avaliação, e não a nota resultante dela.

Com relação ao eixo temático motivação para atividades acadêmicas/ dificuldades boa parte dos entrevistados alegaram existir alguns problemas relacionados a estrutura dos curso e também afirmaram não acreditar que o curso fornecerá subsídios para a sua formação profissional.

Sujeito 5: “Creio que a atuação profissional na área docente eu acho que sim, mas na área da biologia eu tenho minhas dúvidas. Acho que eu vou ter um pouco de dificuldade”.

Sujeito 12: “Acho que prejudica bastante [a falta de laboratórios]. Agora a única vantagem que eu vejo aqui no campus é a proximidade que temos com os professores”.

Notamos que os problemas estruturais são fatores que estão presentes na maioria dos discursos dos estudantes e que essas dificuldades estão intimamente relacionadas com a motivação para a permanência no curso ou até mesmo sobre sua formação profissional.

Em relação às formas com que os participantes lidam com as dificuldades em tarefas acadêmicas, surgiu uma convergência importante entre eles, pois afirmam que quando sentem dificuldade nos conteúdos das disciplinas recorrem primeiramente a amigos ou aos livros, constatando que os professores são os últimos a serem consultados. Isso acontece principalmente porque os alunos se sentem desconfortáveis no momento de sanar dúvidas com os docentes, esse desconforto é gerado por não haver um espaço reservado para o dialogo aluno-professor o que ressalta a questão da falta de uma infraestrutura adequada, e condições subjetivas como, por exemplo, o professor ser pouco “acessível”.

Associado a essa questão podemos também elencar alguns aspectos que foram abordados no eixo estímulo para permanência no curso. Muito dos entrevistados disseram que seus principais estímulos estão relacionados a fatores externos, como por

exemplo, a família, a bolsa de iniciação científica ou docência, o diploma, entre outros. Configurando-se então um preocupante cenário, visto que aspectos diretamente relacionados ao curso não são o mais citados entre os informantes.

Sujeito 9: "Ter um diploma de ensino superior".

Sujeito 2: "Acabar, agora que já estou mais da metade do curso".

Sujeito 5: "Em relação ao curso especifico sobre ser licenciatura, por ter matérias pedagógica não... E sim pelo fato de ser biologia mesmo".

Nesses dois últimos eixos, geralmente os estímulos para a permanência no curso são extra universidade, ou seja, as motivações para a conclusão da graduação são provenientes de fontes que não estão relacionadas diretamente à instituição de ensino. A família, o diploma, a pesquisa financiada são alguns exemplos que demonstram a não identificação com a proposta do curso, que é a formação de professores. Esse fator aponta para a extrema importância da discussão sobre a profissão docente e a estrutura do curso, pois esta questão implica diretamente na motivação acadêmica dos estudantes. Foram poucos estudantes que alegaram a permanência no curso como sendo relacionado a fatores da própria universidade.

Sujeito 4: "Acho que vem de dentro de cada um também, porque se você não tiver força de vontade, (...) é difícil se adaptar mas eu sempre quis fazer esse curso. (...) minha comunidade (...) incentiva, e aqui também tem os colegas que conversam comigo (...) eu tô sendo influenciado sim pra ficar na universidade pra seguir mais esse estudo, então eu pretendo terminar a universidade aqui".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização do presente trabalho podemos verificar que a motivação está condicionada a vários fatores, que envolve tanto a esfera de características sociais quanto individuais e que podem influenciar diretamente na motivação para estudar. Notamos que alguns aspectos, tais com a escolha do *campus* ou até mesmo a escolha da universidade, são regidos por fatores extrínsecos, como por exemplo, a distância de sua residência ou ao *status* da instituição. Em outros eixos tais como a escolha do curso e a expectativa de futuro apresentam mais aspectos relacionados a motivação intrínseca, comprovando então que a motivação acadêmica está condiciona a fatores pessoais e sociais. Com isso podemos afirmar que a motivação acadêmica obedece a uma trajetória de constantes mudanças, através da intima relação dialética que é mantida com o convívio social. Deste modo, a mudança que ocorre através da relação individuo/sociedade promove um *continuum* entre a motivação extrínseca e intrínseca de modo que a primeira tende a se tornar a última quando o meio favorece essas mudanças.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, D. J.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, A. **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FELICIO, C. M. et al. Jogos de Linguagem: uma opção interdisciplinar para se aprender conceitos químicos. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA**,**30ª**.**Águas de Lindóia, 2007. **Anais...**2007.

FRANÇA, M. D. et al. Gostar de estudar Química: quais os fatores que influenciam essa escolha? In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA,XIV.Curitiba, 2008. **Anais...** 2008.

MARTINS, A. M.; MERCURI, E. A influência do professor de Química na escolha como a área de atuação profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, XIV.Curitiba, 2008. **Anais**... 2008.

MARUYAMA, J. A. et. al. O papel das oficinas na motivação e educação inicial e continuada de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA,28ª. Poços de Caldas, 2005. **Anais...** 2005.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa:características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1.

REGO, A.et al.. Os Motivos de Sucesso, Afiliação e Poder: Perfis Motivacionais de Estudantes de Graduação e Pós-Graduação e sua Relação com Níveis Remuneratórios. **Aná. Psicológica**. Lisboa, jul. 2000, vol.18, nº.3, p.335-344.

RUIZ, V. M. Motivação na Universidade: uma revisão da literatura. **Revista Estudos de Psicologia.** PUC-Campinas, v. 20, n. 2, p. 15-24, maio/agosto 2003.

SERRA, D. J. G. **Psicología de la motivación**. La Habana: Editorial Ciencias Médicas. 2008. 265 p.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, C. S DA.; OLIVEIRA, L. A. A. DE. Análise de uma Turma de Licenciandos em Química ao Ingressar e ao se Formar no Curso: perfil, expectativas, influências e críticas. In:ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA**,** XIV. Curitiba, 2008. **Anais**... 2008.

VITORINO, F. C.; COSTA, M. C. T.; FILHO, Z. B. M. Aulas experimentais na escola pública para motivação e aprendizado dos discentes. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA, 32ª. Fortaleza, 2009.**Anais**... 2009.

AS ESCOLAS RURAIS PAULISTAS NAS DÉCADAS DE 1930 E 1940: RELATOS

Macioniro Celeste Filho[1]

INTRODUÇAO

De um modo geral, as nossas professoras vivem a procura de alunos, os quais, mal alimentados, são na sua maioria raquíticos, apresentando, assim, sérios embaraços à aprendizagem. Contribuindo, também, para o baixo resultado das nossas escolas [rurais] estão a escassez e a impropriedade do nosso material didático, a péssima instalação de muitas escolas e a má residência ou pensão da professora. Acrescente-se a tudo isto a inadequada preparação do mestre, que está técnica e espiritualmente habilitado para as cidades.

A descrição acima, de 1943, sobre as escolas rurais no estado de São Paulo é de José Ferreira Eboli, Delegado Regional do Ensino de Guaratinguetá. Em meados da década de 1940, assim como ele, muitos dos responsáveis pela administração do ensino paulista aparentavam cansaço frente às inúmeras e repetitivas críticas às carências do ensino rural de então e com o descaso governamental às suas propostas viáveis para solucionar os problemas que relatavam. Esta fadiga vem se acumulando desde os primeiros relatórios das delegacias regionais do ensino, de 1933. Este trabalho apresentará a visão de um grupo profissional em posição privilegiada para a análise do ensino rural em São Paulo nas décadas de 1930 e 1940, a dos Delegados Regionais do Ensino. Tais administradores escolares, alguns deles ex-professores de escolas rurais, contaram freqüentemente com a ajuda e depoimentos de inspetores de ensino, diretores e professores para avaliar as escolas rurais sob sua responsabilidade. Seus relatos têm algo em comum: orgulho dos melhoramentos da educação urbana; contrastando, a profunda indignação com a situação abominável da educação rural do período. Estas são suas histórias.

Pouco mais de três meses após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, foi criada a Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública de São Paulo, em março de 1931. Neste ano e no seguinte, foram organizadas as Delegacias

---

[1]Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Bauru. Este trabalho é resultado parcial das pesquisas para o Projeto FAPESP "História da Escola Primária Rural no Estado de São Paulo (1931-1968): circulação de referenciais estrangeiros, iniciativas do Poder Público e cultura escolar", coordenado pela Profª. Rosa Fátima de Souza, da UNESP de Araraquara.

Regionais do Ensino do Estado de São Paulo. As 21 Delegacias Regionais tinham como principal incumbência administrar o sistema escolar em consolidação e expansão durante o período varguista. Tais delegacias periodicamente prestavam contas de suas atividades à Diretoria Geral do Ensino, na Capital. Para tanto, de 1933 a 1945, elaboraram ao menos 68 relatórios detalhando suas atividades. Estes relatórios encontram-se no Arquivo Público do Estado de São Paulo. Esta documentação foi pesquisada, na sua totalidade, para a compreensão da educação rural em São Paulo neste período. Devido à abundância documental e à riqueza dos relatos, no atual texto não será executado um diálogo destas fontes com os trabalhos de outros autores que já analisaram a educação rural brasileira. Esta interface com a bibliografia referente à educação rural em nosso país ficará para momento posterior.

O que contêm estes relatórios? Num primeiro momento, eles eram bem informais. Segundo a Circular 25, de 1933, da Diretoria Geral do Ensino, além dos dados estatísticos referentes às escolas de sua região, aos delegados do ensino era solicitado que “revelem, de modo sucinto e claro [...] os alvitres [sugestões] que nos pareçam mais oportunos e praticáveis no aperfeiçoamento e eficácia dos trabalhos que nos foram entregues”. É em resposta a este pedido que os delegados regionais do ensino formularam uma série de críticas à situação calamitosa das escolas rurais e elaboraram sugestões práticas de como solucionar os problemas enfrentados. Nestas sugestões, há pouca discussão teórica, mas forte pragmatismo administrativo, visando corrigir os problemas da educação nas escolas rurais. Posteriormente, os relatórios foram alvo de padronização, normatizadas pela Circular 87, de 16/12/1936, e pela Circular 86, de 31/12/1942, ambas da Diretoria Geral do Ensino.

Como os delegados regionais do ensino identificavam a escola rural? Luiz Damasco Penna, no relatório de Santos referente a 1935, p. 11, discordava da definição legal:

> Pelos textos regulamentares, são rurais as escolas que não estejam em sede de município ou em sede de distrito de paz; e basta que num bairro seja cobrado o imposto predial urbano, para que as escolas dali se digam urbanas. Por outro lado, há populações vivendo no regime civil de urbanas e que são, visceralmente, populações rurais.

Isto é, embora muitas das escolas isoladas fossem legalmente urbanas, eram de fato “visceralmente” rurais. Em seu relatório de Santos referente a 1936, p. 101, o mesmo Delegado sintetiza claramente que as escolas isoladas eram sinônimo de escolas rurais. Referindo-se às escolas isoladas, afirmou que:

> A maior dificuldade vem da sua própria condição de ser isolada. Poderíamos quase que tratar já da [escola] isolada rural, pois [escola] isolada urbana é erro grosseiro em administração escolar.

Nos relatórios, Luiz Damasco Penna é o delegado regional do ensino mais explícito, direto e contundente em suas afirmações. Contudo, esta identificação entre escola isolada e escola rural poderia ser generalizada para as outras regiões do estado de São Paulo? É provável que sim. Em diversos outros relatórios encontram-se afirmações neste sentido. São frases curtas, mas aparentemente consensuais, como a do Delegado Regional do Ensino de Ribeirão Preto, Francisco Alves Mourão, em seu relatório de 1936, p. 27: "A quase totalidade das escolas isoladas da região localiza-se na zona rural". Portanto, os delegados regionais do ensino, ao criticar a situação das escolas isoladas referem-se privilegiadamente às escolas rurais. Escolas isoladas, predominantemente rurais, tinham um único professor. Eram multisseriadas; isto é, o docente ensinava conhecimentos distintos simultaneamente a alunos de níveis e faixas etárias diferentes. Em contraposição, as escolas urbanas se organizaram em grupos escolares; isto é, escolas graduadas, com vários professores lecionando conhecimentos diferentes para alunos agrupados separadamente em salas com níveis e faixas etárias distintas; quando possível, inclusive, com separação entre alunos e alunas. Neste último relatório citado, p. 28, Francisco Mourão sintetizou os principais problemas enfrentados pelas escolas rurais:

> Como dificuldades comuns às escolas isoladas, podemos enumerar, na ordem decrescente dos prejuízos que produzem ao ensino, as seguintes:
> 1º - Falta de matrícula e freqüência das escolas, na maioria das vezes, determinadas pelo estado de pobreza das populações.
> 2º - Falta de estabilidade do professor, por motivos assaz conhecidos e que nos dispensamos de comentar aqui.
> 3º - Falta de material escolar, visto que, em algumas fazendas, onde é acentuada a pobreza dos colonos, ninguém pode adquirir material e o fornecido pelo Almoxarifado, nestes casos especiais, não dá para todos os alunos.
> 4º - Moléstias comuns à zona rural, tais como tracoma, amarelão, maleita, e a deficiência de alimentação etc., que não são convenientemente combatidas, em conseqüência da ignorância e miserabilidade das populações.
> 5º - Falta de instalação condigna das escolas, sabido, como é, que grande número delas funciona em prédios de emergência, sem espaço, sem luz suficiente, sem instalações sanitárias e muitas vezes até com dificuldade para obtenção de água potável.

Seguindo a ordem de dificuldades das escolas rurais apontadas acima, encontram-se, nos relatos dos administradores escolares, muita repetição sobre estes temas. Selecionou-se alguns depoimentos exemplares, com o intuito de mapear a situação das escolas rurais das décadas de 1930 e 1940.

Num dos primeiros relatórios desta série documental, João Teixeira de Lara, Delegado Regional do Ensino de Botucatu, em 1933, p. 16-18, ressaltou que:

> Uma das causas que muito contribui para a baixa porcentagem de promoção é, sem dúvida, a falta de estabilidade dos alunos matriculados em estabelecimentos de ensino localizados na zona rural, porque, infelizmente, a gente da roça, não compreendendo a alta finalidade da escola, não lhe dá o apoio moral indispensável à sua prosperidade. [...] Essa gente, queremos crer, não faz isto por maldade, e sim por ignorância. Vendo que lucrará muito mais mantendo os filhos na roça, relega para o plano inferior a instrução.

O Código de Educação do Estado de São Paulo, de 1933, previa a obrigatoriedade de freqüência das crianças às escolas. Os delegados regionais do ensino conclamaram muitas vezes que a Diretoria Geral do Ensino fizesse cumprir a lei. Entretanto, o que irritava profundamente aos delegados de ensino no que se refere à freqüência às escolas rurais, era quando não fossem os pais das crianças a retirar seus filhos para trabalhar nas roças, mas os próprios fazendeiros. Neste caso, preferiam fechar a escola rural e cobrar alguma punição legal. Novamente exigia-se que a Diretoria Geral de Ensino fizesse cumprir a lei. Foi o caso exemplar de fechamento de escola relatado pelo mesmo João Teixeira de Lara, agora Delegado Regional do Ensino de Piracicaba, em 1942, p. 51-52:

> Ainda continuam alguns fazendeiros e industriais a se mostrarem indiferentes, uns, hostis, outros, para com a escolinha rural. Ainda neste ano, usamos de energia para com um desses magnatas dinheirosos, retirando a escola de sua fazenda, onde eram a professora menosprezada e maltratada e as crianças impedidas de freqüentar as aulas, por causa do trabalho que lhes era imposto na roça.
>
> Há uma disposição constitucional, na Carta Magna de 1934, que continua em vigor, por não ter sido revogada pela Constituição do Estado Novo e que está dependendo de execução. É o art. 139, que diz: “Toda a empresa agrícola ou industrial, situada fora dos centros escolares, onde trabalhem mais de cinqüenta pessoas e houver, perfazendo estas e seus filhos, pelo menos 10 analfabetos, será obrigada a lhes proporcionar instrução primária gratuita”.
>
> Se estivesse em execução esse dispositivo, ao retirarmos a escola da fazenda de Monte Mor, teríamos intimado o truculento e façanhudo fazendeiro a instalar uma escola por sua conta, em substituição à que acabava de sair.
>
> Se há dispositivos legais em vigor e de finalidades tão preciosas, como aqueles que acabamos de apontar, por que não executá-los? Pedimos, pois, ao Sr. Diretor do Departamento de Educação que beneficie o Estado, pondo em execução a lei que dorme.

Era angustiante aos administradores escolares constatar que tais dispositivos constitucionais transformaram-se na “lei que dorme”. Além da Constituição, o Código de Educação do Estado de São Paulo, de 1933, estabelecia que deveria existir uma escola isolada onde houvesse 40 crianças em uma área de dois quilômetros de raio. Estes

dispositivos legais seriam as bases para a obrigatoriedade de freqüência das crianças às escolas rurais. Entretanto, esta obrigatoriedade era vista como “lei que dorme” por um motivo bem objetivo: não havia escolas para todas as crianças nem nas cidades, quanto mais na zona rural. Embora cobrassem a aplicação dos dispositivos constitucionais e a efetiva implantação do Código de Educação de 1933, os administradores escolares acabaram constatando que tal legislação era um conjunto de boas intenções a serem perseguidas como um ideal.

Nas palavras anteriormente citadas de Francisco Mourão, de Ribeirão Preto, o segundo fator de fracasso da educação rural seria a “falta de estabilidade do professor, por motivos assaz conhecidos e que nos dispensamos de comentar aqui”. Quais eram estes “motivos assaz conhecidos” que provocavam a desistência dos professores em lecionar numa escola rural? Vários delegados regionais do ensino descreveram a trajetória recorrente dos professores nestas escolas. No mesmo relatório acima citado, Collatino Fagundes, p. 51-52, sintetizou este caminho:

> Em geral, o professor é bem recebido [na zona rural], encontrando toda facilidade para o início de sua missão. Pouco tempo depois, salvo raríssimas exceções, ele próprio cria o problema. E o motivo? Muito simples: não ambientado, saudoso dos seus, começa por querer isto e mais aquilo; condução semanal para ir à cidade ouvir missa, fazer pequenas compras ou assistir uma sessão cinematográfica; queixa-se, amiúde, dizendo mais isto ou menos isto: isto aqui não é vida! Deus me livre desta gente atrasada! etc., etc. E a reação vem logo. A dona da casa, até então bondosa e hospitaleira, fazendo às vezes sacrifício para hospedar a professora, dela se desinteressa por completo. E o que temos notado é que por detrás da cortina está um dedinhopolítico, a acenar à professora com a perspectiva de uma transferência da escola para as barbas da cidade, quando não seja logo com a anexação da mesma ao grupo escolar.

Entre outros exemplos possíveis, Francisco Faria Netto, de São Carlos, em 1942, p. 9-10, também descreveu a trajetória do professor rural:

> No geral o professor estagiário é bisonho, não dispõe da precisa experiência para organizar e dirigir uma escola rural. A escola normal que o diplomou não o aparelhou como convinha ao interesse do ensino no meio rural. Daí a surpresa que o ambiente campesino lhe causa, já no avaliar a mentalidade de seus alunos, a perplexidade em que se acha quanto à heterogeneidade da classe e os falhos recursos para o manejo do ensino. Sente-se logo de início completamente deslocado. Onde [está] seu preparo profissional? De fato, ele não encontra no ambiente rural nenhum ponto de contato com o estabelecimento onde fez, lá na cidade, a prática de ensino... Onde [estão] aqueles alunos uniformizados e convenientemente selecionados? Aí o choque em seu espírito, logo que se encontra frente a frente com a realidade rural. Fora da escola, o meio social... que diferença! A pensão, com o quarto. O alimento, tão rural, tudo contrariando seus hábitos... suas preferências... À noite... que horror! Nada de uma distração adequada ao seu espírito, à sua educação. Não é possível, com tal estado de alma, que se mantenha eficientemente, no meio rural, o novo

> professor, saturado de hábitos urbanistas e, logo, dele não se poderá esperar a civilização rural. O que se espera é o requerimento de licença. Aquele que permanece, com raríssima e aliás honrosa exceção não passa de um sacrificado.

No período, era prática comum o professor de escolas rurais solicitar licença pelos mais variados motivos, pedir remoção para escolas urbanas tão logo conseguisse condições para isto ou mesmo se exonerar do cargo. Para se ter uma idéia deste tipo de ocorrência, segundo o relatório de Itapetininga de 1936, p. 55, das 134 escolas rurais existentes na região, 38 delas, quase um terço, deixaram de funcionar devido à licença dos respectivos professores ou pela remoção dos respectivos titulares. No entanto, nem todos os administradores escolares atribuíam a culpa disto aos próprios professores. Francisco Lopes de Azevedo, Delegado Regional do Ensino de Taubaté, em 1935, p. 49, ressaltava que:

> Se os nossos grupos escolares são organizações ótimas, as nossas escolas rurais deixam muitíssimo a desejar. O professor tem sido o "bode expiatório". Mas ele não é o único culpado, bem o sabemos.

No mesmo sentido, Oscar Augusto Guelli, Delegado Regional do Ensino de Botucatu, em 1940, p. 68, afirmava que:

> Não seremos nós, calejados de pecados na tarimba do magistério primário, que iremos atirar a primeira pedra contra a capacidade docente do nosso professorado. O que vai pelos arraiais do ensino primário é conhecido de todos e dispensa comentários.

Usar o professor da escola isolada como "bode expiatório" pelo fracasso das escolas rurais não pareceu apropriado a muitos dos administradores escolares de então. Porém, o que estava por trás de afirmações como "por motivos assaz conhecidos e que nos dispensamos de comentar aqui", "bem o sabemos" ou "é conhecido de todos e dispensa comentários"? Em 1933, Francisco de Faria Netto, Delegado Regional do Ensino de Piracicaba, decidiu fazer uma pesquisa com os 100 professores das escolas rurais de sua região para entender, nas suas palavras, "o espírito de horror à vida educativa nos campos", p. 25 verso. Os resultados foram relatados resumidamente em seis páginas, p. 25 frente até a 27 verso.[2] Este administrador escolar concluiu que os principais problema da educação rural eram as péssimas condições sanitárias das escolas e das residências para os professores. Conseqüentemente, o elevado número de afastamentos para o tratamento médico no combate às constantes doenças que afligiam os docentes, p. 25 verso:

---

[2] - A documentação completa coletada para esta enquete com os professores rurais pode estar arquivada na atual Diretoria de Ensino de Piracicaba ou mesmo no Arquivo Público do Estado de São Paulo.

> A água potável das casas rurais, sempre pessimamente decantada, é provinda quando não seja do córrego mais próximo, fatalmente será da cisterna [poço], quase sempre mal conservada. Mais da metade das casas rurais não possui latrina. Predomina, endemicamente, em todos os bairros a verminose, parte pequena [das casas com] tracoma e outra parte [com] a malária.

Dos 5.785 lares recenseados pelos professores na zona rural de Piracicaba, somente 1.280 (22%) tinham serviço sanitário completo. 4.505 lares (78%) não tinham este serviço. Os administradores escolares alertaram também para a precariedade das moradias dos professores rurais. Fernando Rios, Delegado Regional do Ensino de Itapetininga, em 1936, p. 54, ressaltou que: “Em geral, as acomodações para os professores, aqui na região, são modestas. Às vezes, muitíssimo modestas, ou então, modestas demais”. Ottoni Pompeu Piza, Delegado Regional do Ensino de Araraquara, em 1936, p. 28, descreveu as dificuldades de hospedagem docente na zona rural:

> A residência e pensão para o professor rural tem sido um problema de solução difícil. O fazendeiro pensa que a professora pode viver em qualquer lugar e, não raro, lhe destina uma casa de colono para residência, no caso de ter ela a família em companhia. Quando, porém, a professora é solteira, como na maioria dos casos, vai, geralmente, para a casa do fiscal de colonos ou para a casa do carpinteiro, pedreiro ou maquinista da fazenda. Nunca, porém, para a casa do fazendeiro e, raramente, para a casa do administrador. Em vista da grande diferença de educação existente entre a professora e a família que a hospeda, nenhuma delas se conforma com a situação e a escola fica prejudicada pelo afastamento da professora, que solicita licença como único meio de resolver a situação do momento.

Ou ainda nas palavras de Luiz Damasco Penna, Delegado Regional do Ensino de Santos, no relatório referente a 1935, p. 12. O salário base de uma professora normalista era de 300$000. Quando não se conseguia fixar tal docente na zona rural, apelava-se para a contratação de professores leigos:

> Temos por convicção segura que enquanto não se cuidar de instalar sofrivelmente o professor rural, baldadas [frustradas] serão quaisquer tentativas no sentido, não apenas de dar determinada orientação ao ensino rural, mas de assegurar o funcionamento conveniente de qualquer tipo de escola. Seria obra de incalculável alcance convencer os prefeitos municipais de que mais valeria construir uma casa boa por ano, do que estarem a nomear, como professores municipais, leigossemi-analfabetos a 100$000 e até a 50$000 mensais.

Com este panorama de doenças endêmicas, péssimas condições sanitárias e graves problemas de moradia docente, não deve causar surpresa que os professores das escolas rurais quisessem residir nas zonas urbanas mais próximas de suas escolas. Daí a constatação dos administradores educacionais do período sobre a importância do transporte para estes docentes. Francisco Alves Mourão, Delegado Regional do Ensino de Ribeirão Preto, em 1936, p. 35, citando o Inspetor de Ensino Santos Amaro da Cruz,

afirmou poeticamente que “tenho a impressão de que os professores só se sentem bem onde não estão”. Ele criticava a viagem diária dos professores rurais entre a cidade e suas escolas na zona rural:

> Professores há que [...] arrostam [encaram sem medo] os incômodos das viagens diárias por estradas poeirentas e esburacadas, em péssimas jardineiras [precursoras dos ônibus], sem a mínima segurança, exclusivamente para residirem na cidade.

Citando outro Inspetor de Ensino, Sylvio de Barros, Francisco Mourão relatou que alguns professores não cogitavam pernoitar nas zonas rurais:

> Professores que só por necessidade se afastam dos meios urbanos, sem estabilidade, inseguros de sua verdadeira missão, imbuídos de modernismos, viajando diariamente, para trabalhar com os olhos no relógio, o sentido na cidade e os ouvidos no apito dos trens ou na buzina das jardineiras... É verdade que grande número de fazendas ou sítios não oferecem o conforto que os professores merecem, nem quanto a prédio de residência, nem quanto à pensão [alimentação].

Outra reclamação constante dos administradores escolares refere-se à escassez e baixa qualidade dos materiais escolares fornecidos pelo Almoxarifado, da Capital. Tal queixa atravessa os vários anos relatados na documentação. Já em 1933, Francisco de Faria Netto, Delegado Regional do Ensino de Piracicaba, p. 87, numa longa análise da importância dos materiais escolares, afirmava que:

> Os meninos em idade escolar são obrigados à matrícula e à freqüência das aulas nas escolas primárias; o Estado tem o dever de supri-los do material necessário. E não o faz. As escolas públicas isoladas [rurais], em sua maioria, vivem desertas de papel, livros, cadernos, lápis e até de giz, servindo-se as professoras de pedras calcárias e piçarra para a escrita no quadro negro e os alunos [servindo-se] de papel de embrulho usado, anúncios de cinema etc. Como podem produzir essas funcionárias se o Governo lhes corta os braços?

Usando de ironia, o mesmo Francisco de Faria Netto, em 1942, agora como Delegado Regional do Ensino de São Carlos, retornou ao tema, p.11:

> A falta de material para as escolas isoladas [rurais] tem sido, até certo ponto, uma das diversas causas do pouco rendimento escolar. Tem sido um terço [do necessário] o material fornecido. Seria interessante que a Companhia Paulista de Estradas de Ferro resolvesse dar somente um terço do lubrificante necessário para o funcionamento de suas inúmeras composições que, diariamente, percorrem suas linhas e que os dois terços restantes fossem completados por seus empregados.

Quais as principais reivindicações dos administradores escolares para minimizar este panorama profundamente negativo da educação nas escolas rurais do estado de São Paulo? A recomendação mais freqüente é a de melhoria da remuneração do professor em escolas rurais e a diferenciação salarial em relação aos professores

urbanos. Esta vantagem salarial auxiliaria a manter o professor no campo. O salário base dos professores tanto nas zonas rurais como nas cidades era de 300$000. Para uma comparação, o salário de um servente era de 170$000. O salário de um veterinário ligado ao serviço público era de 1.500$000. Luiz Damasco Penna, Delegado Regional do Ensino de Santos, no relatório referente a 1935, p. 32, propõe uma remuneração diferenciada para o professor rural, tendo como referência a distância de sua escola em relação à ferrovia mais próxima, principal meio de transporte de então. Em círculos concêntricos, o professor que lecionasse a mais de 12 km da ferrovia mais próxima passaria a receber 500$000. Para as escolas a mais de 40 km da ferrovia, o salário docente deveria ser de 1.000$000. Para ele, tal medida manteria o professor rural em sua escola. Este experiente administrador escolar concluiu seu raciocínio com um lacônico “as coisas são como são”. Francisco Alves Mourão, Delegado Regional do Ensino de Ribeirão Preto, em 1936, p. 30, reivindicou a diferenciação da carreira do magistério, dividido-a entre professores rurais e professores urbanos. Os primeiros, com o salário base de 500$000, e a manutenção da remuneração de 300$000 para os professores urbanos. Poderiam ser citadas diversas outras manifestações neste sentido, como as dos delegados regionais do ensino de Itapetininga em 1936, p. 60, Fernando Rios; de Araraquara no mesmo ano, p. 30-31, Ottoni Pompeu Piza; ou Lino Avancini, de Lins, em 1942, p. 18, ao ressaltar que ou se melhorava o salário do professor rural ou ele ficaria contando nos dedos os dias que faltavam para sair do lugar ao qual maldizia. O Código de Educação do Estado de São Paulo, de 1933, previa uma gratificação anual suplementar de 600$000, dois salários base a mais, para os professores rurais. No entanto, vinculava esta gratificação anual a critérios inviáveis de rendimento escolar para as escolas rurais do período:

> Art. 266. - Será abonada a gratificação anual de 600$000, paga com os vencimentos de janeiro, ao professor de escola isolada da zona rural que: a) tiver durante o ano, um total de, pelo menos, 200 dias letivos, na mesma escola; b) apresentar a freqüência média anual de, no mínimo, 25 alunos; e c) obtiver a promoção de pelo menos 75% dos alunos.

Neste contexto, surgem as principais críticas dos administradores escolares quanto ao processo de avaliação nas escolas rurais. Nesta época, o ano letivo começava em 1º de fevereiro e terminava em 30 de novembro, com férias de duas semanas na segunda quinzena de junho, coincidindo este recesso com as festas juninas. O mês de novembro era então dedicado aos exames finais em todas as escolas, urbanas ou rurais. Contudo, novembro era o mês mais importante para o trabalho de colheita agrícola nas zonas rurais. Os administradores escolares afirmavam que era

inapropriado avaliar o rendimento escolar dos alunos somente através dos exames finais, ao término do ano letivo. Reivindicavam uma mudança no processo avaliativo de todos os alunos, quer fossem de escolas urbanas ou rurais. Devia-se avaliá-lo continuamente, através de suas atividades durante todo o ano letivo. Como exemplo desta argumentação pode-se citar João Teixeira de Lara, Delegado Regional do Ensino de Botucatu, em 1933, p. 24:

> A promoção deveria ser baseada no trabalho efetivo e contínuo de todo o ano, o que facilmente, poderia ser verificado pelas autoridades escolares, na sua última visita à escola, no mês de novembro. Nessa visita, que seria bastante demorada, as autoridades verificariam, além de provas periódicas, os cadernos de linguagem, cálculo, desenho, caligrafia etc. [...] Para que fossem recompensados os professores no seu trabalho, principalmente os das escolas rurais, em que a instabilidade dos alunos é um fato, seria de vantagem a adoção de medidas como as que sugerimos.

No caso específico das escolas rurais, reivindicavam, ao menos, a antecipação dos exames finais para setembro. No final de setembro geralmente terminavam os contratos anuais de trabalho entre os fazendeiros e os colonos. Antes da colheita do café, cujo ápice ocorria em novembro, era quando os colonos podiam negociar novos contratos anuais em outras fazendas. Em outubro muitos colonos mudavam de fazenda, levando seus filhos com eles. Portanto, era comum o professor da escola rural educar suas crianças eficientemente e não vê-las promovidas de ano por não terem feito os exames finais em novembro. Alguma solução paliativa foi tomada pela Diretoria Geral do Ensino, pois este tipo de reivindicação desapareceu dos relatórios após 1934.

Uma das mais contundentes e repetidas críticas ao ensino rural paulista cabe à má formação docente para enfrentar as especificidades da educação na zona rural. As Escolas Normais eram todas urbanas, formando profissionais predominantemente de origem urbana, para trabalhar com alunos em grupos escolares urbanos, desenvolvendo seus estágios de prática de ensino em escolas urbanas. Como tais profissionais poderiam ser adequados para lecionar em escolas isoladas rurais? João Teixeira de Lara, Delegado Regional do Ensino de Piracicaba em 1940, p. 45, sintetizou estas críticas:

> O regime atual de grupo escolar dado ao Curso Primário anexo às Escolas Normais é anormal e prejudicial ao fim a que se destinam estas unidades escolares. A função da escola de professores é, precipuamente, fornecer professores para as escolas isoladas, porque é a escola isolada a célula mater de todo o ensino público. É para ela que vão os recém formados. Para o trabalho nesse tipo e gênero de escola é que devem eles ser preparados. Em vez de um grupo fidalgo de dez classes, que reúne a elite infantil da cidade, constituída de crianças apatacadas [endinheiradas], superalimentadas, às quais não

> faltam recursos para a compra de material e formam um ambiente oposto àquele em que vão trabalhar os novos professores.

O que alguns delegados do ensino propõem para sanar o problema da má formação docente e sua inadequação para lecionar em escolas rurais? Algo inédito até então: a criação de Escolas Normais rurais. Ao redigir sua análise dos resultados da pesquisa com os professores rurais de Piracicaba em 1933, o sempre contundente Francisco de Faria Netto, Delegado Regional do Ensino, p. 26 verso, foi bem claro nesta proposta:

> Sou pela localização das Escolas Normais primárias nos núcleos rurais de mais densa população pelos seguintes motivos:
> a – O professor para a zona rural deve ser escolhido no meio rural.
> b – O processo mais razoável para se conseguir a pessoa vocacionada para o magistério primário e adaptável às necessidades da zona rural é localizar a Escola Normal nesse meio; e
> c – Assim localizada, a Escola Normal selecionará paulatinamente os candidatos, descobrindo os vocacionados ao magistério rural, e aproveitando as belas inteligências que se desabrocham nos campos, as quais desenvolvidas e orientadas serão em futuro próximo as empenhadas nas soluções dos problemas rurais, nascerá a nova fase fecunda da sólida e desejada civilização rural.
> O programa das Escolas Normais deve ser organizado sob um espírito fundamentalmente prático, visando o desenvolvimento de tudo aquilo que constitua a atividade, a vida da população rural. O programa deve ser organizado com o espírito fundamentalmente rural, tendo por primário objetivo o despertamento das inteligências nascidas no campo, de modo a criar nos indivíduos a convicção de que a vida ideal, nobre e feliz é a que o campo proporciona a quem a ele se dedica convenientemente orientado. Um programa que estude os homens em suas múltiplas relações com as coisas rurais e que possa habilitar os alunos que o estudem sobre tudo a viverem inteligentemente no campo. Os lentes [professores de nível secundário] para estas Escolas Normais não devem ter grande apego à vida urbana. As escolas agrícolas do país por certo poderão fornecer bons lentes.

Mesmo com todas as críticas às condições educacionais das escolas rurais, os administradores escolares do estado de São Paulo ainda mantiveram alguma esperança de que este tipo de educação ganharia um pouco de dignidade. Algumas vezes, descreveram a escola rural do futuro, como na idealização de Paulo Monte Serrat, Delegado Regional do Ensino de São Carlos, em 1943, p. 26:

> Um grande e bem feito rancho de sapé, de forma circular, sem paredes, com assentos toscos, mesas também como improvisadas, ocupando o centro, o estrado da professora, quadros negros de duas faces e tudo assim. Aprenderão em contato com a natureza, respirando ar puro, longe do bulício [agitação] da cidade, mas relativamente próximos do lar onde passarão a noite, para volver nas manhãs seguintes à escola típica, as crianças da localidade. [...] Com feição acentuadamente ruralista, porém, cuidando também das combinações estupendas das letras do alfabeto. Se outrora a escola era o reduto de férreos princípios, de cega disciplina, do regime da inflexível autoridade que dispunha de seus rebanhos como entendia, nestas escolas a

> obediência deve-se cultuar pelo amor, pela docilidade e o trabalho exercido pelo interesse de ver floridos os alegretes [vasos suspensos nas varandas e janelas]; cheios os bebedouros; repletos de verduras os canteiros e povoados de pintos e galinhas brancas os cercados; lebres em seus viveiros; o milho espigado na rocinha pelo próprio aluno organizada. Com o progresso do desenvolvimento escolar, a poesia nesse recanto há de imperar na igualdade para o bem comum, no interesse de produção como coroamento do trabalho racional, ordenado e edificante. Parece que já ouvimos longe os clamores da vitória do ensino rural, como um sonho que se materializa na hora do seu destino.

Nestes relatos, vemos como os delegados regionais do ensino, inspetores de ensino, diretores de grupos escolares e professores lutaram pela melhoria da educação da população rural. Luta freqüentemente frustrante, mas à qual se dedicaram com afinco.

ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE PROFESSORES E ALUNOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Lídia Baumgarten Braun[1]

Introdução

Os temas referentes ao ensino de História e a formação da consciência histórica de professores e alunos, e suas relações com o processo ensino-aprendizagem que acontece no interior da sala de aula e também fora dela, nos colocam algumas indagações iniciais: Porque se deve ensinar História na escola? O aluno tem produzido o seu próprio conhecimento e tem formado sua consciência histórica? Os professores da rede pública estadual e municipal têm levado em consideração a prática social do aluno e a cultura escolar; considerando que trabalham com as apostilas e livros didáticos implantados pelas Secretarias da Educação de Estado e pelas Secretarias Municipais de Educação, que têm os mesmos conteúdos sugeridos para os diferentes anos do Ensino Fundamental I e II e Médio, e se esse conteúdo tem sido adaptado aos currículos de cada escola, levando em consideração o discurso da possibilidade de adaptação ao currículo das escolas, a autonomia do aluno, a cultura escolar e o embasamento teórico das apostilas e livros didáticos para os professores; além da necessidade de se levar também em consideração as diferentes atribuições e atividades as quais os professores têm de cumprir e, por isso, eles têm dificuldades de preparar aulas mais criativas, utilizando diferentes metodologias, se sentem desmotivados; dificilmente conseguem atualizar-se, e acompanhar os debates que estão sendo desenvolvidos na Universidade que se refletem no ensino e, portanto, vêem nesse material didático um caminho possível de ensinar História? O Ensino de História pode ajudar o aluno na sua vida cotidiana, ou seja, promover uma transformação social em sua vida, além de proporcionar a ele tornar-se sujeito da História e da formação da sua consciência histórica? Essas indagações e questionamentos têm servido de base para reflexões sobre como tem sido tratado o ensino de história nas escolas públicas brasileiras, e algumas considerações serão analisadas e refletidas no decorrer do presente artigo.

Nessa perspectiva, é relevante destacar a existência de diferentes interesses em jogo na dinâmica do processo social. Os livros didáticos, geralmente negligenciaram a participação dos grupos minoritários e marginalizados dos grandes movimentos sociais ocorridos na história da humanidade. Dessa forma, configuram-se dois tipos de história:

[1]Professora da UNESP, Campus de Assis e Presidente Prudente. E-mail: lidibraun@uol.com.br.

uma que procura a verdade histórica e a outra que trabalha com o lugar social, a representação do real.

As pesquisas têm buscado evidenciar a diversidade cultural de diferentes sujeitos que antes foram marginalizados pelas pesquisas acadêmicas. Com a inserção de diferentes grupos sociais nos temas pesquisados, podemos afirmar que isto contribui para a compreensão das relações sociais que se estabelecem entre os diferentes atores sociais.

A História ensinada na escola fundamental sempre foi vista como um trabalho especializado dos historiadores. Cabe, portanto, às escolas o papel de meras reprodutoras de um conhecimento fragmentado, estático, um saber que passa longe da produção do aluno em sala de aula. Para que haja mudanças nesse contexto é fundamental ressaltar que os debates e as discussões não podem surgir desligas da historicidade que as produziram.

Desse modo, fica cada vez mais evidente o distanciamento entre a história estudada e produzida na universidade e aquela ensinada nas escolas de ensino fundamental e médio. O espaço acadêmico brasileiro abarca uma multiplicidade de leituras e interpretações, métodos e temas, de práticas de ensino e de pesquisas diversificadas. Mesmo assim, ainda é um espaço de produção de caráter “elitista”.

Para a escola de educação básica há necessidade de uma bibliografia variada e práticas pedagógicas que estimulem o debate, a investigação e a criação, pois as escolas têm sido espaços de transmissão de uma e outra leitura historiográfica, fragmentada e simplificada, se constituindo numa versão única da história.

A escola brasileira agrega uma clientela de alunos das mais variadas culturas. Ela encontra dificuldade em trabalhar com as crianças e jovens de diferentes culturas, especialmente com a população das classes sociais mais pobres. Portanto, a escola é um veículo socializador e transmissor de cultura. O papel da escola é gerar uma cultura própria e diferenciada, mas produz também múltiplas culturas e uma cultura globalizada. A cultura é construída a partir do conhecimento adquirido e vivenciado na prática através das relações sociais que se estabelecem na escola e em toda a sociedade.

O conteúdo programático dos currículos têm primado por uma visão monocultural e eurocêntrica de nosso passado, exaltando o papel do colonizador e negando a participação do negro na construção da história e da cultura brasileira. Além do mais, os livros didáticos estão permeados por uma concepção positivista da historiografia brasileira que primou pelo relato dos grandes fatos e heróis, ofuscando a participação de outros segmentos da sociedade no processo histórico do país.

O ensino de História deve instigar o aluno a conhecer a diversidade cultural e os bens culturais do nosso rico e multifacetado patrimônio histórico, pois só assim, estaremos contribuindo para a construção de uma escola plural e cidadã, e formando cidadãos brasileiros conscientes de seu papel como sujeitos históricos e agentes de transformação social.

Assim, a proposta desse estudo é: promover a reflexão dos futuros professores-historiadores quanto ao seu papel de facilitadores do processo ensino-aprendizagem, promovendo também a reflexão da sua prática educativa cotidianamente; contribuir para a formação do professor-historiador, visando observar as reais necessidades da escola/sala de aula; colaborar para que os alunos construam uma reflexão de natureza histórica; auxiliar os alunos a observar as transformações sociais, atentando para as diferenças, as diversidades e especificidades das diversas sociedades, visando também a transformação da realidade social dos alunos no meio em que estão inseridos; promover a iniciação histórica do seu aluno, permitindo que o mesmo se veja como agente histórico, enquanto sujeito da produção do seu próprio conhecimento.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada visando refletir sobre algumas considerações aqui apontadas, se deu a partir dos debates realizados em sala de aula, na disciplina Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado, dos relatórios elaborados pelos alunos da graduação e das observações realizadas em uma das escolas da rede pública estadual de ensino, na cidade de Assis, focando um olhar mais atento nas relações sociais, no ensino de História na sala de aula, na relação professor-aluno, nas relações de poder e nas avaliações, no processo ensino-aprendizagem e na relação escola e comunidade.

Durante as observações realizadas na escola foram realizadas anotações e registros das impressões, inquietações, conteúdos, metodologias, modos de agir dos alunos e aspectos gerais observados durante esse período. As observações foram discutidas pelo grupo (quatro alunos e eu) que participou do projeto, e foram realizadas reflexões na disciplina Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado a partir das observações e impressões gerais realizadas pelo grupo e pelos textos teóricos discutidos em sala de aula.

DISCUSSÃO

O exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores historicamente situados. É necessário evitar pensar na educação, mais especificamente no ensino de história, como se a universidade já tivesse a resposta para os problemas que a escola enfrenta. Também é necessário superar a representação de que os professores da universidade levam as respostas/receitas do que deveriam fazer para resolver seus problemas.

Desse modo, é fundamental priorizar o diálogo sistemático das questões cotidianas com a colaboração dos professores que estão na escola, ou seja, na sala de aula. Garrido et al. (2000), afirmam que o saber sobre o ensino não se dá antes do fazer, como estabelece o paradigma da racionalidade técnica, mas se inicia pelo questionamento da prática.

A prática é o objeto de investigação permanente do professor, durante sua formação e na ação profissional. Portanto, tanto professores recém-formados quanto aqueles que já se encontram inseridos na sala de aula devem procurar repensar sua prática pedagógica. A formação do professor não se esgota na sua formação inicial. Ele deve estar preparado para exercer uma prática pedagógica cotidiana de formação continuada, mediada pela teoria e pela constante reflexão contextualizada e coletiva.

O professor é visto, ora como transmissor de conhecimentos, ora como produtor de saberes e fazeres. Contudo, ele deve promover a união entre a competência acadêmica, que são os domínios dos saberes, e a competência pedagógica que são os domínios da transmissão do saber. O professor de História, geralmente se apresenta numa situação de preocupação em exteriorizar o que sabe, ao mesmo tempo vive a insegurança em relação aos problemas sociais e culturais enfrentados pelos jovens e em relação à defasagem da sua própria formação. Portanto, cabe ressaltar que a formação do professor de História deve ser contínua, procurando a construção da sua identidade pessoal e profissional. Ademais, o professor deve acompanhar as transformações que ocorreram e ocorrem na sociedade e participar dos debates atuais que acontecem na universidade.

Schmidt e Cainelli (2004), afirmam que o método tradicional coloca o professor como transmissor do conhecimento, e o aluno mero receptor. Ele se caracteriza numa linguagem descritiva da história, de cunho factual e modelo determinista. Já a abordagem dialogada procura levar os alunos a interagirem com o tema proposto. Cabe ao professor utilizá-los de acordo com a necessidade verificada no âmbito escolar, uma

vez que é a realidade deste local, a localização do mesmo, e a comunidade participativa que determinará os métodos a serem utilizados.

O professor é responsável por ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho – o saber-fazer, instigando-o a levantar problemas, transformar temas em problemáticas. Proporcionar ao aluno que ele participe do processo do fazer, ou seja, construir a História e oferecer ao aluno a oportunidade de apropriar-se do conhecimento.

Rüsen (1992) trabalha com o conceito de consciência histórica, que funciona como eixo orientador das questões e situações reais da vida, experimentadas no presente, e tem como função específica ajudar as pessoas a compreender melhor essas experiências a partir da realidade presente. Desse modo, Rüsen apresenta quatro tipos de consciência histórica: a tradicional, que compreende a totalidade temporal e é apresentada como continuidade de modelos de vida do passado. A exemplar, na qual as experiências do passado acabam servindo de regras gerais da mudança e conduta humana. A crítica, como negação de outras posições e pontos de vistas e, por último, a genética, contemplando diferentes pontos de vista que podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva de mudança temporal, portanto, a vida social é vista em toda a sua complexidade pelos diferentes sujeitos.

Rüsen afirma que,

> Desde o momento em que os elementos dos quatro tipos estão operativamente mesclados no processo que dá à vida prática uma orientação histórica no tempo, podemos reconstruir as complexas relações entre estes elementos para determinar com precisão e definir a especialidade estrutural das manifestações empíricas da consciência histórica e sua relação com os valores morais (RÜSEN, 1992 apud SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p. 71).

O estudo e a reflexão devem ser a essência do trabalho de ensino-aprendizagem. O professor deve ter em mente qual a concepção de ensino de História que ele trabalhar: ou participa da produção do saber histórico ou é apenas um eco do que os outros já disseram.

A concepção tradicional oferece aos alunos apenas a condição de receptáculos de informações, conteúdos e currículos. Ou seja, o conhecimento é apresentado como produto acabado e se tem uma visão linear e seqüencial da história. Essa história exclui a realidade do aluno e as experiências da história vivida por ele. O aluno parte do pressuposto de que o que deve ser ensinado é o que se aprende na escola, e sente insegurança e temor frente aos instrumentos de poder aos quais são submetidos. Ademais, a história deve se relacionar com o presente e realidade do aluno. A sala de

aula deve ser um espaço, na qual, uma relação de diálogo entre seus interlocutores permite construir os saberes.

Na ótica de Selva Guimarães Fonseca (2003, p. 76), “o historiador-educador ou professor é alguém que domina não apenas o processo de construção do conhecimento histórico, mas também domine o conjunto de saberes e mecanismos que possibilitam a socialização desse conhecimento nos limites da instituição escolar.”

Refletindo sobre o estágio na formação de professores, ele tem sido, na maioria das vezes, a primeira experiência de seu campo de atuação. O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Os currículos de formação se têm constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si. Desse modo, há que se considerar a necessidade de rever a formação acadêmica dos professores – o professor investigador em sala de aula e o professor pesquisador –, procurando a superação do tradicional distanciamento entre pesquisa acadêmica e prática pedagógica, articulando teoria e prática educativa.

O eixo que articula essas duas dimensões da formação é a pesquisa, que é um instrumento epistemológico e metodológico do processo de construção do conhecimento do professor em formação. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (2001), trabalha com o conceito de professor reflexivo criado por Donald Shön (1995). Partindo dessa perspectiva, se valoriza a prática docente como fonte de pesquisa e de autonomia do professor, além de desenvolver a responsabilidade profissional. Segundo Monteiro, Shön defende a ideia de que,

> Os professores criam um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática (...) Shön criou a categoria de professor-reflexivo e o conceito de reflexão-na-ação, segundo o qual o professor analisa e interpreta a sua própria realidade no ato, e o de reflexão-sobre-a-ação, que implica o olhar retrospectivo e a reflexão sobre o que foi realizado (MONTEIRO, 2001, p. 133).

O estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. A concepção de formação de professor deve se pautar na produção do conhecimento a partir de sua prática educativa, superando as tradicionais perspectivas acadêmicas e técnicas de formação de professores. A pesquisa é vista como alternativa de crescimento profissional para os professores em formação.

Desse modo, destacamos a necessidade de articulação entre conteúdo e forma. Cabrini et al (1986), ressalta que não há separação entre forma e conteúdo, pois estaríamos aceitando a existência de “verdades absolutas”. Dessa forma, o aluno não

seria agente histórico e sujeito da produção do seu próprio conhecimento. A prática na sala de aula, segundo Cabrini, depende, fundamentalmente da forma como o professor encara o processo de ensino-aprendizagem e da sua concepção de História.

Para Moreira, os problemas já se encontram na formação inicial dos professores das séries iniciais.

> O quadro das condições em que está sendo realizado o ensino de história, principalmente nas séries iniciais do primeiro grau, é bastante desanimador. Além da pouca importância que é atribuída a tal trabalho pelos próprios profissionais desse ensino, estes, se mostram, na maioria das vezes, bastante despreparados em relação à sua fundamentação teórica e metodológica. Assim, o professor costuma realizar tal ensino de forma aleatória e descomprometida com um projeto com o qual ele se encontre envolvido por ter participado efetivamente de sua elaboração (MOREIRA, 1996, p. 51).

O fazer histórico e o fazer pedagógico baseiam-se na transposição didática do fazer histórico, utilizando métodos didáticos como ferramenta útil para o processo de ensino-aprendizagem. Como métodos didáticos, destacamos o documento que é o ponto de partida do fazer histórico na sala de aula, ajudando a desenvolver o senso crítico do aluno. Outro aspecto que é relevante nesse processo é a relação entre as inovações tecnológicas e o ensino de história, pois se deve considerar a necessidade de saber articular, pensar e refletir, a partir das novas tecnologias, e não como uma maneira de preencher a ausência do professor. As novas tecnologias devem ser articuladas com os currículos e com a prática pedagógica em sua totalidade, para que os educandos se tornem conhecedores da pluralidade de realidades presentes e passadas.

Para Schmidt e Cainelli (2004), as estratégias de ensino, considerando os métodos e técnicas aplicadas são procedimentos relevantes para a organização do saber, sendo que estes se articulam com os elementos constitutivos do saber histórico com os do fazer pedagógico.

Monteiro (2001, p. 13), afirma que “a prática profissional não é um local de aplicação dos saberes universitários, mas, sim, de “filtração”, onde eles são transformados em função das exigências do trabalho”.

Bittencourt (2005), afirma que a utilização do documento nas aulas de História é justificada pelos professores como sendo um instrumento pedagógico eficiente, pois há nessa atividade uma aproximação com o real; na qual se apresentam situações concretas em relação a um passado abstrato, favorecendo o desenvolvimento intelectual, em substituição a uma forma pedagógica limitada, ou seja, baseada na

acumulação dos fatos que traz pouca ou nenhuma contribuição para o aprendizado do aluno.

Zamboni (1998) reforça que os materiais didáticos são expressões de representações e em cada um deles devemos adotar um procedimento específico para analisá-los.

Numa mesma perspectiva, Bittencourt ressalta que é,

> Fundamental que o professor faça emergirem as representações sociais que os alunos possuem sobre o tema a ser estudado, a fim de identificá-las e assim melhor organizar os conteúdos a ser apresentados, ampliar informações, explicitar com maior cuidado estudos comparativos e estabelecer com maior segurança os critérios para escolha de materiais didáticos adequados (BITTENCOURT, 2005, p. 240).

Acompanhando o pensamento de Schmidt (2009), não basta apenas rever conteúdos e metodologias, ou despertar senso crítico dos alunos, ou ainda, introduzir novas tecnologias e substituir material didático, mas é necessário perpassar essa visão, e rever a concepção de história que está sendo introduzida no espaço escolar. Trata-se, conforme ressalta Pinsky (1992), de refletir sobre o sentido político e social da disciplina histórica. Assim, as diferentes técnicas de ensino e metodologias desenvolvidas em sala de aula terão um papel imprescindível na construção do saber histórico.

A iniciação histórica do aluno se dá por meio do conhecimento histórico que é algo construído a partir de um procedimento metodológico, pois a história é uma construção. O aluno é agente histórico, enquanto sujeito da produção do seu próprio conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, o professor de História deve partir da realidade do aluno, o que ele sabe sobre o tema à ser abordado, elaborando um diagnóstico do seu conhecimento inicial. Deve, portanto, tentar articular os temas ao cotidiano do aluno, e o que mais se aproxima dele, mesmo que seja um conteúdo de um passado distante da sua realidade. Os objetivos da aula também devem ser apresentados em cada uma delas.

Outro aspecto a ser mencionado é no que diz respeito às metodologias. É fundamental utilizar diferentes metodologias, para além dos livros didáticos, apostilas e cadernos dos alunos implantados no Estado de São Paulo. Cabe, no entanto, independente da metodologia que será utilizada, apresentar o tema com uma

introdução, explicar o porquê da atividade desenvolvida e o que há por detrás da construção de diferentes concepções e visões da história.

O professor não precisa se preocupar em esgotar o conteúdo proposto para um bimestre ou semestre, procurando “passar” esse conteúdo de forma mecânica, sem que haja interação e participação do aluno. No processo ensino-aprendizagem, na maioria das vezes, o que tem acontecido é que esse processo chega até a fase do ensino, não concluindo a fase da aprendizagem. Portanto, é essencial rever o processo de ensino-aprendizagem.

Uma sugestão que pode alcançar um resultado positivo é trabalhar com eixos temáticos e conceitos que abarcam os conteúdos à serem trabalhados, e que podem ser trabalhados pelos professores ao longo de um bimestre e/ou semestre. Após a escolha do tema/conceito e da elaboração de um diagnóstico de conhecimento a priori que o aluno tem sobre um determinado tema, as atividades podem ser elaboradas utilizando diferentes metodologias, no qual, o aluno vai construindo a sua própria concepção de história, tomando contato com diferentes realidades, reconhecendo diferentes espaços e temporalidades, relacionando o passado com o presente, e identificando a pluralidade de culturas que existiram e existem até hoje, e que, na maioria das vezes, são diferentes da sua realidade. Essas atividades, além de se apoiarem em diferentes metodologias, podem ser trabalhadas com os documentos, que colaboram fundamentalmente na aproximação do passado abstrato com o real.

Nessa perspectiva, cabe ao professor proporcionar ao aluno o confronto de diferentes opiniões e concepções, independente do material didático que se está utilizando. É fundamental nesse processo que o aluno não seja apresentado à história como uma verdade absoluta, pronta e acabada. Muito pelo contrário, é nesse processo de confrontação de diferentes concepções da História é que o aluno é capaz de construir o seu próprio conhecimento e formar sua consciência histórica. A história só faz sentido quando ela desenvolve a função social que lhe cabe, ou seja, colaborar para que o aluno perceba a importância dela no seu cotidiano, e que a história possa contribuir na formação da consciência histórica do aluno e, dessa forma, que ele possa ter a oportunidade de transformar a sua realidade, como cidadão consciente e ativo que colabora também para transformar para melhor a sociedade em que vive.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2003.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História***:* fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação: Série ensino fundamental).

CABRINI, Conceição et al. **Ensino de História**. Revisão Urgente. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas-SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada***.* Campinas: Papirus, 2000.

GARRIDO, Elsa. et al. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada**. Campinas: Papirus, 2000.

MONTEIRO, Ana Maria Ferrreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.22, n.74, p. 121-142, abril, 2001.

MOREIRA, Maria de Fátima S. A criança e a história: quem ensina o quê? **Revista Nuances**. Presidente Prudente, vol. II. p. 51-54, Outubro, 1996.

PINSKY, J. (org.). **O ensino da história e a criação do fato**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

SCHMIDT, M. A; BARCA, I; MARTINS, E. R. (orgs). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba, Editora UFPR, 2010.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11º Edição. São Paulo: Contexto, 2009.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino de história. **Revista Brasileira de História***.* v.18, n.36, p.89-102, 1998.

BEN 10 E O DESENVOLVIMENTO MORAL: QUAIS OS ESTILOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS PRESENTES EM SEUS EPISÓDIOS?

Dilian Martin Sandro de Oliveira[1]
Alessandra de Morais-Shimizu

INTRODUÇÃO

Diversos estudos (MORENO, 2008; KANE; TAUB; HAYES, 2000; RAMÍREZ, 2007; PRATES, 2004; VIDIGUEIRA, 2006) têm apontado para a importância da televisão na formação de valores humanos. De acordo com Ramírez (2007), a televisão é uma das instituições que possui a mais forte influência sobre as pessoas, principalmente sobre as crianças, que estão em pleno desenvolvimento mental.

Ainda, segundo Ramírez (2007), os programas infantis possuem mais atos violentos do que os destinados a adultos, sendo assim, diversos estudos sobre violência nos programas infantis são desenvolvidos (PEREIRA JÚNIOR, 2008; BLUMBERG; BIERWIRTH; SCHWARTZ, 2008; LINDER; GENTILE, 2009; BELLONI, 2001; ROSENKOETTER; ROSENKOETTER; ACOCK, 2009; CHÁVEZ; VIRRUETA, 2009) e se tornaram necessários, em uma sociedade onde a violência está presente. Outros pontos, além dos citados, são estudados, tais como a transmissão de valores e estereótipos, o consumismo etc.

Em decorrência, preocupados com a relação entre a exposição à televisão, os conteúdos dos programas e o desenvolvimento moral da criança, colocamos em prática esta pesquisa, que analisou, com base na teoria de Deluty (1981), quais os estilos de resolução de conflitos predominantes no desenho animado Ben 10.

Embasados na Teoria Construtivista indicamos, assim como Vinha (2003) e Vicentin (2009), que os conflitos são inevitáveis e necessários para o desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva, por meio dos conflitos, é possível trabalhar valores e regras, pois é em uma situação de conflito que se tem a oportunidade de perceber o que as crianças precisam aprender (VINHA, 2003)

Podemos afirmar com base na teoria piagetiana que os conflitos intra-individuais assim como os inter-individuais são necessários para o desenvolvimento moral da criança, pois mediante os processos de autoregulação ou equilibração os sujeitos buscam "[...] uma nova ordem interna e possibilitam uma nova ordem externa." (VICENTIN, 2009)

---

[1] Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília – SP. ApoioFAPESP e-mail: dilianvip@yahoo.com.br/ alemorais.shimizu@gmail.com

Baseada no referencial teórico de Deluty, Leme (2004) conceitua conflitos interpessoais como:

> [...] situações de interação social de confronto, desacordo, frustração, etc e que são, portanto, desencadeadoras de afeto negativo, podem ser resolvidos de maneira violenta ou pacífica, dependendo, justamente, dos recursos cognitivos e afetivos dos envolvidos, e dos contextos sociais em que ocorrem (p. 367)

Deluty (1981, 1985) indicou, por meio de seus estudos, três estratégias de resolução de conflitos: agressiva, submissa e assertiva. De acordo com Leme (2004), essas tendências podem ser conceituadas da seguinte forma:

- agressiva: em que se faz valer somente a própria opinião e direitos, sem considerar os dos outros, utilizando-se da coerção;

- submissa: considera os direitos dos outros, assim como na assertiva, porém não se leva em conta seus próprios direitos, não há o enfrentamento do conflito, fugindo do mesmo;

- assertiva: há o enfrentamento do conflito, fazendo ouvir suas opiniões e direitos, porém sem usar de coerção, há também a consideração dos direitos e opiniões dos outros.

Segundo Vicentin (2009) cada um dos estilos resulta em uma implicação. O estilo agressivo pode reverter em danos para ambas as partes envolvidas no conflito, os quais podem ser internos ou externos como, por exemplo, uma pessoa que adota o estilo agressivo de resolver seus conflitos pode ter sentimentos de frustração, solidão, raiva exagerada e, ainda, pode afastar as pessoas de si. Também se corre o risco de em alguma situação de conflito encontrar alguém com o mesmo estilo de resolução e assim redundar em violência e em danos à integridade física dos envolvidos. O estilo assertivo, por sua vez, é o que mais favorece a autonomia moral, pois segundo Vicentin (2009) na forma como o conflito se encerra pode não prevalecer suas opiniões, mas o que realmente importa é a livre expressão, a liberdade de expor o que pensa, de saber que naquela situação se foi ouvido.

Vicentin (2009) aponta para o fato de que uma pessoa pode não ser assertiva sempre, mas o importante é que haja uma educação para que as pessoas se tornem mais seguras de seus direitos e menos conformistas, para tal é preciso que o ambiente seja favorável a esse tipo de educação, o qual abrange a relação com os pais, professores, entre pares, na escola, na família, dentre outras.

Com base nessa análise, procuraremos tecer considerações a respeito da provável influência dos conteúdos veiculados por alguns desenhos animados sobre o desenvolvimento moral da criança.

A presente pesquisa teve como objetivo geral: identificar as tendências de resolução de conflitos mais presentes nos episódios do desenho animado Ben 10.

Como objetivos específicos tiveram-se: observar e registrar, nas situações de conflitos, os tipos de estratégias de resolução empregados, pelos diferentes personagens do desenho Ben 10, no geral, e pelo personagem principal, conforme categorias predefinidas e elaboradas com base em Deluty (1981), Leme (2004) e Vicentin (2009).

METODOLOGIA

Por utilizar-se de registro de eventos e análise de comportamentos, neste estudo nos propomos a realizar uma pesquisa quanti-qualitativa e descritiva de levantamento, de caráter exploratório.

Fundamentados na saturação dos tipos de comportamentos ocorrentes, foi determinado um tempo de 40 minutos de gravação do desenho Ben 10, somando um total de dois episódios. Os episódios selecionados foram gravados na sequência em que foram veiculados na TV aberta, durante o mês de setembro de 2010.

Utilizamos, neste estudo, a Técnica de Observação Sistemática, de acordo com Vianna (2007), que é constituída pela observação, registro e mensuração de eventos, em consonância com procedimentos padronizados. A técnica de registro empregada foi a de Registro de Eventos, a qual consiste na escolha dos comportamentos que serão observados, por meio de categorias, na definição desses comportamentos e na contagem da frequência das vezes em que os comportamentos escolhidos ocorrem (FAGUNDES, 1999).

Tendo em vista nosso objetivo de identificar e registrar a presença e a natureza dos estilos de resolução de conflitos nos episódios do desenho em estudo, a variedade e os tipos de comportamentos observados e registrados foram definidos segundo o apresentado por Deluty (1981), Leme (2004) e Vicentin (2009:

- Comportamento Agressivo: há o enfrentamento da situação, no entanto utilizando-se de formas coercitivas, de violência e desconsiderando-se os direitos e sentimentos dos outros.

- Comportamento Assertivo: envolve o enfrentamento da situação, buscando-se a defesa dos próprios direitos, porém sem o uso da coerção e levando-se em consideração os sentimentos e direitos dos outros.

- Comportamento Submisso: tem como característica o não enfrentamento do conflito, mediante a fuga ou esquiva, e os direitos e sentimentos dos outros se sobrepõem aos próprios.

Além dessas estratégias elaboradas por Deluty (1981), utilizamos as estratégias mistas (assertivo-submisso, submisso-agressivo e assertivo-agressivo) apresentadas por Vicentin (2009), que compreendem situações em que houve mais de uma forma de resolução num mesmo conflito.

Foi registrada a frequência de ocorrência de cada estilo de resolução de conflitos referente a cada personagem, isto é, com a especificação do agente da ação.

Com a finalidade de garantir a confiabilidade dos registros das observações realizadas e de identificar a pertinência dos estilos empregados no presente estudo, empregamos como recurso sessões de treinamento e o cálculo do Índice de Concordância (FAGUNDES, 1999), que consiste na quantificação da concordância do registro efetuado por dois observadores, que examinam e registram os mesmos eventos, de forma independente. Posteriormente, seus registros são comparados, com o propósito de se averiguar em que medida há concordância entre eles e até que ponto se pode confiar nas informações que registraram. O Índice de Concordância obtido foi de aproximadamente 70%, valor considerado satisfatório (FAGUNDES, 1999).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Depois da observação e registro definitivo dos episódios e o cálculo do Índice de Concordância, esses registros foram examinados, de modo a identificarmos os estilos de resolução de conflitos mais presentes. As tendências predominantes foram obtidas calculando-se a frequência e a porcentagem dos estilos encontrados nos desenhos, conforme os padrões pré-definidos: agressivo, submisso, assertivo, agressivo-submisso, agressivo-assertivo e assertivo-agressivo. A análise foi feita em relação aos personagens, no geral, e no referente ao personagem principal.

Os episódios assistidos e analisados foram os seguintes:

Episódio1- Companhia Solitária (BEN 10, 2009a)

Episódio 2- Imitação Barata (BEN 10, 2009b)

Os resultados obtidos podem ser visualizados na Tabela 1.

Tabela 1- Estilos de resolução de conflitos observados e registrados nos episódios analisados, referentes ao desenho Ben 10

	TODOS PERSONAGENS		PERSONAGEM PRINCIPAL: *BEN 10*	
ESTILOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Agressivo	23	56,09%	3	25%
Submisso	2	4,87%	1	8,33%
Assertivo	11	26,82%	8	66,66%
Agressivo-submisso	1	2,43%	0	0%
Agressivo-Assertivo	4	9,75%	0	0%
Submisso-Assertivo	0	0%	0	0%
Total	41	100%	12	100%

Conforme demonstrado na Tabela 1, é possível verificar que no desenho, de forma geral, houve 23 ocorrências do estilo agressivo no modo de resolução dos conflitos, somando um total de 56,09%, ou seja, mais da metade dos estilos de resolução foram de maneira agressiva. Não obstante, podemos afirmar que o personagem principal não foi o único responsável por esse resultado, pelo contrário, já que ele agiu de forma assertiva em 66,66% das situações de conflito com as quais se envolveu, contrastando com o percentual de 26,82% quando considerado o estilo assertivo na análise geral. Além disso, em apenas 25% das vezes o personagem principal apresentou estilos agressivos de resolução. Em relação à tendência submissa, esta compareceu, com porcentagem de 8,33% no personagem principal, e em 4,87% no desenho como um todo. Os estilos agressivo-submisso e agressivo-assertivo não estiveram presentes nas estratégias do personagem principal, porém compareceram no desenho em 2,43% e 9,75% das vezes, respectivamente. O estilo submisso-assertivo não foi encontrado.

Já em relação aos motivos geradores de conflitos no desenho Ben 10, a maioria ocorre devido ao direito à propriedade e à agressão física.

Com base nos resultados apresentados, podemos afirmar que, nos episódios analisados, apareceram com maior frequência os três estilos puros – agressivo, assertivo e submisso – descritos por Deluty (1981), sendo que os estilos mistos, apresentados por Vicentin (2009), estiveram presentes poucas vezes.

Embora o estilo agressivo tenha comparecido com maior frequência no desenho como um todo, esse dado não foi referente ao personagem principal, uma vez que em suas estratégias de resolução de conflitos o estilo mais adotado foi o assertivo.

Destacamos o episódio 1 - Companhia Solitária (BEN 10, 2009a), no qual Ben vai parar em uma terra estranha com o monstro Soberano, que não quer conversa com o menino. Após alguns minutos de silêncio, Ben começa a falar do calor, que está demais.

Ben: _Uh...o calor tá de rachar!

Soberano: É..

Ben: _Se liga aí Soberano, foi um desabafo, para descontrair, sabe para dizer que tá quente entendeu?

Soberano: _É obvio que está quente, não vejo por que enfatizar o que nós dois já sabemos!

Ben: _Cara ranzinza, ainda bem que até agora eu sou falei do calor nem falei da umidade!

Soberano: _Não há umidade, só calor!

Ben: _Eu sei, eu só tava querendo bater um papo!

Nesse momento a pele de Soberano começa rachar por causa no intenso calor e Ben se propõe a ajudar correndo ao encontro do monstro.

Soberano: _Não ponha as mãos em mim gene podre!

Ben: _Toma (tira a camisa) usa para tapar o sol da cabeça.

Soberano: _Não aceito caridade de vermes! Só preciso descansar um instante.

Ben: _Descansar não adianta, você já está desidratado!

Soberano: _A espécie suprema prospera em climas mais frios.

Ben: _Humanos também preferem climas amenos, você está nas últimas Soberano, eu tenho um lance que vai ajudar a refrescar a gente, aguenta aí.

Ben se transforma no Calafrio (monstro que cospe gelo) e refresca Soberano, mesmo contra sua vontade, sabendo que isso iria ajudá-lo a melhorar. Vemos uma atitude assertiva, pois Ben não se importa com as grosserias de Soberano e sabendo que poderia ajudá-lo se propôs a fazer isso, levando em conta a vida do monstro.

Ben, em diversos momentos, expõe seus sentimentos, justifica suas ações (como no exemplo citado) isso pode ser um indício de que ele considera os motivos de Soberano. Segundo Vicentin (2009) conhecer seus próprios investimentos afetivos favorece o uso de estratégias assertivas, e consequentemente uma solução mais equilibrada nos conflitos interpessoais. Em seu estudo, Vicentin (2009, p. 203) afirma

que “os adolescentes que não expressam sentimentos apresentam dificuldade de compreender seus motivos internos, e os dos outros envolvidos no conflito, o que, por sua vez, pode estar relacionado à dificuldade de encontrar uma solução assertiva”, partindo assim para tendências submissas e/ou agressivas. Podemos sugerir que Ben consegue, em diversas situações, diferenciar e coordenar diferentes perspectivas, apesar de também apresentar estilos agressivos e submissos.

Por outro lado, os demais personagens do desenho empregam, predominantemente, estratégias agressivas, sendo esse o modelo mais veiculado no desenho em pauta. Esses dados confirmam os estudos de diversos autores que também identificam a ocorrência de comportamentos violentos nos programas infantis e que apontam para a necessidade de se analisar a repercussão desse quadro no desenvolvimento infantil (ROSENKOETTER; ROSENKOETTER; ACOCK, 2009; LINDER; GENTILE, 2009; SILVA; FONSECA; LOURENÇO, 2002; CHÁVEZ; VIRRUETA, 2009; PEREIRA JÚNIOR, 2008; BELLONI, 2001)

Ressaltando a importância do meio social e das experiências da criança nele, podemos indicar que a veiculação pela televisão de situações que retratam a violência, ou a fuga como os melhores meios de resolver um conflito, com relações marcadas pela autoridade, pela coação, pelo respeito unilateral e a expiação, com certeza não é inócua na formação moral da criança.

A importância da apresentação de modelos na aprendizagem de padrões de comportamentos tem sido evidenciada. Lisboa (2001), ao trazer pressupostos da Teoria da Aprendizagem Social, indica que a agressividade pode ser uma resposta aprendida, decorrente daqueles modelos influentes (como os parentais, por exemplo) que incentivam os comportamentos agressivos de seus filhos. A autora defende como sendo necessário que sejam apresentados novos modelos e exemplos, em que outros tipos de respostas mais adaptativas sejam utilizados, uma vez que o modelo transmitido à criança é essencial no desenvolvimento das habilidades de interação social, apesar de não ser o único aspecto interveniente. Vicentin (2009) cita a existência de diversos estudos que demonstraram que a exposição da criança a modelos agressivos na televisão produzia, por meio da imitação, uma elevação na frequência de comportamentos agressivos. No entanto, a mesma autora adverte que apesar da influência de modelos na manifestação de estilos agressivos pela criança, deve se considerar a maneira como ela organiza internamente as situações vivenciadas. Além disso, segundo Baptitella (2001), as crianças menores sentem certa dificuldade em compreender aquilo que é transmitido na televisão, o foco central do programa televisivo

fica perdido entre os pedaços, nos quais elas prendem a atenção, porém segundo a autora essa compreensão vai aumentando com a idade, por isso se faz necessário o estímulo a uma compreensão crítica e reflexiva desde a infância, para que quando chegarem à idade adulta possam ser capazes de refletirem por si mesmo.

Podemos considerar que há uma interação da criança com aqueles conteúdos veiculados na televisão. A criança pode se posicionar de forma mais passiva ou ativa, o que depende de diversos aspectos como o tempo que passa assistindo TV, se essa é, ou não, sua única fonte de conhecimento e informação, além da escola, se há com quem discutir sobre o que está assistindo, ou se há alguém mediando essa relação, de forma a questionar e confrontar os conteúdos que são transmitidos com outras perspectivas e situações, podendo-se ir além daquilo que é apresentado nos programas assistidos. Assim concordamos com Baptistella (2009) ao afirmar que o impacto da TV depende de vários fatores como: idade e nível cognitivo, personalidade do indivíduo, o ambiente sociofamiliar, entre outros, que nos permitem afirmar que esse impacto se dará de acordo com quem assiste, como se assiste e o que se assiste na TV.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada teve como questão principal identificar quais os estilos de resolução de conflitos predominantes no desenho animado Ben 10.

Procurando respondê-la, foram estudados dois episódios desse desenho. Após a observação, registro e análise dos estilos de resolução de conflitos presentes no desenho, pudemos constatar que a tendência que prevaleceu foi a agressiva, sendo que nesses casos as relações estabelecidas se basearam na coerção, no respeito unilateral e em atitudes de desrespeito. Porém o personagem principal não foi o responsável maior por esse resultado, uma vez que suas atitudes foram, em diversos momentos, assertivas.

Com base nesses dados, entendemos que os conteúdos dos desenhos animados são passíveis de reflexões e críticas e cabe a nós, pais, educadores, pesquisadores instigar essas reflexões nas crianças e na sociedade.

REFERÊNCIAS

BAPTISTELLA, E. C. F. **A concepção de pais e professores sobre a educação para a mídia televisiva na escola**. 273 f. Tese (Doutorado) **-** Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas-SP, 2009.

BELLONI, M.L. **O que é Mídia-Educação**. Campinas-SP: Autores Associados, Coleção polêmicas do nosso tempo. 2001.

BELLONI, M.L. ; GOMES, N.G. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 104 - Especial, p. 717-746, out. 2008. Disponível em < www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0529104.pdf> Acesso em: 05 out. 2010.

BEN 10. **Companhia Solitária**. Produção de: Charlotte Fullerton. Estados Unidos: Cartoon Network Studios. 2009a. (Série de desenho animado transmitida pela emissora Globo, Brasil, em setembro d 2010).

BEN 10. **Imitação Barata**. Produção de: Charlotte Fullerton. Estados Unidos: Cartoon Network Studios. 2009b. (Série de desenho animado transmitida pela emissora Globo, Brasil, em setembro d 2010).

BLUMBERG, F. C.; BIERWIRTH, K. P.; SCHWARTZ, A. J. Does cartoon violence beget aggressive behavior in real life?An opposing view. **Early Childhood Educ J**, v.36, p.101-104, August, 2008.

CHÁVEZ, M. C. M.; VIRRUETA, E. R. La violencia en los dibujos animados norteamericanos y japoneses: su impacto en la agresividad infantil. **Alternativas em Psicología,** Año XIV, n. 20, p.26-34, Feb. Mar. 2009.

DELUTY, R. H. Alternative-thinking ability of aggressive, assertive, and submissive children. **Cognitive Therapy and Research**, v. 5, n. 3, p. 309-312, 1981.

DELUTY, R. H.. Cognitive mediation of aggressive, assertive and submissive behavior in children. **International Journal of Behavior Development**, v. 8, p. 355-369, 1985.

FAGUNDES, A. J. F. M. **Descrição, definição e registro de comportamento**. São Paulo: Edicon, 1999.

KANE, H. D.; TAUB, G. E.; HAYES, B.G. Interactive media and its contribution to the construction and destruction of values and character. **Journal of Humanistic Counseling, Education and Development**, v. 39, n. 1, p. 56-63, Sept. 2000.

LEME, M. I.S. Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. **Psicologia:** Reflexão e Crítica, v. 17, n. 3, p.367-380, 2004.

LINDER, J. R.; GENTILE, D. A. Is the television rating system valid? Indirect, verbal, and physical aggression in programs viewed by fifth grade girls and associations with behavior. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v.30, p.286–297, Feb. 2009.

LISBOA, C. S. M. **Estratégias de coping e agressividade**: um estudo comparativo entre crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Curso de Pós-Graduação de Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2001.

MORENO, G. L. La Transmisión de valores en los Programas Infantiles. **Comunicar**, v.16, i31, p. 411-415, July 2008.

PEREIRA Jr., A.J. **Impacto da violência midiática na formação da criança e do adolescente**. 2008. Disponível em: http://www.univforum.org/pdf/xzimpacto_dapt.pdf. Acesso em: 25 abr. 2010.

PRATES, A.A. **As representações de beleza transmitidas pelos filmes infantis**. 2004. Disponível em: http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=623. Acesso em: 31 agos. 2010.

RAMÍREZ, J.M. Television y violencia. **Revista Latinoamericana de Psicología**. v.39, n.2, p. 327-349, 2007.

ROSENKOETTER, L. I.; ROSENKOETTER, S. E.; ACOCK, A. C. Television violence: An intervention to reduce its impact on children. **Journal of Applied Developmental Psychology.** v.30 p. 381–397, Mar. 2009.

SILVA, C.; FONSECA, E.; LOURENÇO, O. Valores morais em televisão: análise de uma série televisiva de grande audiência. **Aná Psicológica**, v. 20, n. 4, p. 541-553, Nov. 2002.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Liber Livro, 2007.

VICENTIN, V. F. **Condições de vida e estilos de resolução de conflito entre adolescentes**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

VIDIGUEIRA, V. C. R. **A Influência da Televisão no Desenvolvimento Sócioemocional dos adolescentes***.* 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Psicologia) Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve. Portugal.

VINHA. T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas-SP, 2003.

EM BUSCA DE UM PLANEJAMENTO SIGNIFICATIVO: ANÁLISES SOBRE O ENTORNO ESCOLAR

Jéssica Maís Antunes[1]
Rosimeri de Oliveira Mattos[2]
Patrícia Moura Pinho[3]
Camilla Farias[4]

INTRODUÇÃO

Este artigo é produto de uma investigação de inspiração sócio-antropológica realizada por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), em seu subprojeto Alfabetização e Educação Inclusiva.

O grupo é composto de quinze bolsistas, três supervisores e dois coordenadores, trabalhando em uma escola vinculada à rede municipal da cidade de Jaguarão, no extremo sul do Rio Grande do sul.

Na escola os bolsistas foram divididos em onze turmas, desde o pré-escolar até o 5º ano do ensino fundamental. A escola também possui uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde trabalham quatro bolsistas com os alunos que para lá são encaminhados por serem considerados com necessidades especiais.

A Escola General Antonio Sampaio foi fundada em 24 de maio de 1977,pelo prefeito da época, Claudionor Bastos Dode, tendo sido reinaugurada em 24 de março de 2004, após ampla reforma que a transformou numa escola modelo para o município, conforme Projeto Político Pedagógico (2011).Esta escola está localizada na Vila Branca e atende outras cinco importantes vilas: Carvalho, Mayer, Lucas, Boa Esperança e Patacão.

Para elaborar um planejamento contextualizado e significativo para as práticas de leitura, escrita e oralidade, fez-se necessário conhecer a realidade dos alunos, para assim atender mais efetivamente as necessidades dos educandos relacionadas ao seu processo de ensino e aprendizagem.

Nosso objetivo principal neste trabalho é investigar de que forma o entorno escolar, como a infraestrutura no acesso a escola, as questões familiares, as

[1]Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). CAPES. E-mail: jessica_cb31@hotmail.com
[2] Unipampa- PIBID. CAPES. E-mail: rosimerimattos@hotmai.lcom
[3] Unipampa- PIBID. CAPES. E-mail: patríciamourapinho@ig.com.br
[4] Unipampa- PIBID. CAPES. E-mail: camillinha_farias@hotmail.com

dificuldades econômicas, a falta de acesso às necessidades básicas, podem afetar ou não o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

METODOLOGIA

Primeiramente, para levantar dados relacionados ao ambiente que cerca a escola, decidimos realizar uma pesquisa de campo, onde foi feita uma investigação de inspiração sócio-antropológica, com observação e conversas informais realizadas durante uma caminhada pelas vilas onde residem os alunos.

Nesta pesquisa específica, o objetivo é determinar quais problemas ou dificuldades enfrentam a comunidade escolar. Durante a coleta de dados, procuramos identificar onde moravam a maior parte dos alunos, as condições de saúde e moradia e as interações entre a família e a escola.

Descobrimos que o fator climático contribuiu para a propagação de alergias como a rinites, há aumento das doenças respiratórias e infectocontagiosas, pois existem casos de alunos que isso é acentuado. Nos dias de sol há poeira, devido à falta de calçamento o que dificulta a chegada dos alunos em dias chuvosos, pois há as poças de água no caminho e a formação de barro fino escorregadio, que em alguns trechos da rua chegam a dez centímetros de altura. Digam de outra forma, com a visão da criança.

Cada rua é uma vila,com poucas diferenças em suas peculiaridades, seja nas construções habitacionais (casas de madeiras, algumas inacabadas, outras de alvenaria) seja nas vias de acesso (são ruas e vielas sem calçamento, sem saneamento básico)

As questões socioeconômicas (são pessoas de baixo poder aquisitivo, algumas participam de programas do governo, alguns tem trabalhos informais, outros trabalham em serviços rurais, outros em serviços domésticos e alguns no comércio), e possuem modelos de famílias não convencionais, considerando a contemporaneidade e a constituição de um período histórico atual.

Apesar das diversidades encontradas a escola se propõe uma nova perspectiva aos alunos, oferece em sua parte diversificada do currículo atividades como capoeira e outras parcerias com a Unipampa, a fim de incentivar a permanência dos alunos na escola, tornando-a também um espaço para além do conhecimento. A escola participa de atividades comemorativas da cidade, em campeonatos de futebol, sendo que a mesma possui infraestrutura adequada para tal: um espaço gramado amplo e uma quadra de futebol cimentada.

DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

Com base nos dados já mencionados e também por algumas pesquisas já realizadas que pesquisamos a cerca do tema os fatores que interferem na aprendizagem é considerado que:

> Famílias com grau de carência, considerado alto na sua grande maioria fazem parte de um contexto de baixo poder aquisitivo e cultural, o que repercute: na estrutura familiar (relações), ao acesso a recursos educativos e a falta de informação; Quanto à estrutura familiar, nem todos os alunos pertencem a famílias, com recursos suficientes para uma vida digna. Normalmente, verificam-se situações diversas: os pais estão separados e o aluno vive com um deles; o aluno é órfão; o aluno vive num lar desunido; o aluno vive com algum parente; etc. Muitas vezes, essas situações trazem obstáculos à aprendizagem, não oferecem à criança um mínimo de recursos materiais, de carinho, compreensão, amor. Alguns tipos de educação familiar muito comum em nossa sociedade são bastante inadequados e trazem consequências negativas para a aprendizagem. Os pais podem influenciar a aprendizagem de seus filhos através de atitudes e valores que passam a eles.(LIMA, ANO)

No ambiente escolar presenciamos problemas de disciplina e comportamentos inadequados para com as professoras e colegas, como que sem orientação, alguns estudantes chegam à sala de aula e reproduzem os comportamentos da rua ou de casa.

> As primeiras experiências educacionais da criança, geralmente são proporcionadas pela família. Nossa sociedade, caracterizada por situações de injustiça e desigualdade, criam famílias que lutam com mil e uma dificuldades para sobreviver. Esses problemas atingem as crianças, que enfrentam inúmeras dificuldades para aprender. Alguns dos principais fatores etiológicos-sociais que interferem na aprendizagem são: carências afetivas; deficientes condições habitacionais, sanitárias, de higiene e de nutrição; pobreza da estimulação precoce; privações lúdicas, psicomotoras, simbólicas e cultural; ambientes repressivos; nível elevado de ansiedade; relações interfamiliares; hospitalismo; métodos de ensino impróprios e inadequados. (PILETTI, 1984)

Contudo apesar do que foi citado, notamos que existe um forte laço de amizade entre os alunos, demonstrando uma relação de cumplicidade, também são participativos, que gostam do ambiente propiciado pela escola.

No ambiente escolar os alunos podem participar de diversos projetos, como o Projeto Mais Educação (figura 2), os alunos participam dos programas da Associação Brasileira do Banco do Brasil (ABBB), Projeto Centro Atendimento Sócio-Educativo (CASE), entre outros. Na vila existe posto de saúde, escola de samba, igrejas, quadras esportivas, e as famílias são bem participativas nos momentos em que a escola solicita.

Figura 9 - Projeto mais educação

A escola busca realizar um planejamento que contribua na busca de um processo de aprendizagem mais significativo e que consiga atingir a realidade dos alunos. Temas como ecologia, meio ambiente e saúde são frequentemente trabalhados na escola, porém acreditamos que a escola deve utilizar-se do planejamento de forma que este consiga contemplar assuntos que contribuam para o aluno refletir e melhorar o seu modo de vida.

> O ato de planejar, em nosso país, principalmente na educação, tem sido considerada como uma atividade sem significado, ou seja, os professores estão muito preocupados com os roteiros bem elaborados e esquecem-se do aperfeiçoamento do ato político do planejamento. (LUCKESI, 2001, p.106)

Diante das problemáticas, a escola pode ser considerada o momento de "fuga" desta realidade difícil, pois é lá que muitas vezes os alunos têm momentos de socialização e de expressão de suas idéias, refeições sadias e de qualidade e também momentos de lazer.

> É impossível continuar a exigir que a escola faça tudo, que ela cumpra um conjunto tão vastos de missões. Importa, por isso clarificar o seu papel na aprendizagem, numa aprendizagem especificamente escolar, chamando outras instâncias (sociais, familiares, culturais, religiosas, etc.) a participarem na tarefa de educar as crianças e os jovens. [...] Trata-se de reinstituir a escola como lugar central do ensino e da aprendizagem do conhecimento e do desenvolvimento pessoal. (NÓVOA, 2006 apud KLEIN 2011, p. 122)

De acordo com Smith; Strick (p.31, 2001) "um ambiente estimulante e encorajador em casa produz estudantes adaptáveis e muito dispostos a aprender, mesmo entre crianças cuja saúde ou inteligência foi comprometida de alguma maneira".

Entretanto segundo as pesquisas de Paín (1985) o fator ambiental também é especialmente determinante no diagnóstico do problema de aprendizagem, na medida em que nos permite compreender sua coincidência com a ideologia e os valores vigentes no grupo.

Acreditamos que cada caso deve ser analisado particularmente, e os resultados destas análises devem estar presentes no planejamento e avaliação ocorridos na instituição escolar.

> Se os problemas de aprendizagem estão presentes no ambiente escolar e ausentes nos outros lugares, o problema deve estar no ambiente de aprendizado. Às vezes, a própria escola, com todas as suas fontes de tensão e ansiedade, pode estar agravando ou causando as dificuldades na aprendizagem. (PAÍN, p. 34, 1985)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O envolvimento de todos, para a minimização de problemas, nos levam a acreditar, que sim, existe uma realidade difícil na área da educativa na cidade de Jaguarão, mas que podemos ir tomando consciência das problemáticas, estudá-las caso-a-caso, aprofundar os nossos estudos junto aos profissionais da escola até chegarmos a conhecer o histórico de cada um.

No caso desta escola é evidente o quanto o entorno escolar influência, porém não é o único fator que contribui para o baixo índice de aproveitamento escolar, o planejamento pode se tornar um grande aliado na busca da qualidade do ensino.

É preciso que a família e a escola façam uma parceria forte e aberta, o quanto antes, para que em conjunto possamos transformar a tensa realidade da relação da comunidade escolar, para que assim os processos de aprendizagem aconteçam de forma plena.

Assim que, a comunidade, a escola, o estudantado, e a universidade encontram-se em um momento único, visando de uma vez por todas, o tão desejado e sonhado desenvolvimento cultural da região e da cidade, o que por sua vez foi uma realidade remota, e que se perdeu, com o passar do tempo.

A escola que se dispôs a desenvolver em seu espaço o projeto acadêmico, decididamente, marca a sua presença no futuro da juventude e na mudança da idiossincrasia da região fronteiriça. Nunca mais, a letargia mental, nunca mais a “terra do já foi”.

O fato é que nos dias de hoje a oportunidade de perceberem que a universidade chegou dentro de suas próprias casas, faz com que as comunidades se desacomodem e retomem o que sempre foi seu, o direito de uma educação de qualidade, a qualificação desta educação e o direito à cidadania consciente.

Em síntese, os projeto e parcerias, reacendem as esperanças do resgate dos valores e dignidade dos cidadãos, hoje na figura frágil das crianças que vivem em vilas

pobres, enfrentado tantas adversidades, para chegarem a escola, pois é neste local, que encontram a oportunidade de serem reconhecidas e valorizadas como sujeito social e importante, por meio de realizações de estratégias políticas, projetos sociais, assistenciais (APAE).

A realidade que circunda a escola, e principalmente a realidade da população que vive na periferia ruurbana e rural da cidade, de norte a sul de leste a oeste, vêm sofrendo as intervenções cada dia mais adequada, por parte dos projetos acadêmicos que estão conquistando a confiança e o espaço, na região. Modificando também as expectativas dos acadêmicos em seus estágios e demais intervenções da UNIPAMPA, na educação, valendo-se de todo tipo de ferramenta, seja em suas áreas de formação, ou ainda, adentrando em outras áreas também de igual importância para a formação e desenvolvimento sustentável da região.

A educação qualificada e de qualidade, e a consciência de cidadania, muda à visão das comunidades, tanto a nível acadêmico como, da comunidade que esta sendo beneficiada. Valorizando as vivencias de solidariedade e de respeito mútuo. Dignificando, o nosso povo, elevando nossas vilas, a níveis de bairros, bem organizados devidamente representados.

REFERÊNCIAS

KLEIN, Viviane. **Família S/A.** Um estudo sobre a parceria família escola. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36536/000818029.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 nov. 2012.

LIMA,Sandra Vaz de. **Fatores que interferem nos processos de aprendizagem.** Disponível em: <http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_3440/artigo_sobre_fatores_que_interferem_na_aprendizagemonível em:Acesso em: 20 mar. 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e preposições. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.**Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. São Paulo: Ática,1999.

Projeto Político Pedagógico Escola Municipal de Ensino Fundamental General Antônio Sampaio. (2011)

SMITH; STRICK. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z** . São Paulo: Artes Médicas, 2001.

AS BIBLIOTECAS ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO SÃO JOÃO DEL REI (MG): DIAGNÓSTICO DAS ATIVIDADES NA PROMOÇÃO DA LEITURA

Rosy Mara Oliveira[1]

INTRODUÇÃO

Estamos assistindo ao crescimento de salas de leitura, bibliotecas públicas e a expansão da valorização, ainda tímida, de bibliotecas escolares por todo o Brasil graças às ações e iniciativas de órgãos vinculados aos governos federal, estadual e municipal e personalidades ligadas à vida de nossos municípios. Mas que objetivos vão cumprir tais bibliotecas? Dispersas nos diferentes contextos sócio-culturais e econômicos nas mais variadas regiões brasileiras é provável que elas apliquem, gradualmente, princípios, metas e objetivos gerais.

Desde 2006, a partir da implantação do projeto "Contando Histórias na Biblioteca", buscando cumprir seu papel de transmissora da cultura e do saber, a Biblioteca Pública de São João Del Rei tem colaborado com as atividades de incentivo à leitura oferecendo aos estudantes do município contações de histórias. O projeto visa proporcionar aos alunos são-joanenses uma forma prazerosa de ampliar seus conhecimentos, bem como aprenderem a valorizar espaços de leitura, a vivenciar a dinâmica da utilização do acervo literário e a compreensão da importância do patrimônio histórico. Neste projeto, as histórias são escolhidas pelo contador de histórias. Este serviço é oferecido duas vezes por semana, nos espaços da Biblioteca Pública, com agendamento prévio.

Para Tahan (1964, p.69), a contação de histórias é, na escola, um momento importante para o incentivo à leitura, ao indicar as finalidades didáticas das histórias infantis, tais como o desenvolvimento de atitude favorável diante da leitura, a ocupação sadia das horas vagas, o enriquecimento do vocabulário, a facilidade de expressão, o aperfeiçoamento da linguagem e da capacidade de atenção e a aquisição de novos conhecimentos e orientação do pensamento.

No relato de Martins (1983), é indiscutível que, a escola, ainda que existam problemas, é uma das principais promotoras da formação do hábito da leitura. Nela, a criança apropria-se da escrita e da leitura e inicia o contato mais sistemático com as mesmas. A forma como se inicia este contato com o texto e a continuidade das ações

[1] Supervisora da Rede de Bibliotecas da Universidade Presidente Antônio Carlos/UNIPAC
Bibliotecária da Biblioteca Pública de São João Del Rei (MG) E-mail: rosyoliveirasjdr@gmail.com

são estratégias primordiais que propiciam o uso da leitura como instrumento de comunicação permitindo a compreensão das relações sociais.

Continuando, Tahan, (1964, p. 69) aponta que “a finalidade precípua da história infantil é divertir a criança, estimulando-lhe a imaginação e a inteligência” e que o professor, ao escolher uma história para ser lida, contada ou musicada em sala de aula, não pode esquecer-se de buscar atingir os objetivos da história infantil: educar, instruir, preparar a criança para uma determinada atividade, desviá-la de uma corrente má de pensamentos, confortar a criança (caso da criança enferma), torná-la otimista para a vida, atender ao psiquismo infantil, atrair a criança para um ambiente sadio (biblioteca, sala de leitura, etc.) e ocupação agradável para as horas de lazer. Enfatiza ainda que “a história, bem escolhida e bem orientada, pode servir como viga-mestra na grande obra educacional” (TAHAN, 1964, p. 15).

Ciente da importância do seu papel no contexto ensino/aprendizagem, a Biblioteca Pública, com o apoio da Secretaria de Educação do município, criou em fevereiro de 2013 o Projeto “A Biblioteca vai à Escola”.

Neste projeto, a Biblioteca Pública como um centro de aprendizagem permanente, de estímulo à criatividade, à comunicação e à recreação, através de seus contadores de histórias, irá às escolas para realizar as contações de histórias, com temas pré-definidos, levantados por meio da aplicação de um questionário. O princípio deste projeto é, além de dar continuidade à valorização da literatura, é também, de favorecer e instigar a interação escola-biblioteca.

Castro (2008, p. 136), ressalta a importância do acesso às Bibliotecas Escolares Públicas para o desenvolvimento da qualidade na Gestão Educacional, para a formação do cidadão e para a integração das escolas e comunidades. O apoio da gestão da escola é essencial para a promoção das atividades na biblioteca escolar.

Segundo Batista (2009, p.12), “A biblioteca constitui um importante instrumento de auxílio da aprendizagem. É a biblioteca que servirá de suporte ao ensino e servirá de base ao processo de ensino-aprendizagem, no qual se estabelece como o aluno assimila informação, utiliza e se relaciona com a mesma”.

No Parâmetro Curricular Nacional (BRASIL, 2000), o objetivo principal do ensino da língua portuguesa é o domínio da linguagem. E, paralelo a isto, está o ensino da leitura. De acordo com o PCN, são nos 3° e 4° ciclos que se formam os leitores. O trabalho com leitura deve ter como finalidade a formação de leitores competentes e, consequentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos

eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras.

Continuando, o PCN (BRASIL, 2000) declara que formar leitores competentes, requer condições favoráveis para a prática da leitura, dentre elas a escola deverá dispor de uma boa biblioteca. Portanto, nada mais justificável que garantir bibliotecas escolares públicas de qualidade a todos, pois de acordo com o Manifesto UNESCO/IFLA (2006), "a biblioteca escolar é essencial a qualquer tipo de estratégia de longo prazo no que respeita a competências à leitura e escrita, à educação e informação e ao desenvolvimento econômico, social e cultural".

Nesta perspectiva afirma Castro (2008, p. 135):

> A biblioteca escolar é irrefutavelmente necessária para reverter a prática das cópias, pois a biblioteca é considerada centro de recursos educativos, integrado ao processo de ensino aprendizagem, e sua participação no currículo escolar para a busca e o uso de informação é preponderante, o que faz com que a biblioteca seja um laboratório de aprendizagem, e o bibliotecário o facilitador dessa aprendizagem.

Independentemente de quem seja o mediador, sejam professores, auxiliares de bibliotecas ou bibliotecários, vale salientar que a ele compete [...] "criar soluções próprias ou adaptar experiências alheias, consciente de que o leitor tem uma porta diante de si, em direção à leitura e ao conhecimento" (BARROS, 1995, p.58).

Tamanha responsabilidade deve ser interpretada pelos mediadores da leitura como um desafio constante, pois o papel que eles desempenham na motivação de leitura pode interferir com maior ou menor profundidade na formação dos leitores de uma coletividade. Vale destacar que, um dos principais papéis da biblioteca escolar é desenvolver projetos e atividades integradas, evitando o fracionamento entre as áreas científicas, técnicas e artísticas, salientando suas funções intelectuais, ativas e criativas.

A pesquisa teve como objetivo principal levantar as práticas, em andamento, na formação de novos leitores, desenvolvidas pelas escolas da Rede Municipal de Ensino visando à inserção de projetos futuros e diferenciados, pela Biblioteca Pública. Tal prerrogativa se deu após várias reuniões entre o bibliotecário e os dois contadores de história da Biblioteca Pública, disponibilizados pela Secretaria de Municipal de Educação para a realização de projetos que envolvam a formação de novos leitores.

Discutiu-se que o projeto, em andamento, "Contando Histórias na Biblioteca" atendia a uma demanda específica, visando à apresentação e o valor histórico da Biblioteca Pública Baptista Caetano D´Almeida e o estímulo e o gosto pela leitura com sua valorização como forma de arte e cultura.

Entretanto, a equipe, com seu valor educativo, concluiu sobre duas necessidades da utilização da leitura, através das contações de histórias, como metodologia: a) a integração e aproximação dos alunos com as bibliotecas das suas escolas b) o desenvolvimento e melhoria do desempenho escolar, respondendo as necessidades sócio-afetivas e intelectuais dos alunos, através de temas transversais.

Com estas premissas, a Biblioteca Pública criou o projeto “A Biblioteca vai às Escolas”.

METODOLOGIA

A intervenção aqui realizada é parte do Projeto “Biblioteca de Portas Abertas”, iniciado em 2012 e desenvolvido pela Biblioteca Pública de São João Del que oferece, dentre outras atividades, a contação de histórias a qual visa pela busca de alternativas mais eficientes para a formação de novos leitores.

A população-alvo da pesquisa constituiu a totalidade de 25 (vinte e cinco) escolas da Rede Municipal de Ensino abrangendo os Ensinos Infantil e Fundamental até o 5º ano. A escolha da população se deu pela importância de ser, nesta etapa, que aluno começa a adquirir competências transversais como as relacionadas ao ato de ler e escrever.

A pesquisa faz parte do desenvolvimento do projeto “A Biblioteca vai à Escola” que tem como proposta suscitar as práticas de leitura mediada, desenvolvidas com alunos da Rede Municipal de Ensino, no ambiente das escolas.

O questionário, composto de 07 (setes) perguntas foi respondido pelos supervisores das escolas.

No primeiro momento, foram investigadas questões sob o ponto de vista da infra-estrutura da biblioteca. Procurou-se investigar se a escola possuía biblioteca e qual era a composição dos recursos humanos das mesmas.

No segundo momento, buscou-se levantar, qualitativamente, quais os projetos de atividades de leitura era desenvolvidos pela escola e que fossem atrelados à biblioteca.

Outro item levantado, ainda dentro desta vertente, foi levantar a realização de projetos, mas que fossem desenvolvidos por outros profissionais da escola, mas que não tivessem vínculo com a biblioteca.

No terceiro momento, procurou-se verificar quais os eixos temáticos que a escola gostaria que fossem trabalhados, através da contação de histórias. Neste item, as escolas poderiam elencar até 03 (três) sugestões de temas a serem trabalhados.

DISCUSSÃO

Por ser uma pesquisa situada no campo das investigações qualitativas, tomaremos por base a análise descritiva e interpretativa para produzir leituras possíveis, para descrever e interpretar os dados coletados.

Tendo como base para a coleta de dados fevereiro e março de 2013, com este instrumento procurou-se observar quantas escolas dispõem do espaço biblioteca; quantos bibliotecários e/ou auxiliares de biblioteca a Rede possui; quais os projetos desenvolvidos pelas bibliotecas da escola; quais os projetos desenvolvidos pela escola; quais as demandas de temas, sugeridos pelas escolas, a serem trabalhados através da contação de histórias nos Ensinos Infantil e Fundamental, separadamente.

Os questionários foram entregues à supervisão de cada escola com a devolução dos mesmos previamente agendados com a escola.

Tabela 1- Presença da biblioteca na escola

SIM	NÃO	OUTROS
14	8	3

Do total do universo pesquisado, 25 (vinte e cinco) escolas, 14 contam com a biblioteca em atividade regular, 08 (oito) não possuem nenhum espaço direcionado a trabalhos com leitura e pesquisa e 03 (três) mantêm espaços alternativos (cantinho da leitura e sala de leitura).

Silva (p.35 *apud* ZILBERMAN, 1986) explica que a biblioteca é um [...] dos espaços que mais pode contribuir para o despertar crítico do aluno, tendo em vista os diferentes tipos de documentos que podem constituir o seu acervo e os variados serviços e atividades que ela pode desenvolver.

A biblioteca é um centro ativo da aprendizagem. Deve ser vista como um órgão ativo e ligado ao esforço pedagógico dos professores e não como um simples apêndice das escolas. A biblioteca escolar deve trabalhar com professores, alunos e com a comunidade na qual está inserida e não apenas para eles.

Tabela 2 – Presença do profissional bibliotecário e ou do auxiliar de biblioteca

BIBLIOTECÁRIO	AUXILIAR DE BIBLIOTECA	NENHUM
1	9	16

O município possui 01 bibliotecário que, apesar de pertencer ao quadro de pessoal da Secretaria de Educação, o profissional está lotado na Biblioteca Pública do

Município. Do total das escolas pesquisadas, 25 (vinte e cinco), 09 (nove) possuem auxiliares de bibliotecas, os quais estão em exercício regular do cargo/função e lotados, exclusivamente, na biblioteca.

Os recursos humanos destinados a atender os serviços de uma biblioteca escolar podem impulsionar ou bloquear o desenvolvimento da mesma. Para Silva (1997), tais recursos é que proporcionam a orientação e a coordenação das mudanças qualitativas que devem promover a biblioteca escolar, assim como conseguir a superação de deficiências na prestação de seus serviços.

Tabela 3 – Atividades desenvolvidas pela biblioteca

ATIVIDADE	FREQUÊNCIA
Horário semanal na biblioteca	3
Projeto de literatura	2
Projeto de leitura Biblioteca vai à sala de aula	2
Livro em minha casa	2
Empréstimos de Livros	2
Baú de Leitura	2
As crianças levam livros para casa todo fim de semana	2
Acesso facilitado para os alunos circularem na biblioteca durante o recreio	1
Cantinhos de leitura em cada sala de aula	1
Contação de histórias pelos pais para os alunos	1
Contação de histórias pelos próprios alunos	1
Contação de Histórias por uma professora	1
Hora da Leitura	1
Leitura em sala de aula com participação da família contando histórias	1
Momento Literário	1
Oficina de leitura	1
Pitada Literária	1
Projeto biblioteca ativa	1
Projetos desenvolvidos de acordo com o planejamento anual	1

Os dados do quadro acima evidenciam a prática de uma diversidade de projetos e atividades desenvolvidas pelas bibliotecas das escolas visando à formação de novos leitores. Atualmente, são 19 projetos em andamento.

Alguns destes projetos são trabalhados em mais de uma escola, o que poderá ser evidenciado na tabela 3, no campo da frequência.

Das 25 (vinte e cinco) escolas pesquisadas, somente 03 (três) não possuem atividades de leitura vinculadas à Biblioteca.

Tabela 4 – Atividades desenvolvidas pela escola

PROJETOS	FREQUÊNCIA
Um livro em minha casa	4
Livro em minha casa	4
Hora da Leitura	3
Cantinho de leitura	2
Baú de leitura	2
Álbum literário de figurinhas	1
Árvore da Leitura	1
Biblioteca Ativa	1
Biblioteca para todos	1
Cantinho da leitura – uma vez por semana	1
Ciranda Literária	1
Contação de histórias através das professoras e convidados	1
Contação de histórias com oficina realizada pelas professoras	1
Da Natura	1
Desenvolvimento de atividades referentes a leitura desses livros	1
Dia da história na sala ou em outro espaço	1
Dramatização de histórias	1
Fantoches	1
Grandes Leitores	1
Leitura deleite - leitura feita pela professora no início das atividades do dia	1
Leitura e trabalho literário sobre os livros	1
Leitura na escola (dramatização de uma história)	1
Literário	1
Livro para voar	1
Momento de leitura diário na escola, realizada pela professora	1
Momento de leitura para toda escola	1
Momento Literário	1
Ouvindo histórias: CDs, contação de histórias e histórias através de ilustrações	1
Pesquisas direcionadas pelos professores	1
Pitada Literária	1
Portadores de textos	1
Rodízio de livros	1
Semana da Leitura	1
Viajando com uma mala de histórias	1
Visitas dos alunos com a professora na Biblioteca da escola	1

Das 25 (vinte e cinco) escolas entrevistadas, todas desenvolvem algum tipo de projeto direcionado à formação de novos leitores, de incentivo à leitura e a escrita. Atualmente, existem 35 projetos em andamento em toda a Rede Municipal de Ensino.

Alguns destes projetos foram citados em mais de uma escola, o que poderá ser evidenciado na tabela 4, no campo da frequência.

Do total das 25 (vinte e cinco) escolas, somente 03 (três) não possuem atividades de leitura vinculadas à Biblioteca.

O PCN faz uma ressalva em relação à formação do leitor: Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é

preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola [...]. (BRASIL, 2000).

Tabela 5 – Eixos temáticos com possibilidades de serem trabalhados através de atividades de leitura - EDUCAÇÃO INFANTIL

Tema	FREQUÊNCIA
Valores	7
Limite	5

Devido à grandiosidade do elenco de sugestões, será demonstrada, entre parênteses, a quantidade de vezes dos demais eixos temáticos mencionados no decorrer da pesquisa.

Para os profissionais do Ensino Infantil, é salutar, através das contações de histórias, que sejam trabalhados temas como valores e limites, conforme descrito na Tabela 5.

Os demais temas tiveram como freqüência: socialização (2), sexualidade (2), imaginação (2), educação patrimonial (2), amizade (2), convivência (1), desenvolvimento da linguagem oral e visual (1), diferenças (1), higiene (1), oralidade (1), produção textual (1), solidariedade (1).

Tabela 6 – Eixos temáticos com possibilidades de serem trabalhados através de atividades de leitura - ENSINO FUNDAMENTAL

Tema	FREQUÊNCIA
Valores	7
Oralidade	5
Meio ambiente	5
Higiene	5

Para o Ensino Fundamental, os eixos temáticos com maior número de frequência foram valores, oralidade, meio ambiente e higiene, conforme consta na Tabela 6.

Os demais temas citados foram: patrimônio (3), folclore (3), bullying (3), produção de texto (2), educação patrimonial (2), consciência negra (2), arte (2), alimentação (2), amizade (2), auto-estima (1), contos (1), convivência (1), datas comemorativas (1), diferenças (a), disciplina (1), fábulas (1), leitura (1), lendas (1), limites (1), músicas (1), poesia (1), raciocínio (1), sexualidade (1), valorização da leitura (1), valorização da zona rural (1).

Pode-se observar que o tema “valores”, a ser trabalhado nas escolas, foi mencionado com maior frequência de solicitação tanto no Ensino Infantil quanto no Ensino Fundamental.

A partir da Nova LDB, Lei 9.394/1996, promulgada em particular com os Parâmetros Curriculares Nacionais, ficou claro, para todas as instituições de ensino, o reconhecimento da importância do ensino e a aprendizagem dos valores na educação escolar ao estabelecer as diretrizes curriculares para a educação básica. A legislação deu um caráter normativo à inserção e integralização dos conteúdos da educação em valores nos currículos escolares.

Nesse sentido, o papel educativo da biblioteca é o de complementar as informações básicas dos conteúdos programáticos e oferecer seus recursos e serviços à comunidade escolar de modo a atender as necessidades do planejamento curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa, constatou-se que o elenco de atividades direcionadas à formação de novos leitores, realizadas pela Rede Municipal de Educação de São João Del Rei é vasto. Várias são as atividades desenvolvidas de incentivo à leitura, à escrita e à formação de novos leitores. A pesquisa não visou identificar a continuidade, a forma de trabalho e se algum tipo de instrumento é utilizado para o registro dos resultados das ações.

Apesar da existência da prática de vários projetos vinculados à biblioteca e de outros desenvolvidos pela escola, um ponto favorável ao município, o mesmo não acontece com a infraestrutura. Das vinte e cinco escolas da Rede, somente quatorze escolas possuem biblioteca e os recursos humanos, especializado, é pouco significativo. O município conta apenas com nove auxiliares de biblioteca, um número inexpressivo mediante a quantidade de escolas participantes da Rede.

No Brasil, um país de tradição oral, é natural que a biblioteca, espaço privilegiado para o acesso e a produção do conhecimento, se utilize da narrativa como meio para promover a literatura, a escrita, o debate, tendo como foco principal a leitura.

Neste cenário e visando à educação continuada, a função das bibliotecas, tanto as públicas como as escolares é de criar programas objetivos e contínuos que mostrem o quanto a biblioteca é importante neste processo. Assim, a biblioteca, através da inclusão da contação de histórias, pode mostrar, por exemplo, que as histórias contadas estão disponíveis nas bibliotecas para serem lidas, estabelecendo assim, uma relação dialógica entre os alunos e o contador de histórias.

Ensinar e aprender são atividades complexas e entende-se que o professor não é o único responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

Outro aspecto que deve ser observado é que os trabalhos, a serem desenvolvidos na formação dos hábitos de leitura, sejam realizados por uma equipe multidisciplinar a qual possibilitará a implantação de uma variedade de ações diversificadas visando o despertar para a leitura, o contato com as histórias, o estímulo à imaginação e à fantasia, a utilização e o uso dos recursos disponíveis na biblioteca bem como o investimento em políticas de formação continuada e o aperfeiçoamento dos próprios educadores que enfrentam dificuldades nesta prática.

Porém, existem vários desafios a serem superados. A Biblioteca Pública, há muitos anos, cumpre o papel de apêndice da escola, suprindo a falta de bibliotecas escolares institucionalizadas e, devido ao grande contingente desse público, os estudantes, ficou estabelecido para a maioria que a biblioteca cumpria apenas esse papel. Além do mais, alunos e pesquisas trazem consigo, obviamente, necessidades ligadas ao currículo escolar. Entretanto, biblioteca pública e escola são instituições que dialogam muito pouco como podem, então, compartilhar serviços? Esse hiato é que agrava a falta de consonância dos serviços prestados.

Já a Biblioteca Escolar, no Brasil, apresenta problemas de ordem estrutural e política. Muitas se transformaram em depósitos de livros, em salas improvisadas, com profissionais despreparados que na sua maioria desconhecem a missão de uma biblioteca escolar e, muitas vezes, tais profissionais são professores com problemas de saúde ou que já estão em fim de carreira.

Em um próximo momento, dando continuidade a este trabalho, será realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, buscando investigar, detalhadamente, as ações, os sujeitos envolvidos, os resultados obtidos com as contações de histórias, quais mecanismos e incentivos acontecem nesse espaço para incrementar hábitos de leitura.

Finalizando, é importante que esta pesquisa sirva como estímulo para que mais debates a respeito da temática sejam promovidos.

REFERÊNCIAS

BARROS, Maria Helena Toledo Costa de. **Leitura do adolescente**: uma interpretação pelas bibliotecas públicas do Estado de São Paulo - pesquisa trienal. Marília: UNESP, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 24 de jan. 2013.

CASTRO, César Augusto; SOUZA, Maria Conceição Pereira. Pedagogia de projetos na biblioteca escolar: proposta de um modelo para o processo da pesquisa. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Brasília, v. 13, n. 1, p. 134-151, jan/abr, 2008.

FRAGOSO, G. Biblioteca na escola. **Revista ACB**, v.7, n.1, 2002. Disponível em: <http://internas.coceducacao.com.br/2006/arq_img_upload/paginas/74/380_1620_1_pb.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2013. .

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS (IFLA). **Directrizes da IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares.** Disponível em: <http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2013.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Biblioteca escolar: da gênese à questão. *In:* ZILBERMAN, Regina (Org.) **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SILVA, Divina Aparecida; ARAÚJO, Isa Antunes. **Auxiliar de biblioteca**: noções fundamentais. 3.ed. Brasília: Thesaurus, 1997.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e de contar histórias.** 5.ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.

UMA REFLEXÃO A PARTIR DA ESCRITA DE MEMORIAIS EM UM BLOG: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (DE MATEMÁTICA) PARA A ESCOLA BÁSICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Fernanda Malinosky C. da Rosa[1]
Ivete Maria Baraldi[2]

INTRODUÇÃO

A Declaração de Salamanca[3] estabelece que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares e estas devem se adequadas, já que "o mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças", mas é necessário que seja dado "um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva". (BRASIL, 1994, p. 4).

"Serem adequadas" não se refere apenas à inserção apenas dos alunos ou a uma adaptação física, arquitetônica, mas às adaptações pedagógicas. A Declaração toca ainda em dois pontos importantes para que a inclusão seja efetivada de maneira eficaz: o currículo, que "deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa" (BRASIL, 1994, p. 8); e a formação de professores, ao enfatizar que a "preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas" (BRASIL, 1994, p. 10). Como um reforço da Declaração de Salamanca, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a Resolução 2/2001 com seu Parecer 17/2001 (BRASIL, 2001a e 2001b).

Assim, entendemos que o processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares não é feito apenas com a publicação de leis e as recomendações contidas nas mesmas, é necessário pô-las em prática.

Ainda, precisa-se pensar na formação dos professores para atender a esses alunos. Como ela está ocorrendo? O curso de licenciatura em matemática está

---

[1]Fernanda Malinosky é Mestranda em Educação Matemática (UNESP – Rio Claro – SP – Brasil) sob orientação da Prof. Dra. Ivete Baraldi; Bolsista CAPES. E-mail: malinosky20@hotmail.com;
[2] Ivete Maria Baraldi é docente do Departamento de Matemática – Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru e docente e orientadora nos Programas de Pós Graduação em Educação Matemática (PPGEM – UNESP – Rio Claro) e Educação para Ciências (PPGEC – UNESP – Bauru). E-mail: ivete.baraldi@fc.unesp.br.
[3] Pode ser encontrada no documento brasileiro Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais (BRASIL, 1994).

preparando seus discentes para trabalharem com a inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares?

Por causa de perguntas como essas é que focamos a pesquisa desenvolvida na formação de professores para a inclusão, pois para ser uma escola inclusiva, além de se estruturar e organizar fisicamente, ter recursos didáticos, projeto político-pedagógico, metodologias e estratégias de ensino, o professor deve ter uma formação adequada para receber o aluno com necessidades educativas especiais.

A pesquisa mencionada foi desenvolvida junto ao programa de Pós- Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Rio Claro, e está inserida em um projeto maior denominado *Mapeamento da formação e atuação de Professores de Matemática no Brasil* desenvolvido pelo Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM) que visa efetuar um mapeamento nas diversas regiões brasileiras sobre a formação de professores. Sobre o projeto, Garnica explica o pano de fundo que sustenta o *Mapeamento* são as narrativas – que podem ser compostas de modos distintos –, não a História Oral que tem sido, dentre as tantas possibilidades, o modo mais frequentemente mobilizado:

> O mapeamento – ao fim e ao cabo, um conjunto de narrativas que permitem outras narrativas, num processo constante de criação de narrativas – que propomos é aberto, fluido, de difícil configuração, amplo, dinâmico... e, ainda assim, nos permite compreensões, nos permite elaborar discursos sobre um tema – a formação de professores de Matemática no Brasil – que é mais direção que ponto de partida. É um mapeamento (em sentido amplo) que não se permite a ilusão de mapear (em sentido estrito). (GARNICA, 2013, p. 09)

Nessa perspectiva, escolhemos as narrativas (auto)biográficas, os memoriais de formação, em um ambiente virtual, o *blog*, para que licenciandos de matemática convidados relatassem sua trajetória de formação. Para Prado e Soligo, memorial é:

> um gênero textual privilegiado para que os educadores – enfrentando o desafio de assumir a palavra e tornar públicas as suas opiniões, as suas inquietações, as suas experiências e as suas memórias – escrevam sobre o processo de formação e a prática profissional. (PRADO e SOLIGO, 2007, p. 46)

Ainda, segundo os autores acima, um memorial de formação é uma maneira de narrar uma história por escrito e preservá-la do esquecimento, além de contar uma determinada experiência vivenciada.

Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação (os memoriais)

como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores seja em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias dos mesmos. (SOUZA, 2006).

Larrosa (2006, p. 185) defende a produção de narrativas ou relatos de formação para ser utilizada na formação inicial ou continuada: "Produzimos as histórias que depois tratamos com diferentes ferramentas metodológicas e para distintas finalidades. Contribuímos na elaboração das histórias que depois vamos colocar em cena nos diferentes contextos teóricos e práticos.".

A proposta da escrita de si no memorial de formação não é uma tarefa fácil, pois isso envolve o estimulo para a escrita sob a tentativa de não influência por parte do pesquisador, mas também um “pacto” bem intimista com os colaboradores, os quais devem rememorar acontecimentos passados que, talvez, não desejam.

Sendo assim, neste artigo, temos como objetivosesboçar uma reflexão feita a partir dos memoriais de formação de licenciandos, escritos em um *blog*, sobre a preparação para educação inclusiva de deficientes nas escolas regulares; apresentando também considerações acerca da linguagem usada naquele meio virtual.

METODOLOGIA

Os colaboradores dessa pesquisa foram os licenciandos em matemática que estudam na Universidade Federal Fluminense (UFF) e participam de projetos do Laboratório de Ensino de Geometria (LEG), localizado nesta mesma Instituição, relacionados à adaptação de materiais didáticos para o ensino de matemática de deficientes visuais. (KALEFF; ROSA, 2012).

O convite a esses licenciandos foi realizado pessoalmente. Para os que aceitaram, foi agendada uma reunião presencial, no LEG, na qual entregamos uma carta de apresentação explicando sobre a pesquisa que seria realizada, o tutorial do *blog* e uma bibliografia sobre memoriais de formação, a fim de norteá-los sobre o tema.

No que se refere à construção dos memoriais, foi criado um *blog*: www.narrativasdeprofessores.com.br/jcow, nosso diário virtual cuja finalidade não era só de manter o contato e direcionar os colaboradores, mas também de compartilhar lembranças, ideias e dúvidas acerca do que estava sendo produzido. O *blog* foi utilizado nesta pesquisa por acreditarmos que ele seja um meio mais dinâmico de escrita e interação à distância.

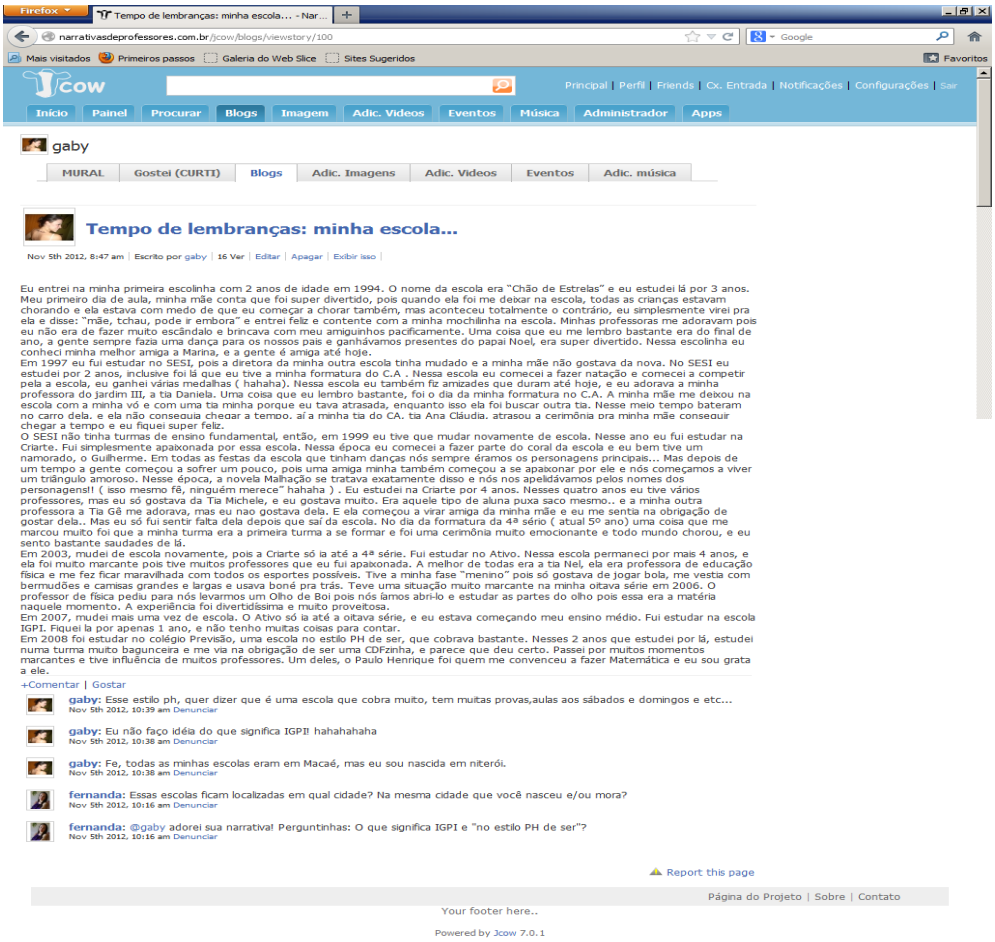
Após o encontro, cada participante foi cadastrado no *blog* com o próprio e-mail de correspondência, que é o *login*, e foi dada uma senha única na qual os mesmos

podiam modificar no primeiro acesso, conforme explicado no tutorial. Eles receberam, por e-mail, o primeiro dos cinco temas que eles deveriam abordar na escrita.

Nessa pesquisa, estimulamos os envolvidos com cinco frases disparadoras, na tentativa de que os mesmos abordassem temas sobre o início dos estudos, a graduação, a profissão, a capacitação e a inclusão, sem influenciá-los muito na escrita do memorial de formação.

Após o relato sobre cada um dos cinco temas, havia a necessidade de fazer alguns questionamentos sobre assuntos que ficaram vagos ou dúvidas quanto à linguagem ou símbolos utilizados na escrita. Alguns colaboradores respondiam as perguntas que fazíamos, por preferência, no corpo de sua narrativa. No entanto, a maioria respondia às perguntas nos comentários, mesmo sabendo que é limitado a 140 caracteres, como é o caso do exemplo a seguir. Cabe lembrar que tudo o que foi relatado, bem como as perguntas feitas, estão gravados no *blog* e pode ser acessado a qualquer momento por pessoas cadastradas e os mesmos não podem ser alterados ou apagados.

Figura 1: Imagem de um relato no *blog* com comentários.



Fonte: http://narrativasdeprofessores.com.br/jcow/blogs/viewstory/100

Ao finalizar a escrita sobre os cinco temas e depois de todas as perguntas respondidas, copiamos todos os relatos para um arquivo do Word[4], acrescentamos todas as respostas, em vermelho, no meio do texto, mas sem alterá-las, para que o autor do relato as incorporassem ao texto original.

O passo seguinte foi ler os memoriais, agora já completos, de forma mais atenta para detectar se algo escapou de nossos olhos nas primeiras leituras e verificar a necessidade da colocação de notas de rodapé para explicar algumas expressões regionais, esclarecer alguns nomes e acontecimentos para o leitor.

Os memoriais de formação, então criados a partir da junção dos relatos, respostas e notas de rodapé, foram devolvidos para cada participante, por e-mail, para que fizessem suas considerações, deixassem coerentes com o texto as partes em vermelho ou acrescentando informações, por exemplo.

Aos colaboradores foi solicitada uma carta de cessão para que os mesmos permitissem tornar públicos as narrativas (auto)biográficas, os memoriais, enviados por e-mail para conferência e aceitação.

DISCUSSÃO

Temos a noção que relembrar este passado possa não ser, somente, a lembrança do tempo que passou ou, até mesmo, uma consciência do tempo perdido. Com isso e dada à natureza seletiva da memória, os memoriais poderão ser ressignificados no ato da narração:

> assim como a ideologia, a memória é um fenômeno sempre atual, onde o passado, mais que reconstituído, é reconstruído [...] onde os valores ilusórios e míticos de um tempo morto poderia renascer de uma forma coerente e verossímil através da obra de um escritor. (SANTOS, 1986 apud FÁVERO; BRITTO, 2003, p.113-114)

Com o uso da internet e dos novos meios de comunicação, a memória atual se tornou mais êfemera, está cada vez mais difícil para lembrar tanto coisas profundas como coisas simples (SCHITTINE, 2004) e isso também interfere no sentido de temporalidade, ou seja, como significamos o tempo.

Os licenciandos colaboradores são de uma geração tecnológica na qual as coisas acontecem em uma velocidade muito rápida, de fazer mais coisas em menos tempo, onde o presente rapidamente vira passado. Essas pessoas são caracterizadas por viverem o que falam, viverem em um regime presentista, que Lipovetsky (2004 apud

[4] Programa de criação e edição de textos no Sistema Windows.

RUIZ, 2009, p. 94) chama de “reinado da urgência”. Schittine (2004, p. 123) afirma que: “Sofremos [...] de um excesso de velocidade de informações que nos faz sentir incapazes de absorver por muito tempo os acontecimentos. O tempo se comprime, vira uma sucessão de presentes acelerados que logo se transformam em passado.”.

Pudemos perceber isso no relato de duas licenciandas de matemática, Gaby, de 21 anos e Larissa, de 22 anos, quando questionadas sobre como foi escrever o memorial:

GABY: “Escrever o memorial foi muito bom, pude relembrar fatos muito marcantes e que de alguma maneira tinham caído no esquecimento. Mas em alguns momentos dificuldades vieram à tona. Ao mesmo tempo em que eu queria contar tudo, eu não conseguia me lembrar de muitas coisas. Durante a escrita pude sentir bastante alegria, mas ao mesmo tempo bastante saudade. O tempo passou muito rápido, e só escrevendo certas histórias que puder perceber nitidamente isso. Escrever sobre a minha infância parecia quase impossível. Foi difícil lembrar de certas coisas de quando eu tinha muito pouco tempo de vida.”

LARISSA: “Escrever sobre o passado e sobre a minha infância foi muito simples. Acho que é uma fase que passou e já foi domada. Senti muita saudade de tudo, dos meus amigos do colégio, da minha inocência e de brincar. Mas foi difícil escrever sobre o presente. Acho que o presente ainda está em formação, é uma fase onde a cada dia tudo se modifica, o pensamento é outro, o foco muda. Foi difícil organizar as ideias e escrevê-las de forma que se entendesse exatamente o que eu gostaria de dizer.”

O *blog* é um espaço que tem como base a escrita, mesmo havendo possibilidades de inclusão de recursos semióticos como imagens, músicas e vídeos. a difusão dos *blogs* trouxe à tona a escrita do dia a dia, mas isso não significou trazer a escrita denominada culta. Diante da velocidade imposta pelas comunicações pós-novas tecnologias, tornou-se natural o surgimento de uma reconfiguração da escrita ou, talvez, uma linguagem adaptada, que facilite a troca de mensagens, informações etc. Esta linguagem utilizada nos *blogs* é uma estratégia de oralização da escrita, cuja função é incorporar traços típicos da fala cotidiana a fim de garantir a dinamicidade e buscar, em alguns casos, expressar emoção ou afetividade na conversa/escrita teclada.

Halliday (1996 apud MARCUSCHI, 2002, p. 39) afirma que com a relação entre a escrita nas novastecnologias computacionais e a escrita na forma tradicional, presenciamos uma novasituaçãoque “está desconstruindo toda a oposiçãoentrefala e escrita”. O autor continua dizendo que daqui há pouco tempo “a distânciaentre a fala e a escrita terá sido largamente eliminada”.

Com a intenção de interagir com seus pares, além da linguagem como em uma conversa informal, mais amigável, e textos mais curtos, alguns *blogueiros* também usam recursos nos *posts*[5] como: gírias, palavras em inglês, pronomes de primeira e de segunda pessoa, combinações de sinais tipográficos, abreviações, *emoticons*[6] com

[5] Pequenos relatos, opiniões ou pequenos comentários dos leitores aos textos publicados.
[6] Os *emoticons* são recursos semióticos com a função de representar o corpo do sujeito que escreve.

objetivo de representar o corpo "num espaço onde ele se textualiza, se metaforiza pela visibilidade da escritura; um espaço onde o corpo pode se dizer". (DIAS, 2004, p. 122). Em geral, quanto mais jovem é o usuário, mais recursos são empregados.

Quanto à escrita nos *blogs*, é possível observar nos trechos dos memoriais, a seguir, o uso de gírias, *emoticons*, combinações de letras ou onomatopéias para simbolizar uma pessoa rindo e uma conversa com a pesquisadora:

GABY: "Nessa escola eu comecei a fazer natação e comecei a competir pela a escola, eu ganhei várias medalhas (hahaha) [...] Nessa época, a novela Malhação[7] se tratava exatamente disso e nós nos apelidávamos pelos nomes dos personagens!! (isso mesmo fê, 'ninguém merece' hahaha)."

LARISSA: "[...] eu que fazia qualquer favor que a professora precisasse e quando ela não me escolhia, eu ficava chateada! (rs) [...] Entrei na minha 1ª escola, Centro Educacional Novo Mundo, em Padre Miguel, Zona Oeste do Rio de Janeiro, em 1995, com 4 anos de idade, eu era uma graça! (Depois coloco foto =D)[8]."

É possível observar também o uso de palavras e gírias para dar ênfase ao que está sendo relatado:

GABY: "Ixiii, esse período foi um período supermegahiper conturbado da minha vida. "

LARISSA: "Até o 1º ano, eu era super inteligente, sentava ali no canto da sala, meio na frente, meio de lado [...]"; "Eu arquitetava e eles colocavam em prática. Superdivertido "

No *blog*, a primeira frase disparadora estimulava a escrita sobre a formação inicial e, nessa oportunidade, essas duas participantes relataram desde a entrada na escola até a época em que fizeram a escolha de serem professoras de matemática e a dúvida que tiveram antes de tomar a decisão, ambas por causa da influência da profissão dos pais:

GABY: "No terceiro ano, eu realmente tinha decidido que queria tentar vestibular pra medicina e pra matemática. Por um tempo fui zoada e desacreditada por meus amigos, ninguém conseguia entender o que tinha acontecido quanto a minha decisão. Tive um professor de matemática, [...], no meu Ensino Médio todo. Eu gostava de matemática, mas nunca foi minha matéria preferida.[...] Por mais que eu estivesse muito interessada na Matemática, uma parte de mim ainda queria a Medicina, não sei se era por vontade própria mesmo, ou se era apenas medo de não seguir a mesma carreira de meus pais, ou do que as pessoas iriam falar sobre a minha decisão. Tive medo."

LARISSA: "Na 7ª série me apaixonei pela Matemática, mas não pensava em ser professora, apesar de saber que eu tinha vocação pra isso, pois sempre ajudava meus colegas com provas e trabalhos que não entendiam.[...] Eu pensava em fazer algo que eu fosse apaixonada, mas também pensava no meu futuro salário! Resolvi então que seria Engenharia Mecânica ou Mecatrônica. Ia prestar vestibular pra isso e ponto. Meu pai ficou todo orgulhoso, pois ele também é Engenheiro Mecânico. Eu seguiria seus passos, e para ele, isso era lindo!"

Após relatarem a escolha da futura profissão, ambas por influências dentro escola que estudaram e não a dos pais, as licenciandas, nos temas seguintes, escreveram sobre os estudos na universidade, as disciplinas cursadas, principalmente

---

[7] Transmitida pela emissora Globo.
[8] *Emoticon* que representa uma pessoa sorrindo (=D).

as optativas voltadas para a inclusão, cursos e projetos oferecidos para suprir capacitar os alunos. Seguem trechos dos relatos das duas:

GABY: "Acho que nenhum curso de graduação por si só é capaz de passar todos os conhecimentos necessários para uma formação de excelência. Portanto sou totalmente a favor da formação continuada. [...] Cada vez mais, nos dias de hoje vemos pessoas com diversos tipos de deficiências nas escolas e universidades do Brasil. E isso tem causado certo desespero para os professores e para nós, licenciandos. Nós nos deparamos com esses alunos e, na maioria das vezes, não temos recursos ou não somos preparados para isso. Atualmente, a Universidade Federal Fluminense (UFF) oferece o curso de LIBRAS e já ofereceu o curso de Braille. Na Faculdade de Educação da UFF, existem professores que dão aulas sobre como trabalhar com alunos superdotados e nos ensinam a como trabalhar nas escolas com a educação especial.Na minha opinião, essa inclusão não vai ocorrer de maneira prática e rápida, pois é preciso que os professores estejam preparados ao se depararem com essas situações, e para que esse preparo seja bem sucedido é preciso treinamento e tempo para aperfeiçoamento."

LARISSA: "Considero que a inclusão de alunos com deficiências, no Brasil, é uma luta diária. [...] A UFF tem tentado oferecer o curso de Braille e o curso de LIBRAS para os futuros professores [...]. Eu, particularmente, me sinto preparada para encontrar um aluno com deficiência dentro da sala de aula, mas sei que sou minoria dentre os professores de Matemática. A maioria não tem acesso a esse tipo de formação e quando tem acesso, não se importa muito com questão da inclusão. Acho que disciplinas que dão experiência ao formando sobre como lidar com esse tipo de aluno e como contornar essas situações de exclusão deveriam ser obrigatórias no currículo de Licenciatura, não só de Matemática, mas de todas as outras áreas."

É possível perceber que a Instituição, em que as colaboradoras estudam, oferecem alguns cursos na tentativa de prepararem os futuros professores. No entanto, Pletsch (2005) aponta que, o fato é que, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores com uma orientação inclusiva de atuação profissional. Isso é preocupante e de certa forma precariza o ensino, visto que a inclusão bem ou mal já está ocorrendo.

A GUISA DE CONCLUSÃO

Nos trechos selecionados, as licenciandas, colaboradoras da pesquisa, relatam as sensações durante e pós-memorial que neste instrumento é explorada em um movimento de investigação-formação, uma abordagem (auto)biográfica, que focaliza o processo de conhecimento e de formação que se articula ao exercício da tomada de consciência, por parte do sujeito, das aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas pela metarreflexão do ato de narrar sobre si mesmo (NAKAYAMA, FIORENTINI e BARBOSA, 2010). Acreditamos, também, que os memoriais, em questão, trazem os traços das memórias que poderiam e são instrumentos de formação, tornando-as fontes (históricas) para a realização desta pesquisa. São as fontes que trarão os traços de formação em instituições educacionais.

É possível observar a presença marcante do chamado *bloguês*. Larissa e Gaby conversam com o leitor, usam os prefixos *super, mega e hiper* para dar ênfase em algum

fato, tentam chamar a atenção para algum fato utilizando pontuações, gírias regionais, o simbolismo da internet (*emoticons*) visando mostrar o que estão sentindo. Ressaltamos que no memorial completo há marcas da oralidade que estão na escrita, mas nos trechos selecionamos as partes que melhor exemplificam a distância entre a fala e a escrita.

As colaboradoras escrevem sobre o período difícil quando escolheram cursar licenciatura em Matemática e demonstraram estar cientes de não estarem preparadas para a inclusão e, por isso, estão buscando capacitação visando uma melhor preparação para quando forem lecionar em classes regulares inclusivas ou não.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [Online] Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n° 2/2001** de 1 de setembro de 2001. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n° 17/2001**, de 3 de julho de 2001. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001b.

DIAS, Cristiane Pereira. **A discursividade da rede (de sentidos):** a sala de bate-papo hiv. Tese (Doutorado em Linguística), Unicamp, 2004.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Cartografias Contemporâneas: mapear a formação de professores de Matemática. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, 2013. (no prelo).

KALEFF, Ana Maria Martensen Roland; ROSA, Fernanda Malinosky Coelho. **Buscando a Educação Inclusiva em Geometria**. Benjamin Constant (Rio de Janeiro), v. 51, p. 22-33, 2012.

LARROSA, Jorge. Ensaio, diário e poema como variantes da autobiografia: a propósito de um “poema de formação” de Andrés Sánchez Robayna. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs) **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 183-202.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes e atividades lingüísticas no contexto da tecnologia digital.** Conferência apresentada na USP por ocasião do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, realizado entre os dias 23-25 de maio, 2002. p. 1-45.

NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi; FIORENTINI, Dario; BARBOSA, Joaquim Gonçalves. O potencial heurístico e autoformativo das biografias educativas para os formadores de professores de matemática. **Ci. Huma. e Soc. em Rev. Seropédica**, v. 32, n.2, jul./dez., 2010. p. 103-115.

PLETSCH, Márcia Denise. **O ensino itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.** 2005.

112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história de formação.... In:_____. (Orgs) **Porque escrever é fazer história:** revelações, subversões e superações. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 45-59.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do"indizível" ao "dizível". In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von (Org.). **Experimentos com histórias de vida.** São Paulo: Vértice, 1988.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. Conversas tecladas por adolescentes e adultos: o discurso na hipermodernidade. **ESTUDOS LINGUÍSTICOS**, São Paulo, 38 (3), set.-dez. 2009. p. 93-107.

SCHITTINE, Denise. **Blog:** comunicação e escrita íntima na internet. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

SOUZA, Eliseu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão.** Natal, v. 25, n. 11, jan./abr. 2006. p. 22-39.

O USO DE HISTÓRIAS DE VIDA COMO RECURSO METODOLÓGICO EM DUAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ana Claudia Molina Zaqueu[1]
Fernanda Malinosky C. da Rosa[2]

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, buscamos apresentar duas pesquisas de mestrado desenvolvidas junto ao Programa de Pós – Graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro, focando o modo como tais pesquisas se apropriaram das Histórias de Vida (HV) como um recurso metodológico, bem como seus objetivos.

De início, esperamos apresentar uma perspectiva geral do que a literatura disponível nos possibilitou compreender a respeito das Histórias de Vida (memoriais de formação e narrativas (auto)biográficas), bem como nosso posicionamento diante disso. Posteriormente, apresentaremos ambas pesquisas, trazendo alguns de seus resultados.

Antes, para que pudéssemos nos preparar para desenvolver nossas pesquisas utilizando as Histórias de Vida, fez-se necessário um estudo árduo sobre este tema para que compreendêssemos quais eram as potencialidades e dificuldades de se trabalhar nesta direção.

Diante disso, uma de nossas preocupações era compreender o que seriam as Histórias de Vida e as narrativas (auto)biográficas. Nosso desafio era verificar como os autores compreendem estas classificações para que pudéssemos entender como articular elas em nossas pesquisas.

Frente a isso, percebemos que as Histórias de Vida não estão distantes dos pressupostos da História Oral (HO), inclusive, podemos nos atentar ao fato de que, no Brasil, início dos anos 1960, o uso das HV em pesquisas partiu de grupos de HO uma vez que com a Escola de Annales, os relatos (auto)biográficos passaram a ser vistos como fontes históricas.

É importante destacarmos que o método autobiográfico o qual esta inserido as Histórias de Vida e as narrativas (auto)biográficas, possui variações que acontecem conforme o foco da pesquisa em que este método é aplicado. Fato esse que justifica

[1]Ana Cláudia Molina Zaqueu é Mestranda em Educação Matemática (UNESP – Rio Claro – SP – Brasil) sob orientação da Prof. Dra. Heloisa da Silva; Bolsista CNPq. E-mail: anaclaudiam.zaqueu@gmail.com
[2]Fernanda Malinosky C. da Rosa é Mestranda em Educação Matemática (UNESP – Rio Claro – SP – Brasil) sob orientação da Prof. Dra. Ivete Baraldi; Bolsista CAPES. E-mail: malinosky20@hotmail.com;

duas pesquisas distintas, como as aqui apresentadas, mobilizarem o mesmo método e com pressupostos semelhantes.

Dentre as leituras realizadas, encontramos em Salles (2004) as impressões que levam a escrita de um memorial. Sobre isso o autor nos diz que:

> Elaborar um memorial consiste em tentar reconstruir a minha autobiografia, buscando esquematizar minha trajetória profissional e acadêmica até o momento. Isso implica em olhar para o seu passado, só que é feito com olhar do presente e, é nesse momento, que através da memória a nossa própria história de vida é re-olhada. Ou seja, os fatos vivenciados podem estar sujeitos a distorções, pois são re-significados pela perspectiva atual. (p.141)

Assim, foi possível perceber que em seu processo de formação (inicial ou continuada), o professor, em nosso caso o de Matemática, deve ter a oportunidade de refletir e reformular suas concepções educacionais. As Histórias de Vida, aqui denominadas ora por narrativas (auto)biográficas, ora por memoriais de formação, são meios facilitadores para essa ação de reflexão e reformulação. A riqueza de informações presentes neste tipo de narrativa e as possibilidades de interpretações que elas promovem levam a compreender os diferentes aspectos da formação docente e encadear acontecimentos relacionados à experiência profissional e, até mesmo, à vida na qual o autor é ao mesmo tempo escritor/ narrador/ personagem da história. Para Prado e Soligo (2007), memorial é:

> um gênero textual privilegiado para que os educadores – enfrentando o desafio de assumir a palavra e tornar públicas as suas opiniões, as suas inquietações, as suas experiências e as suas memórias – escrevam sobre o processo de formação e a prática profissional. (p. 46).

Parafraseando estes autores, um memorial de formação é acima de tudo uma forma de narrar a história do próprio indivíduo por escrito para preservá-la do esquecimento, lugar de contar uma história nunca contada até então, a da experiência individual vivida. (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 54).

Com relação ao modo como tem sido utilizada as Histórias de Vida em pesquisas na área da Educação, mais especificamente, o que podemos observar é que, na maioria dos casos, estas são utilizadas como recurso pedagógico na formação de professores, diferentemente do modo com estamos propondo em nossos trabalhos – como sendo um recurso metodológico para composição de fontes históricas a partir dos dados coletados. Assim sendo, trabalhos como de Souza (2006a), Abrahão (2006), Josso

(2004) e Nóvoa (2009) dissertam sobre a importância do narrar si, da (auto)reflexão, da escrita de si como um processo de (auto)conhecimento que leva a uma (auto)formação[3].

Diante disso, apostamos que as potencialidades da escrita de si na formação seriam também percebidas ao unirmos este método à nossas concepções e crenças, fazendo com que estabelecêssemos um modo diferenciado de utilizar estas narrativas sem que se perdessem tais potencialidades e ao contrário disso, acrescentamos mais a elas.

Cabe ressaltar que dentre as potencialidades que acrescentamos, já advindas do método (auto)biográfico, foi o fato de tomar estas narrativas como documentos históricos tal como são tratados os documentos provenientes dos relatos orais da História Oral[4].

O objetivo deste artigo é apresentar como as Histórias de Vida, comumente utilizadas no processo de (auto)formação, estão sendo usadas como recurso metodológico visando compor fontes históricas com os dados contidos nas narrativas. No que segue, são apresentados também os objetivos das duas pesquisas mencionadas.

Uma das pesquisas, que aqui chamaremos de pesquisa 1, busca uma articulação entre as narrativas (auto)biográficas e os pressupostos da História Oral praticada no Grupo para compreender o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nos cursos de formação de professores de Matemática. Cientes da impossibilidade de tecer uma pesquisa de mestrado que atingisse o Programa como um todo, foi feita a opção por investigar o PIBID presente no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus Rio Claro. É de destaque o fato de que as narrativas foram elaboradas por ex-bolsitas do Programa e a partir delas, será tecida outra narrativa que trará o PIBID tal como o entendemos após a leitura e análise das narrativas (auto)biográficas dos colaboradores.

Já a pesquisa 2, tem por objetivo fazer uma análise acerca da formação dos professores de matemática em relação a como ocorre a capacitação para ensinar alunos deficientes nas classes regulares, no Estado do Rio de Janeiro. Apoiando-se nos memoriais, narrativas (auto)biográficas sobre a formação inicial e continuada, é possível observar a construção histórica, social e política dessas formações, apontando as suas propagações e suas limitações, no que diz respeito à preparação desses docentes.

---

[3] Excetuando o último autor que faz uso deste tipo de narrativa na formação de gestores, os demais as utilizam para formação tanto inicial quanto continuada de professores.

[4] Referimos-nos, mais precisamente, à História Oral praticada no Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM) ao qual pertencemos.

METODOLOGIA

Há pesquisas na área de educação em que se adota a História de Vida, mais especificamente, o método autobiográfico e os memoriais de formação, como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores, seja em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias dos mesmos (SOUZA, 2006b). No entanto, os memoriais também são utilizados como instrumentos de avaliação, sejam como pré-requisitos para entrada em uma Pós-Graduação sejam como trabalho final, a ser defendido, para conclusão da graduação.

Larrosa (2006) defende a produção de narrativas ou relatos de formação para ser utilizada na formação inicial ou continuada: "Produzimos as histórias que depois tratamos com diferentes ferramentas metodológicas e para distintas finalidades. Contribuímos na elaboração das histórias que depois vamos colocar em cena nos diferentes contextos teóricos e práticos." (p. 185).

A investigação que trabalha com narrativas (auto)biográficas, como metodologia, não é uma mera técnica de coleta de dados e de análise de informações, ela pode levar os participantes a uma reflexão. As pesquisadoras Teixeira, Rebolo, Perrelli, Nogueira e Silva (2010) ressaltam a importância da reflexão e destaca o ciclo permanente de formação:

> [...] a ideia de formação do professor como um processo permanente, sempre inconcluso e que requer aprendizagens sobre a profissão e também sobre si mesmo obtidas ao longo de toda a sua história de vida, no ambiente familiar, como aluno da educação básica, nos cursos de formação específica para o magistério, bem como na reflexão exigida pelos desafios da experiência prática. (p. 122).

Com base nos memoriais escritos pelos professores, é possível observar suas memórias escolares, suas relações com a aprendizagem da prática docente, sua relação com o trabalho e sobre seu processo de constituição e de desenvolvimento profissional face aos desafios da inclusão, especificamente, e, sobretudo, frente às políticas públicas relacionadas a este tema.

Além disso, ao utilizarmos esta forma de narrativa e também com as (auto)biográficas, somos capazes de perceber aspectos referentes ao que já foi citado anteriormente, e também, que dizem respeito ao currículo, Programas voltados à formação entre outras coisas que permeiam a formação docente. Estas informações são privilegiadas por serem advindas daqueles que vivenciaram e, além disso, com este recurso, eles têm a possibilidade de, ao buscar uma rememoração dos fatos, incluir em suas narrativas crenças, perspectivas e opiniões que acredita no presente fazendo com que estes reflitam sobre o que estão narrando.

E é seguindo este raciocínio que as pesquisas que tomam as Histórias de Vida, seja como recurso metodológico ou pedagógico, as concebem como pesquisa-formação uma vez que, o sujeito inicia um processo de investigação de si que contribui para sua formação, no caso pedagógico, enquanto que, no caso metodológico, o pesquisador se apropria desse processo onde o sujeito se compreende e se forma para compreender aspectos relacionados aos objetivos que busca.

Na pesquisa 1, antes que fosse feito contato com os possíveis participantes, a coordenadora responsável pelo PIBID na instituição mencionada foi procurada com o intuito de receber autorização para que a mestranda pudesse participar das reuniões do Grupo e assim estabelecer um contato prévio e sem compromisso com os bolsistas, com a intenção de conhecê-los pessoalmente. Algo que foi importante nessa etapa de conhecimento e contato com os possíveis participantes, foi o fato de que a orientadora da pesquisa é professora colaboradora do PIBID em questão e conhecia todos os participantes.

Feito isso, foi então estabelecido o contato com os dez bolsistas do Programa. Destes, cinco aceitaram participar da pesquisa e contribuir com suas narrativas (auto)biográficas. Ressalto o fato de que no momento em que a produção e coleta de dados ocorreram, todos eram ex-bolsistas do Programa, estando agora, a maioria, como professoras da Educação Básica.

Assim, ficou estabelecido que as cinco, todas mulheres, ocasionalmente, iriam tecer suas narrativas (auto)biográficas e a partir delas, seria feito a análise para então buscar a compreensão do que é o PIBID na formação de professores de Matemática da UNESP de Rio Claro. Para isso, optamos por elaborar um curso onde foram feitas as devidas apresentações e sanadas as dúvidas sobre a pesquisa. Sendo assim, dividimos o curso em encontros presenciais e assíncronos.

Para que as colaboradoras pudessem conhecer melhor tanto a pesquisa quanto o trabalho que iriam desenvolver, escrita (auto)biográfica, separamos três dias consecutivos para que fossem apresentados alguns exemplos de narrativas bem como um questionário de apresentação onde as participantes preencheram seus dados pessoas e responderam algumas questões referentes à lembranças de suas infâncias, entre outras coisas. Nestes dias, optamos por oferecer no período da tarde, um curso de formação no qual as recém-formadas puderam compartilhar experiências de ensino e discutir questões referentes à matemática escolar. Apesar disso não ser foco da pesquisa, esta atividade foi desenvolvida uma vez que favoreceria tanto as participantes do curso quanto o Projeto desenvolvido pela orientadora do trabalho.

Após esses três dias, foram marcados encontros online via página de relacionamento (*facebook*) onde foi criado um Grupo fechado para que pudéssemos conversar sobre o processo de escrita, as dúvidas e para que ocorressem as trocas de experiências.

Neste período, foi possível ter um contato prévio com as narrativas que estava sendo elaboradas e isso fez com que pensássemos um novo questionário, até então não pensado, onde as participantes pudessem responder questões referentes ao processo de escrita, recordação e reflexão. Este foi aplicado no último encontro presencial juntamente com a leitura e discussão de trechos das narrativas por elas elaboradas.

Assim, com este curso e com o estabelecimento de apoio online, os dados foram coletados com a entrega das narrativas (auto)biográficas. Cabe ressaltar, que apesar do foco da pesquisa ser entender o PIBID naquela instituição segundo as ex-bolsistas, em momento nenhum destacamos isso as participantes e muito menos limitamos sua escrita em uma temática por nós definido.

No caso da pesquisa 2, os professores de matemática foram contactados, pois participaram (como tutor ou aluno) do curso *Braille online – Módulo Básico* oferecido pela Universidade Federal Fluminense (UFF), localizada em Niterói/ RJ. O curso foi realizado no primeiro semestre de 2011, na modalidade semipresencial via plataforma Moodle[5]. Estes foram convidados, pessoalmente, a escrever memoriais de formação, em um blog criado exclusivamente para este fim: www.narrativasdeprofessores.com.br/jcow. Nosso diário virtual, tinha a finalidade não só de manter o contato e direcionar os docentes colaboradores, mas também de compartilhar lembranças, ideias e dúvidas acerca do que está sendo produzido. O blog foi utilizado nesta pesquisa por acreditarmos que ele seja um meio mais dinâmico no qual não só a distância física, mas a distância entre a fala e a escrita podem ser eliminadas. Um espaço que mesmo tendo por base a escrita, a oralidade está presente. É importante lembrar que o blog foi traduzido do inglês para a língua portuguesa e é restrito aos professores participantes, ou seja, não é de acesso público na internet.Cabe ressaltar que foram quatorze convidados e, dentre estes, um pediu para sair da pesquisa

[5]Ambiente virtual de aprendizagem, de fácil manuseio e tem um conjunto de funcionalidades como, por exemplo, disponibilização online de exercícios, vídeos explicativos etc, comunicação em tempo real por meio de chat, videoconferência ou por meio de fóruns onde não há sincronia, os participantes podem ler, refletir e depois responder onde esteve disponibilizado o material (vídeos, textos, entre outros) para que os participantes pudessem cumprir as tarefas avaliativas de acordo com o cronograma fechado pela coordenação do curso.

por motivos pessoais e três não entraram mais no blog, nem responderam aos e-mails, sendo considerados desistentes.

Na tentativa de estimular os envolvidos, foram dadas cinco frases disparadoras, na tentativa de que os mesmos abordassem temas sobre o início dos estudos, a graduação, a profissão, a capacitação e a inclusão cada dia mais presente nas escolas, sem influenciá-los muito na escrita do memorial de formação. Após o relato sobre cada um dos cinco temas, havia a necessidade de fazer alguns questionamentos sobre assuntos que ficaram vagos ou dúvidas quanto à linguagem ou símbolos utilizados na escrita.

Após dissertar sobre as cinco frases, os relatos foram reunidos, na ordem em que foram colocados no blog, e constituíram o memorial de formação do participante. Cada um revisou e legitimou seu memorial com uma carta de cessão. A partir dessas narrativas, é possível refletir não só sobre a formação de professores de matemática visando à educação inclusiva, às experiências, às práticas, entre outras, como também sobre o uso de memoriais como fonte histórica.

DISCUSSÃO

Apresentaremos a seguir algumas compreensões possíveis a partir dos memoriais produzidos nas pesquisas.

Em relação aos resultados encontrados na primeira pesquisa, estes ainda se mostram bem parciais uma vez que o objetivo do trabalho é traçar uma análise narrativa e isto ainda não foi estabelecido. Entretanto, já foram realizadas leituras das narrativas devolvidas (três das cinco que participaram da pesquisa) e mesmo que de forma ingênua, algumas considerações já podem ser tecidas.

Ao ler as narrativas são perceptíveis as influências que a família traz na decisão pelo curso e, principalmente, no apoio em permanecer e terminar a graduação. Além disso, é possível perceber pontos referentes ao PIBID que são gerais e outros que são singulares ao da instituição ao qual optamos por fazer a pesquisa.

Pensando nos aspectos que dizem respeito ao PIBID como um todo, ou seja, o Programa tal qual estabelecido no edital de sua criação, é possível perceber que ao participar deste, as meninas relatam que receberam maior *status* junto aos demais cursos da instituição. O que foi possível identificar é que, assim como na maioria dos cursos, a Licenciatura em Matemática é tida como opção para aqueles que não se adequam ao Bacharelado, sendo assim, juntamente com a dicotomia (SHULMAN,1986)

também presente na maioria dos cursos, fazia com que as estudantes se sentiam inferiores, fato que foi alterado com a participação no PIBID.

Agora algo que tomamos como sendo singular ao Programa na UNESP de Rio Claro é o relato das participantes com que diz respeito as suas participações na escola. A maioria narra o quão importante foi participar das atividades de planejamento, sala dos professores, conversas com diretores, professores, inspetores e alunos. Além disso, elas tinham a oportunidade de desenvolver atividades com os alunos fora da sala de aula, ou seja, elas vivenciavam a escola no período em que as aulas estavam ocorrendo e, no período da tarde ou noturno, ofereciam oficinas para os alunos interessados. Este tipo de atividade é característico deste PIBID, pois em outros casos, outras atividades são propostas e outra forma de relacionamento com a escola parceira é estabelecida, por isso a importância de restringirmos nosso estudo a UM PIBID específico e sem buscas de generalizações.

Na segunda pesquisa, é possível perceber nos memoriais que a escolha em ser professor e do curso de graduação, na maioria das vezes, foi influenciada/ cativada por um professor de matemática do Ensino Fundamental ou Médio. Em relação ao apoio familiar, apenas dois participantes relataram a resistência com a escolha que fizeram, pois os pais desejavam que os filhos seguissem a mesma profissão que eles exercem.

No que diz respeito à inclusão de alunos deficientes nas classes regulares e à capacitação dos licenciandos, há relatos do oferecimento de cursos e disciplinas optativas por parte da Universidade, visando o cumprimento das leis já existentes. Este fato é recente e observado nos docentes formados há pouco tempo, pois há um relato de uma professora formada, na década de 1980, que necessitou fazer um curso de capacitação na própria Instituição em que, na época, iniciou o trabalho de ensinar matemática para deficientes visuais. Percebe-se, também, a redução da carga horária do curso de especialização e a preocupação dos colaboradores, recém formados, em buscar a capacitação para ensinar, da melhor forma possível, os alunos com necessidades educacionais especiais.

Depois de questionados, os colaboradores comentaram a dificuldade em escrever o memorial, o misto de sensações: tristeza, alegria, saudade..., e a (auto)reflexão no processo de escrita, como no trecho a seguir:

"Eu não li logo que escrevi, só depois de um tempo fui ler tudo, e percebi muitas coisas sobre o meu comportamento e desenvolvimento pessoal, vi a minha vida pelos meus olhos, olhos serenos e pouco detalhistas, mas que exaltaram a alegria e a vontade de crescer. Vi um pouco de menina, um pouco de mulher, vi... gostei de algumas coisas, não gostei de outras... mas no final, eu vi... e aprendi com isso." (Trecho do relato de Ana, colaboradora da pesquisa).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas produzidas nas pesquisas trazem ao leitor possíveis compreensões sobre os temas, inclusão e PIBID, respectivamente. Os relatos, sintetizados aqui, mostram avanços das políticas públicas, crescimento pessoal e (auto)reflexão dos colaboradores.

As pesquisas aqui apresentadas trazem também dois modos distintos de se compor narrativas para pesquisas em Educação Matemática. Neste caso, estas são produzidas de modo a promover uma articulação entre a metodologia proposta na História Oral e o método (auto)biográfico ou biográfico-narrativo, utilizado, principalmente, em pesquisa-formação.

O desenvolvimento dessas pesquisas e modo como foram pensadas contribuem não só com temas que dizem respeito a inclusão e PIBID mas também apresenta aos leitores propostas de metodologias ainda pouco exploradas no campo da Educação Matemática.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto(Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção desi. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p.149-170.

JOSSO, Marie-Christine. Conceitos do biográfico singular – plural. In: **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo, Editora Cortez, 2004, p. 59 – 80.

LARROSA, Jorge. Ensaio, diário e poema como variantes da autobiografia: a propósito de um “poema de formação” de Andrés Sánchez Robayna. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs) **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 183-202.

NÓVOA, António. Para uma formación de professores construida dentro de la profesión. In: **Revista de Educación.** Ministerio de Educación, 350, 2009, p. 173 – 202. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/res350_09.html>. Acesso em: 10 out. 2012.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história de formação.... In:_____. (Orgs) **Porque escrever é fazer história:** revelações, subversões e superações. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 45-59.

SALLES, Leila Maria Ferreira. Aprendendo a ser professor: fragmentos de uma trajetória. In: CAMARGO, Marilena Aparecida Jorge Guedes de (Org.) **Fragmentos, Memória, Trajetória, História.** Rio Claro, SP: Paper Copy, 2004, p. 141-156.

SOUZA, Eliseu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interface metodológicas e formativas. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto(Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006a. p. 135 – 147.

SOUZA, Eliseu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão.** Natal, v. 25, n. 11, jan./abr. 2006b. p. 22-39.

SHULMAN, Lee S.. Those who understand: knowledge growth in teaching. In: **Educational Researcher**, vol. 15, nº2, 1986, p. 4 – 14. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1175860>. Acesso em: 10 out. 2012.

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; REBOLO, Flavines; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; SILVA, Adriana Rodrigues. As narrativas de professores sobre a escola e a mediação de um Grupo de Pesquisa-Formação. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 121-135, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 10 out. 2012.

O PROFESSOR DO 6º ANO E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE AFETIVIDADE: EFEITOS NA PRÁTICA DOCENTE E NA APRENDIZAGEM

Leandro Batista da Silva[1]
Sandra Francesca Conte de Almeida[2]

INTRODUÇÃO

A sala de aula, não restam dúvidas, é um local privilegiado para o afloramento das emoções. Diante disso, não é raro que todo professor, em algum momento de sua prática profissional, questione-se: que aspectos devem ser priorizados na consecução dos objetivos educacionais: os aspectos cognitivos ou os aspectos afetivos?

Almeida (1999) afirma que:

> É muito comum ignorar a articulação entre o afetivo, o cognitivo e o motor nas atividades escolares. A escola não tem clareza de que, ao cumprir a função de transmissora de conhecimento, lida paralelamente com outros aspectos do desenvolvimento diretamente relacionado ao aspecto cognitivo. (p. 89)

No cotidiano escolar, muitas vezes, é justamente esse o processo que se encontra: há uma desarticulação entre os diferentes campos que compõem a pessoa em sua completude; é mais perceptível uma priorização do domínio cognitivo, deixando-se a afetividade relegada a segundo plano, desconsiderando-a enquanto elemento facilitador da aprendizagem. Tal posição encontra eco no que afirma Kupfer (2003,p. 35) “Em nossos dias ainda é habitual, entre os educadores, o uso de uma concepção teórica segundo a qual uma criança pode ser dividida em duas metades: a cognitiva e a afetiva”.

Este artigo é resultado de uma dissertação de mestrado, defendida em 2011, que teve como objetivo investigar as concepções que docentes do 6º Ano de uma escola militar têm a respeito da afetividade. Como base teórica, o estudo valeu-se da teoria psicogenética de Henri Wallon, que considera a pessoa um ser total, indissociável, composto por afetividade, cognição e motricidade.

A pesquisa pretendeu desvelar as concepções que docentes têm a respeito da afetividade e de seus efeitos na prática educacional e na aprendizagem de seus alunos. Dessa feita, o material privilegiado de análise foi a fala desses professores; uma fala carregada de singularidades, mas também marcada pela influência dos elementos históricos, culturais e sociais que permearam a formação desses professores, assim como a constituição de cada um como pessoas.

Henri Wallon, em sua teoria psicogenética, propõe a pessoa representada por quatro domínios funcionais (ou conjuntos funcionais): a afetividade, a cognição, o ato motor e a pessoa em si; a afetividade, assim como os demais domínios (ou conjuntos), tem seu desenvolvimento dependente, sobremaneira, das influências orgânicas e sociais. Essas influências levam os quatro domínios a se relacionarem tão intimamente que acabam por se complementarem ao longo do desenvolvimento da pessoa (WALLON, 2007a). É com esse desenvolvimento que a afetividade, progressivamente, vai se distanciando do aspecto orgânico, aproximando-se, sempre e mais, de uma base social (ALMEIDA, 2007).

Assim como a cognição, a afetividade é elemento intrínseco ao sujeito, que não pode ser entendido sem a compreensão desse aspecto. Partindo-se desse pressuposto, é extremamente importante que os docentes, em sua prática, tenham a real ciência da importância de se compreender o que é afetividade e de que maneira esse domínio funcional influencia (positiva e negativamente) a aprendizagem em sala de aula.

Almeida (1993) esclarece que

> A afetividade e o desejo pouco têm sido teorizados na sua vinculação com o processo de aprendizagem. Isto porque a pedagogia tradicional, bem como algumas teorias psicológicas, baseadas no racionalismo e numa visão dualista do homem, têm considerado a aprendizagem como um processo exclusivamente consciente e produto da inteligência. A importância dos fatores relacional e afetivo implicados no ato de ensinar-aprender são descartados e a influência dos processos inconscientes na aquisição e elaboração do conhecimento é negada. (p. 31)

A partir da psicologia genética, Wallon defende a possibilidade de se conhecer o adulto por meio da criança e, em uma postura dialética nesse estudo, observa que não se pode pensar em uma dicotomia entre razão e afetividade; cada estágio do desenvolvimento humano, alternadamente, se alimenta ora de aspectos afetivos, ora cognitivos, incorporando toda a carga de conhecimentos advindos da etapa anterior, com vistas a preparar o que a pessoa ainda virá a ser, em uma postura dialética (WALLON, 2007a).

A pesquisa que deu origem a este artigo pretendeu alcançar os seguintes objetivos: Investigar as concepções de docentes do 6º Ano do Ensino Fundamental a respeito da afetividade e do papel que atribuem aos aspectos afetivos em sua prática pedagógica e no processo de aprendizagem dos alunos, explorar as concepções de professores do 6º Ano do Ensino Fundamental em relação ao tema da afetividade, identificar o papel que esses professores atribuem ao aspecto afetivo na relação professor-aluno, e, analisar de que modo professores do 6º Ano do Ensino Fundamental

compreendem os efeitos da dimensão afetiva em sua prática pedagógica e na aquisição de conhecimento pelos alunos.

METODOLOGIA

A base metodológica da pesquisa é qualitativa e o material privilegiado de análise foi a fala dos professores colaboradores; uma fala carregada de singularidades, mas também marcada pela influência dos elementos históricos, culturais e sociais que permearam a formação desses professores, assim como a constituição de cada um como pessoas.

A respeito de quem seria essa pessoa (o professor), Aguiar (2006) destaca que

> [...] falamos de um homem que se constitui em uma relação dialética com o social e a história, sendo ao mesmo tempo único, singular e histórico. Um homem que ao nascer é candidato à humanidade, mas somente a adquire no processo de apropriação do mundo. (p. 11).

O professor de nossa análise é uma pessoa que, a partir de sua relação com o mundo, revela, em sua fala, visões ideológicas, anseios, preconceitos, crenças que, em maior ou menor grau, influenciarão o modo como sua *práxis* é estabelecida. Nessa perspectiva, baseando-se no processo de análise que Aguiar (2006) propõe, esta pesquisa buscou apreender a pessoa-professor a partir da delimitação de núcleos de significado captados no discurso desse docente. Para isso, foi utilizada a modalidade de entrevista semiestruturada e, a partir dos resultados obtidos, relacionaram-se os indicadores discursivos mais recorrentes nas falas dos docentes. Após isso, ocorreu uma aglutinação desses indicadores e a posterior elaboração dos núcleos de significação, a partir dos quais foi realizada a análise, a construção e a discussão dos dados da pesquisa.

O colégio escolhido para a pesquisa foi uma instituição federal de ensino, calcada em tradições e valores militares, localizada no Plano Piloto de Brasília. Com a devida autorização da direção da instituição, realizou-se contato com os professores que formam a equipe de docentes da Coordenação do 6º Ano do Ensino Fundamental da escola. Apresentados os objetivos do trabalho, somente os professores de Educação Física e de Língua Inglesa não tiveram interesse em participar da pesquisa. Com isso, o universo de análise constituiu-se de entrevistas realizadas com treze profissionais docentes. Após as entrevistas, os professores foram solicitados a indicarem pseudônimos para que se resguardassem suas identidades no texto que surgiu ao fim da coleta dos dados.

DISCUSSÃO

Após as etapas descritas por Aguiar (2006), obteve-se a seguinte composição dos núcleos de significação:

- **Os interesses e motivações do docente em trabalhar no 6º Ano do Ensino Fundamental**

É consenso no cotidiano escolar de que o 6º Ano do Ensino Fundamental é uma das etapas escolares mais singulares de se observar. O fato de os alunos estarem em um momento de transição de um pensamento categorial (predominantemente cognitivo) para se reorganizarem no estágio da adolescência (em que a afetividade volta a ser o domínio funcional de destaque), conforme a própria teoria de Wallon (2007a) delimita tão claramente, dá ao docente que trabalha nessa etapa a constante sensação de estar lidando com dois alunos que revestem o corpo de uma única pessoa e que, constantemente, os anseios dessas "duas pessoas" entrariam em conflito. A fala da professora Isabela ilustra bem essa dicotomia que permeia o comportamento do discente que está no 6º Ano:

[...] alguns alunos, que já têm já um desenvolvimento intelectual um pouco mais avançado, vamos dizer assim, né? Então, assim, nós estamos lidando com um pouco de criança e um pouco de pré-adolescente já, né?! Dependendo do caso aí, já temos, já, essa... Mistura, já! (Professora Isabela).

Em função disso, o profissional que se habilita a trabalhar com pessoas nessa faixa etária deve ter em mente que lidar com esses alunos é estar sempre atento a esse processo dialético: o aluno do 6º Ano carrega em si a ideia do ser e do não-ser para vir a ser: ser/não-ser criança; ser/não ser adolescente; vir a ser adolescente. Compreender essa "dialética" do ser fará toda a diferença nas interações que serão estabelecidas entre o docente e o discente no processo de ensino e de aprendizagem.

A análise do núcleo de significação obtido a partir das falas dos profissionais pesquisados mostra que *faixa etária* é o fator mais determinante na motivação dos professores para trabalharem com esses alunos.

A teoria nos mostra que não é o fato de serem "crianças" (na concepção dos docentes) que torna "mais fácil" o trabalho com o aluno do 6º Ano, mas justamente o fato de ainda guardarem em sua constituição características que são próprias do estágio categorial. A esse respeito, Wallon (2007a) mostra que "o gosto que a criança adquire pelas coisas pode ser manejado pelo desejo e pela capacidade que tem de manejá-las, modificá-las, transformá-las" (p. 197). Parece ser essa disponibilidade do aluno em aprender que desperta no professor do 6º Ano o prazer em trabalhar com essa faixa etária.

- **“Meu aluno”: a pessoa que está no 6º Ano do Ensino Fundamental**

O significante que mais chama a atenção no estudo desse núcleo é *criança*. É perceptível que, para os professores pesquisados, o aluno do 6º Ano, por mais que seja reconhecido como uma pessoa em transição, ainda é uma criança:

Mas, ao mesmo tempo, é uma criança que ainda tem o gosto pelo aprender, por ainda se interessar pela novidade que você traz em sala de aula [...] (Professora Carla).

O discurso dos docentes deixa nítido que o aluno do 6º Ano é percebido como uma criança; mesmo quando não definem esse aluno abertamente como sendo um infante, se referem a ele utilizando signos que são próprios do universo infantil, como “imaturo”, “infantis”, “falam ‘tia’”. No entanto, o fato de conceberem seus alunos como crianças, não impede esses docentes de perceberem, por meio das atitudes dos discentes, que eles já se encontram em uma fase de transição *(“às vezes é uma criança”, “um aluno que está em transição”, “um aluno que está passando por um processo de adaptação”, “já não são mais tão imaturas”)*.

Essa transição, conforme Wallon (2007a), prenuncia a crise da adolescência, período em que o domínio funcional da afetividade volta a ter primazia em relação aos outros domínios que constituem a pessoa.

- **O lugar da afetividade na formação do professor do 6º Ano do Ensino Fundamental**

Na análise desse núcleo, foi possível apreender que os professores, de forma geral, tiveram uma noção muito generalizada não apenas do conceito de afetividade, mas de outros conceitos fundamentais da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem como um todo. Observa-se que, em sua formação, são apresentados a uma série de teorias, de forma desarticulada e não-vivencial, e em disciplinas bem diversas. É dessa “miscelânea” teórica que surgem as bases de suas concepções sobre afetividade.

Eu lembro do Piaget, do Vygotsky, um pouquinho de Wallon, mas não foi assim, pode até ser que tenha sido tratado de afetividade, mas não foi falado assim, claramente, que a gente estava tratando do assunto (Professora Carla).

Bem vagamente, quando a gente fez Didática Fundamental, porque a professora era especialista em Educação Infantil (Professora Bárbara).

O que se percebe, nas falas dos professores, é que as próprias instituições que formam esses profissionais dedicam pouco tempo ao estudo da Psicologia como ferramenta fundamental para o exercício do ensino e aquisição da aprendizagem. É necessário, conforme o próprio Wallon defendia, que Pedagogia e Psicologia passem a se “auxiliar” mutuamente, estabelecendo uma nova relação.

- **O professor do 6º Ano do Ensino Fundamental e suas concepções sobre afetividade**

A análise dos indicadores deste núcleo de significação demonstrou que a concepção do docente do 6º Ano confirma que ele concebe afetividade de uma maneira contraditória, dialética, ora como sentimento, ora como emoção (não demonstrando em seus relatos, portanto, que emoção e sentimento são elementos que estão na base do que seja afetividade). Além disso, associam afetividade à relação interpessoal e ao estabelecimento de vínculos.

Outro ponto que merece destaque diz respeito ao fato de, quando esses docentes falam de afetividade – ainda que em outras questões do instrumento de coleta – quase sempre comparecem signos associados à ideia de infância e de toque (abraço, afago, beijo, contato físico):

Afetividade é o... Bom, é... É emoção! É o carinho, é... Toda essa parte afetiva, afetiva né? [...] Emocional! Tanto do aluno quanto do professor (Professora Laura).

Seguindo-se a essa concepção de que afetividade é "emoção", os professores também concebem afetividade como *sentimento* – especialmente de respeito. Depreende-se dessas falas o valor que os professores atribuem ao fato de o aluno reconhecer neles a autoridade de docente, o que os levaria a serem respeitados por seus discentes. Observe-se:

É um contato próximo [...] Que tem um pouco mais de sentimento (Professora Bárbara).

É uma [troca] De... Sentimentos, de respeito envolvendo tudo isso (Professora Beatriz).

Wallon (2007a) apresenta que sentimento, apenas, também não é afetividade (mas um constituinte desta) quando afirma que "Os sentimentos [...] serão mais tenazes, perseverantes e absolutos quanto mais irradiarem uma afetividade mais ardente [...]" (p. 126). Essa afirmação de Wallon deixa claro que conceber afetividade somente como sentimento é uma visão incompleta, tanto quanto considerá-la apenas como sinônimo de emoção.

- **Manifestações de afetividade na escola**

Na análise dos pré-indicadores obtidos a partir do relato dos professores, constatou-se que, na concepção do docente, o aluno do 6º Ano do Ensino Fundamental manifesta a afetividade a partir do toque (beijo, abraço, contato físico) e da troca de experiências pessoais. E o professor manifesta sua afetividade a partir do toque, da atenção às necessidades do aluno e quando demonstra gostar do que faz.

Aprender pressupõe interação; nas falas dos docentes analisados, percebe-se que as manifestações de afetividade estão constantemente associadas a essa interação: entre alunos e alunos e entre professores e alunos. Além dessa interação entre os indivíduos envolvidos, é fundamental, também, que não se perca de vista a

importância da interação com a cultura e com os objetos de conhecimento, como forma de ampliação do conceito de socialização pelo discente (ALMEIDA, 2000).

- **Afetividade, aprendizagem e relação professor-aluno**

Como resultado aos pré-indicadores que antecederam a configuração deste núcleo, chegou-se a fato de que os docentes do 6º Ano concebem que a afetividade leva o aluno a gostar do conteúdo, porque gosta do professor; e isso facilita a relação professor-aluno em sala. Isso, de acordo com a concepção dos docentes, é decorrência de os discentes se dedicarem mais a buscar compreender a matéria do professor com quem mais se identificam.

É perceptível que os docentes associam a aprendizagem do aluno à qualidade da interação que se estabelece entre esse professor e o aluno no processo. Esse é um dado positivo, pois indica que os docentes já se mostram mais abertos à noção de que as condições para uma boa mediação na aprendizagem é de natureza afetiva, o que traz inúmeras implicações para as práticas pedagógicas (LEITE; TASSONI, 2002).

No entanto, em função da superficialidade que demonstram, por suas falas, terem sido apresentados à questão da afetividade em sua formação, e pelas concepções que possuem a respeito do tema, os professores desconhecem (ou desconsideram) a importância de o professor interpor o conhecimento entre sua figura e a figura do aluno. Daí a importância de o aluno gostar do conteúdo pelo prazer do conhecimento; e não apenas porque gosta do professor.

- **A afetividade e a prática do docente do 6º Ano do Ensino Fundamental**

Na análise da fala dos docentes da pesquisa, conforme preconizam Leite e Tassoni (2002), percebe-se a preocupação em se ter o aluno como referência, o modo como ensinar e como avaliar. A fala da Professora Carla sintetiza essa ideia:

[...] quando você está elaborando uma prova, se você procura fazer uma, é, ter uma coerência entre as questões, se você se preocupa em "ah, eu vou começar com uma questão mais simples depois eu vou elaborando mais", até a sequência que você se propõe a fazer da prova, se ela está voltada a facilitar o raciocínio do aluno, a ajudar o aluno, então você está preocupado com o aluno. Não deixa de ser um momento afetivo. Assim, quando você vai fazer uma aula, se você se preocupa de que maneira você pode explicar, quais as formas que você pode falar ou como você vai desencadear aquele conteúdo pra ajudar na compreensão, eu acredito que sim, que a afetividade está presente (Professora Carla).

No entanto, a análise da fala dos docentes acenou que essa relação entre afetividade e as práticas pedagógicas ainda traz muito forte a presença da "divisão" entre afetivo e cognitivo: a análise dos discursos mostra que ainda é forte a ideia, entre os docentes (por mais que tenha ficado claro no núcleo anterior que a afetividade interfere na aprendizagem dos alunos), de que o momento de se transmitir o conhecimento é de ordem exclusiva da cognição. Com isso, conclui-se o que se

supunha na ideia diretriz: que o docente ainda tem uma forte tendência a valorizar mais o aspecto cognitivo na relação ensinar-aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação das concepções dos docentes que se propuseram a participar deste estudo mostrou que os professores do 6º Ano do Ensino Fundamental acreditam que a afetividade é um dos elementos que podem influenciar sua prática pedagógica. Apesar disso, a afetividade ainda é percebida, pelos professores, de maneira contraditória: ora como emoção, ora como sentimento, o que vai ao encontro da perspectiva dialética a que a teoria walloniana se vincula. No entanto, os núcleos de significação obtidos demonstraram que esses profissionais ainda não conseguem expressar, de forma clara e concreta, como se dá a influência da afetividade em sua *práxis*. O profissional sabe que a afetividade comparece no processo ensino-aprendizagem, mas, nem sempre, consegue identificá-la em sua prática; é como se dissesse "Agora é momento de afetividade" e "Agora é momento de ensinar e de aprender". Mostra-se presente, portanto, também uma visão dicotômica entre afetividade e cognição (ainda que mudanças nesse paradigma já se prenunciem, como se verificou no estudo). Em se tratando do locus da sala de aula, afetividade e cognição seriam dois constructos independentes, com espaços e momentos próprios de expressão.

No que diz respeito aos efeitos da afetividade na relação que os alunos estabelecem com os objetos de conhecimento, verificou-se que os professores concebem que a aprendizagem do aluno será tanto melhor quanto sua relação com o docente for calcada na afetividade. Esse é um dado extremamente positivo, pois sinaliza que os professores pressupõem ser a aprendizagem uma relação com outra pessoa (ALMEIDA, 1993). O docente reconhece aqui, também, que "O gosto que a criança adquire pelas coisas pode ser medido pelo desejo e pela capacidade que tem de manejá-las[...]" (WALLON, 2007a, p. 197); esse "manejar" que Wallon apresenta pode ser estendido à relação com o conhecimento, que se dará tanto mais eficientemente quanto for a qualidade da mediação.

Chamou a atenção nos relatos, também, a confirmação de que o professor, por vezes, ainda percebe seu aluno, que está no 6º Ano, de forma contraditória: ora ele é uma criança, ora um adolescente; já é positiva, contudo, a ênfase dada ao fato de considerarem esse discente como uma pessoa em transição. Também mostrou-se

muito forte a associação que ainda é feita entre afetividade e os anos iniciais da escolarização.

Após todas as considerações aqui realizadas, não se pode perder de vista o mais importante: toda aprendizagem em que professor e aluno se entregam ao prazer de aprender, respaldados pelo afeto, pela liberdade, pela busca de equilíbrio na relação estabelecida e pelo respeito, torna-se um encontro de duas pessoas histórica, social e culturalmente determinadas, direcionadas a um objetivo mais amplo: a aquisição do conhecimento e a "humanização" das pessoas, trabalho de civilização que cabe à educação realizar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. (org.). **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica:** relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ALMEIDA, S. F. C. de. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, n. 1, 31-44, 1993.

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula.** Campinas: Papirus, 1999.

_____.**O que é Afetividade? Reflexões para um conceito.** Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/o_que_e_afetividade.asp.> Acesso em: 24 mar. 2009.

ALMEIDA, L. R. Wallon e a educação. In MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **Henri Wallon:** Psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2000.

KUPFER, M.C. M. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. In: ARANTES, V. A. (org.). **Afetividade na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. pp. 35 – 52.

LEITE, S. A. da S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e mediação do professor. In: AZZI, R.G. e Sadalla, A.M.F.A.(org.), **Psicologia e formação docente:** desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes Editora, 2007a.

_____. **Do ato ao pensamento.** Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **As origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manole, 1989.

_____. **A criança turbulenta.** Petrópolis: Vozes, 2007b.

_____. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

_____. **Psicologia e materialismo dialético.** Publicado em 1951. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/wallon/1942/mes/psicologia.htm> Acesso em 27 de agosto 2009.

PRÁTICAS DE LEITURA COM CRIANÇAS DE CINCO E SEIS ANOS NA ESCOLA E O CONFRONTO COM A FILOSOFIA DA LINGUAGEM DE BAKHTIN

Vanessa Helena Pileggi[1]
Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo[2]

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu a partir da realização do estágio para a conclusão do curso de Pedagogia na Unesp de Bauru. Nesta ocasião pude observar várias práticas presentes em sala de aula por professores da Educação básica.

Após meses de observação em sala de aula com crianças de 5 anos, ao término da educação infantil, e com seis anos, início do primeiro ano do ensino fundamental, surgiu a necessidade de realizar uma pesquisa fundamentada em teorias mais contemporâneas sobre o ensino da língua materna.

Uma questão nos instigava sobre como ensinar a ler, e de que forma essa leitura se tornaria significativa na vida escolar das crianças?

Acerca desse assunto há muitas práticas e cada professor utiliza um método ou teoria, que às vezes pauta-se no senso comum ou produção alienada, ou seja o docente sente dificuldade em fundamentar sua forma de trabalho teoricamente.

É comum vivenciarmos queixas de professores sobre o nível de interpretação, de sentido e de contextualização nas leituras dos alunos, essa problemática seria reflexo de situações oriundas do início do processo de ensino desde a educação infantil, por falta de ocasiões prazerosas de leitura, e também, escassez nas práticas formadoras de futuros leitores.

À leitura é dada apenas a importância de decifrar o código, aquela trabalhada de forma sistemática, cujo objetivo é aprender a juntar letras, que formam sílabas e consequentemente frases soltas.

A maneira de ensinar a ler nas escolas está extirpando a formação de leitores com bom desempenho escolar, tais propostas fundamentam-se na decodificação dos códigos da língua escrita, de forma mecânica, sem atribuir sentido ou significado a esses instrumentos simbólicos. Esse nível de leitura propagado no interior das escolas desconhece o que essa pesquisa propõe: difundir o desenvolvimento dos processos de leitura pela interpretação e sentido dos enunciados pelos interlocutores e defendendo a

[1]Graduanda de Pedagogia-Unesp Bauru. contato: vanessinhamaffei @hotmail.com
[2] Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural; Programa de Pós-Graduação em Educação Marília – FFC – Universidade Estadual Paulista – UNESP/BAURU. Prefeitura Municipal Bauru.gislainegobbo@ig.com.br.

futura escrita polifônica presente no Círculo de Bakhtin conquistada pelas vozes sociais equipolentes.

Ao compreender a finalidade do ensino da língua pautada no referencial do Círculo de Bakhtin, compreendemos que está equivocada a prática docente adotada atualmente nas escolas. A língua é apresentada por Mikhail Bakhtin como uma filosofia, que deve ser cultivada em seu uso social, e quanto melhor a qualidade dessa relação, maior será a chance de alteração do nível de consciência dos sujeitos envolvidos.

Diante do exposto apresentamos o seguinte problema de pesquisa: quais as contribuições da filosofia da linguagem do Círculo de Mikhail Bakhtin para o ensino da língua com crianças de 5 anos pré-escolares e aos iniciantes do ensino fundamental, com 6 anos?

Nossa hipótese é de que se garantirmos, aos pré-escolares e aos iniciantes do ensino fundamental, materiais diversificados para o trabalho de leitura da língua materna, trocas entre os pares e variedades de experiências serão ofertadas situações de leitura enquanto prática social e conteúdo de ensino prazeroso. Diante disso, as crianças atribuíram sentido e significado, tornando a leitura uma aprendizagem significativa.

Conduzir as crianças ao mundo da leitura, não é uma tarefa fácil. Já que vivemos em um mundo objetivo rico de motivos e interesses, que nos atraem a cada dia. Os jogos de computadores e videogames movimentam nosso cotidiano. Os conteúdos personificados por filmes, jogos, brinquedos, mídias digitais, entre outros, são retomados de maneira sintética e simples, sem conduzir os futuros aprendizes à problematização existencial, moral ou social para promoção do desenvolvimento interno e externo do meio social, sem o uso da imaginação e muito menos a necessidade da leitura.

Considerando a defesa acima, temos como objetivo geral desta pesquisa compreender a filosofia da linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin e suas possibilidades na formação do leitor dos 5 aos 6 anos período final da educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental. E como objetivos específicos explorar alguns conceitos presentes na filosofia da linguagem defendida por Bakhtin e demonstrar as possibilidades da concepção teórica de Bakhtin na formação do leitor.

O ENSINO DA LÍNGUA DE ACORDO COM O CÌRCULO DE BAKHTIN

Para darmos inicio ao conteúdo deste item, é valido que primeiro conheçamos de onde vieram as ideias propostas por Bakhtin. Um grupo de intelectuais de origem

Russa se reuniu para discutir assuntos filosóficos, e demonstraram interesse maior pela língua, tal grupo denominou-se Círculo de Bakhtin. O entorno cultural do grupo era constituído pelas “vozes heteroglóssicas”, de seus membros cuja defesa era pela linguagem viva e pela enunciação verbal.

Mikhail Bakhtin defende a língua como filosofia da linguagem e deve ser cultivada em seu uso social. Quanto mais ricas as relações do sujeito, maior será seu nível de consciência. Para Bakhtin (1988) existe uma dualidade entre o mundo: o da vida, no qual se encontra a realidade, as histórias o passado histórico, e o da teoria, dos conhecimentos científicos, conquistados pela objetividade da elaboração teórica utilizados por nós, como por exemplo, a ética. Esses dois mundos provocam uma dualidade.

> Mais ainda para Bakhtin, não é possível superar este dualismo partindo do interior da cognição teórica. Essa superação só será alcançável quando se subsumir a razão teórica na razão prática, entendida esta como a razão que se oriente pelo evento único do ser e pela unicidade de seus atos efetivamente realizados; ou, em outras palavras, que se orienta a partir do vivido, i.e., do interior do mundo da vida. (FARACO, 2009, p. 18 - 19).

Faraco (2009) deixa claro que Bakhtin não concorda com essa desvinculação dos mundos, pregando que a união dos mesmos traria muito mais benefícios à sociedade. Ele propõe que os membros constituintes do mundo são como objetos, que vivem conectados por eventos concretos no singular.

Para Bakhtin (1988) os signos nascem para significar algo, e todo o signo é social. Ele afirma ainda que signo é a palavra ideológica, produção humana e possui grande força de poder ideológico.

> O signo ideológico é o território comum, tanto do psiquismo quanto da ideologia; é o território concreto, sociológico e significante, é sobre este território que se deve operar a delimitação das fronteiras entre a psicologia e a ideologia. O psiquismo não deve ser uma réplica do universo, e este não deve servir como simples indicação cênica acompanhando o monólogo psíquico. (BAKHTIN, 1988. p. 57)

Portanto delimitar as fronteiras entre eles não é uma tarefa fácil, sendo que os dois, tanto psiquismo quanto ideologia estão postos em uma realidade semiótica. Como já mencionado por Bakhtin (1988) indicam um mesmo espaço complicado e traçam fronteiras.

Dessa forma, podemos compreender que não existem fronteiras entre os dois. Há apenas diferença no grau de desenvolvimento. Diante dessa defesa, todo o signo é social, até mesmo aqueles que são da individualidade, assim como o psiquismo e a ideologia.

Outro elemento fortemente destacado no Círculo de Bakhtin é a heteroglossia dialogizada ou dinamicidade semiótica, mostrando que o mais importante para ele é o encontro das vozes sociais que se cruzam formando novas vozes. O Círculo de Bakhtin dá o nome de diálogo para essa troca, inclui-se até o monólogo, pois se dirige a um interlocutor previsto- plateia, ouvinte, destinatário, etc.

> Tal metáfora parece bem adequada para representar a dinamicidade do universo da cultura(para fundar uma filosofia da cultura), se considerarmos que o círculo vê as vozes sociais como estando numa intrincada cadeia de responsividade: os enunciados, ao mesmo tempo que respondem ao já dito ("não há uma palavra que seja a primeira ou a ultima"), provocam continuamente as mais diversas respostas (adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias, revalorizações etc. – "não há limites para o contexto dialógico"). O universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move **como se** fosso um grande diálogo. (FARACO, 2009, p.58 - 59).

Para Faraco (2009), Bakhtin acredita que o dialogo deve ser orientado pelo que já foi falado, é o tal negócio "palavras alheias, palavras próprias/alheias, palavras próprias", dizia uma professora da graduação, que trabalhava com as ideias de Bakhtin. Nós deveríamos passar por esses caminhos até que incorporássemos a fala alheia e essa se tornasse nossa. Nenhuma fala é criação individual, é como um ponte discursiva com elos comunicativos, estamos sempre incorporando falas no dia-a-dia.

> Sob essa perspectiva, o diálogo face a face vai também interessar ao Circulo como um dos espaços em que se dá, por exemplo, o entrecruzamento das múltiplas verdades sociais, ou seja, como um dos muitos espaços em que ocorre **diálogo no sentido amplo do termo**, isto é, a confrontação das mais diferentes refrações sociais expressas em enunciados de qualquer tipo e tamanho postos em relação. (FARACO, 2009, p. 62)

Esse tipo de diálogo de face a face é apenas uma das perspectivas adotadas pelo Círculo, eles consideram como diálogo todas as grandes interações culturais.

> O Círculo portanto, olha para o diálogo face a face do mesmo modo que olha para uma obra literária, um tratado filosófico, um texto religioso, isto é, como eventos da grande interação sociocultural de qualquer grupo humano; como espaços de vida da consciência socioideológica; como eventos atravessados pelas mesmas grandes forças dialógicas (as forças da **heteroglossia dialogizada**). (FARACO, 2009, p.62)

Portanto, por meio da leitura exercemos o papel dialógico, fazemos uso das vozes sociais, do discurso alheio, que futuramente ecoará em nossas vidas proporcionadas pelos modos de ler, ou seja, a leitura exercerá a função de ampliação de mundo, até as ideias dos autores fruem como formas de pensar o meio cultural. Assim, a leitura nessa proposta bakhtiniana pode conduzir o leitor para terras e espaços

nunca vistos, propagando a descoberta de novos pensamentos que se converteram em desenvolvimento da consciência.

> Assim, o diálogo, no sentido amplo do termo ("o simpósio universal"), deve ser entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos), no qual atuam **forças centrípetas** (aquelas que buscas impor certa centralização verboaxiológica pó sobre o plurilinguismo real)**e forças centrífugas** (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos tais como a paródia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridização ou a reavaliação, a sobreposição de vozes etc.). (FARACO, 2009, p. 69 - 70).

Dessa forma percebemos que Bakhtin trabalha com os jogos de poder, trabalhando no plurilinguismo com o termo "luta social", (FARACO, 2009, p.70). Onde forças centrípetas trazem o indivíduo para o meio da conversa e as forças centrífugas afastam o leitor de tal. É aqui nessa parte em que podemos perceber a "briga" entre as vozes sociais.

Segundo Faraco (2009), Bakhtin acredita a partir do momento em que se tem vida, existe dialogia, faz-se pergunta, dar-se-á respostas, vive e interage com os outros. Dessa forma Bakhtin afirma a sua utopia, que é a igualdade entre as vozes, onde as vozes se equivalem.

> De certa forma, o que Bakhtin parece estar defendendo aqui é sua utopia de um mundo **polifônico**,no qual a multiplicidade de vozes plenivalentes e de consciência independentes e não fundíveis tem direito de cidadania – vozes e consciência que circulam e interagem num diálogo infinito. (FARACO, 2009, p. 77)

Conhecendo o mundo em que vivemos, onde possuímos apenas monologia no discurso, onde nossas forças são apenas centrípetas, Bakhtin quis sonhar em superar e como utopia ele pensa na polifonia.

> Vivendo num mundo pesadamente monológico, Bakhtin foi, portanto, muito além da filosofia das relações dialógicas criada por ele e por seu Círculo e se pos a sonhar também com a possibilidade de um mundo polifônico, de um mundo radicalmente democrático, pluralista, de vozes equipolentes, em que, dizendo de modo simples, nenhum ser humano é reificado; nenhuma consciência é convertida em objeto de outra; nenhuma voz social se impõe como a última e definitiva palavra. Um mundo em que qualquer gesto centrípeto será logo corrido pelas forças vivas do riso, da carnavalização, da polêmica, da paródia, da ironia. (FARACO, 2009. p. 79)

É proposto ainda por Bakhtin, na obra de Faraco (2009) o termo Carnavalização ou filosofia do riso que nada mais é, quando conseguirmos adotar a sua teoria como a correta, a vida do indivíduo se transforma, e tudo se torna possível para ele.

Diante do exposto podemos perceber a riqueza da linguagem defendida por Bakhtin (1988), perante tal constatação a leitura nessa potência dialogizada não poderia exercer o mesmo papel da leitura monológica ensinada até os nossos dias na escola, quando a leitura e escrita é um ato mecânico realizado pela decodificação do código alfabético. Ao retirarem as palavras dos textos elas “morrem”, pois perdem seu contexto e sentido da vida.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa foram selecionadas duas realidades escolares. A primeira delas será denominada de escola "*A"* e está localizada em um bairro periférico da cidade de Bauru, trata-se de uma escola de Educação infantil cuja mantenedora é a Prefeitura Municipal de Bauru. O bairro em que a escola está localizada é residencial e dispõe de um amplo setor comercial em toda sua extensão, há supermercados, padarias, farmácias, materiais de construção, feira livre, papelaria, várias lojas do ramo de confecções, calçados, perfumarias, sorveterias, como também, um posto de saúde, praças e igrejas de várias religiões.

A segunda escola será nomeada de *"B"* e trata-se de uma escola de Ensino Fundamental de 9 anos – ciclo I, também pública cuja mantenedora é o Governo Estadual. A escola também está inserida em uma região periférica da cidade, Zona noroeste de Bauru, é um bairro popular, enfrentando problemas com consumo e tráfico de drogas, roubos e violência física. O bairro conta com serviços de água encanada, iluminação pública saneamento básico, transporte, calçamento, coleta de lixo, posto de saúde, estádio de futebol, base da polícia militar, transporte público, academia ao ar livre, etc. Há ruas no bairro sem asfalto, dificultando o acesso e causando problemas. O bairro não conta com empresas de grande porte, sendo constituído de pequenos comerciantes, levando a população local a procurar trabalho em outros locais da cidade. O atendimento médico e odontológico dos moradores é por meio de um posto de saúde local, caso mais graves são encaminhados para uma unidade central de saúde.

Pretendemos com essas unidades selecionadas ter contato com diferentes realidades sociais, e também constatar se haveria diversidade nas formas de ensino da leitura nas salas de aulas. Na escola "*A"* os procedimentos de leitura eram sistêmicos ou mecânicos, aqueles ensinados pela soletração e junção do valor sonoro das letras e sílabas, nessa escola já realizamos o Estágio obrigatório previsto no currículo da disciplina de Pedagogia UNESP- Bauru, observamos algumas práticas de leitura que

não coadunavam com a linguagem defendida nesta pesquisa, mas foi selecionada para confrontarmos as realidades sociais.

Na escola "*B ",* também realizamos o Estágio obrigatório previsto no currículo da disciplina de Pedagogia UNESP - Bauru, no primeiro ano de uma escola Estadual, também encontramos procedimentos de ensino de leitura utilizados em sala como os adotados na escola "*A"*, que não motivavam as crianças à necessidade e interesse para lerem. Realizavam a leitura mecânica, cujo intuito era a decifração do código da língua escrita. É interessante mencionar que a escrita era trabalhada com palavras soltas, sem atribuir sentido ou significado, como a leitura.

Essa pesquisa buscou na objetividade o pressuposto de que não se conhece aquilo que se está pesquisando. Pretendemos compreender no cotidiano os processos de ensino, fazendo “um mergulho” no qual olharemos com uma lente de aumento o microssocial da escola.

Optamos por realizar observações nas salas de aulas, tais observações focaram a prática do professor em relação ao ensino e ao incentivo da leitura. Direcionamos em quais situações de classe forma ofertadas leituras, em quais momentos os alunos tinham liberdade para escolherem o que queriam ler, que tipo de texto a professora trabalhava em classe e de que forma os alunos acompanhavam a leitura ou o mesmo liam.

Observamos todas as práticas envolvendo a leitura, e também os cadernos e trabalhos antigos, pretendíamos compreender o processo evolutivo ou confirmar que o trabalho se manteria o mesmo. Foi escolhido como instrumento metodológico, a observação porque Gil afirma:

> Por observação simples entende-se aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observar de maneira espontânea os fatos que ai ocorrem. Neste procedimento, o pesquisador é muito mais um expectador que um ator. Daí por que pode ser chamado de observações-reportagem, já que apresenta certa similaridade com as técnicas empregadas pelos jornalistas. (GIL, 1999, p.111).

Para tanto realizamos observação nas práticas dos professores em 55 horas em cada escola, sendo que a primeiro escola a ser visitada foi a escola A e a segunda a escola *B*. As observações foram realizadas com o enfoque proposto: observação de todas as práticas de leitura e como estava ocorrendo esse ensino nas escolas mencionadas.

RESULTADOS

A partir das observações constatamos uma série de equívocos que ambas as escolas, muitas vezes inconsciente, pois os docentes atuam muitos anos da mesma maneira, e assim aprenderam e perpetuam sua prática pedagógica. Poucos momentos de reflexão, questionamentos e argumentos acerca do ensino da leitura.

Na escola de educação infantil, a professora não possuía graduação em pedagogia, cursou apenas o magistério, e não realizava formação continuada de qualidade. Desconhecia novas tendências, novos autores e teorias mais contemporâneas, que poderiam contribuir com o ensino da leitura em sala de aula.

Na escola de Ensino fundamental nos anos iniciais, a professora possuía formação em pedagogia, e assumiu uma tendência tecnicista nas tarefas pedagógicas.

Na educação infantil com as crianças de 5 anos, observamos a falta de leitura no cotidiano escolar e pouca importância dada pela a escola, como exemplo : os livros eram guardados em armários fechados com cadeados para que os alunos não tivessem acesso ao material, para não serem danificados no manuseio.

As práticas de leitura realizadas pelas professoras da escola (A) eram sempre as mesmas, o grupo sentava-se em círculo e a professora contava a história, mostrando uma figura de cada página, sem propiciar nenhuma interação com o conteúdo lido. Em uma de minhas observações a professora selecionou um livro e começou a leitura para as crianças, da mesma forma anteriormente observada, porém dessa vez, com a desculpa de estar com pouco tempo para a realização da ação, ela leu para a turma a primeira e a última folha do livro, ou seja, os alunos não conheceram o desenvolvimento da história, nem foi proposto nenhum tipo de ação para desvendá-lo, ele foi simplesmente excluído.

Na observação realizada com os alunos de 6 anos da escola "*B*"do primeiro ano do ensino fundamental também pudemos perceber práticas pouco efetivas para a formação de leitores. A leitura era feita com palavras soltas e isoladas de textos, sem maiores preocupações, como por exemplo, lista de aniversário, lista de padaria, lista de nomes, entre outras. Dessa forma, as crianças escreviam e liam apenas palavras isoladas, soltas e sem contexto, não atribuindo sentido e significado a isso.

A professora dessa turma designava um texto para a leitura e em seguida era sugerido sempre a mesma tarefa: "*pessoal vamos lá, dedinho na primeira linha, agora conforme eu vou lendo vai passando o dedinho pela linha, e na hora que for pra mudar de linha eu aviso".(grifo nosso*). A maioria passava o dedo pelas linhas e não compreendia uma só palavra do que estava no papel sendo lido pela professora, muito menos compreendendo o sentindo da frase.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir das observações e ideias defendidas nesta pesquisa procuramos realizar uma análise de como o ensino da língua está ocorrendo nas escolas. Através da observação dos dados coletados, realizaremos uma discussão dos resultados.

A escola de educação infantil, ao trancar os livros em um armário impossibilitando a retirada ou manuseio dos mesmos pelos alunos impede a experiência com livros, desde a aprendizagem de cuidar destes objetos, até a oferta de conhecimento possibilitada pelos conteúdos da leitura para a vida do aluno.

Faraco (2009) explica que para Bakhtin, fazemos uso das vozes sociais ao incorporarmos o repertório linguístico contido nas leituras. Dessa forma, caso as experiências com a leitura sejam restritas,os alunos futuramente não sentiram falta desse poderoso instrumento de desenvolvimento oral, intelectual, imagético, entre outros aspectos da formação do pensamento e da consciência.

Quando a professora da educação infantil realizavam leituras da mesma forma, sem que houvesse maior interação com a classe, com raras situações prazerosas e escassez na oferta de bons materiais, os alunos compreendiam que ler significava decifrar ou soletrar palavras como um ato mecanizado.

Nos momentos que a professora realizava a leitura da primeira e última página do livro, as crianças com frequência se desinteressavam pelo conteúdo das histórias, pois faltava entendimento do contexto.

Na escola de ensino fundamental dos anos iniciais, de acordo com Bakhtin (1988), o ensino de palavras soltas sem sentido e significado utilizado para ensinar nas escolas está completamente equivocado, para ele a leitura deve ser introduzida por meio da dialogia, mas há confronto pois é ensinada nas escolas pela forma monológica, que é a leitura como um ato mecânico, realizado apenas para a decodificação do código escrito. Dessa forma ao retirarem as palavras dos textos elas “morrem”, pois perdem seu contexto e sentido de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tão complexa discussão após apresentação dos resultados, faremos algumas considerações parciais, visto que este trabalho continua em processo de geração dos dados.

Concluímos que perante as ideias defendidas por Bakhtin, o ensino da leitura está sendo realizado de forma completamente equivocada nas escolas.

Para Bakhtin (1988), a língua deve ser cultivada no seu uso social, e quanto mais ricas as relações com o sujeito, maior será sua alteração no nível de consciência. Portanto é por meio da leitura que realizamos o papel dialógico, ou seja, fazemos uso das vozes sociais, do discurso alheio, que futuramente o incorporamos como parte do nosso discurso, do nosso dizer.

Assim, percebemos a grande importância que a leitura possui em nosso desenvolvimento intelectual , na alteração do nível de conhecimento, do pensamento interior e da consciência de cada sujeito envolvido no discurso alheio, é através dela que enriquecemos nosso vocabulário, nosso vivenciamento e nossas vozes sociais no dia-a-dia.

Perante todas essas considerações, afirmamos que a leitura exerce um poder de ampliar nossa visão de mundo, fazendo com que as ideias dos autores lidos fruam e influenciem nossa forma de pensar, aumentando a nossa atuação e nosso nível cultural.

Dessa forma, a leitura proposta por Bakhtin conduz o leitor para terras e espaços nunca antes visitados, propagando e divulgando novos pensamentos que contribuíram com o desenvolvimento da consciência humana.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

PERFIL COGNITIVO-LINGUISTICO DE ESCOLARES COM BAIXO RENDIMENTO NA LINGUAGEM ESCRITA

Olga Valéria Campana dos Anjos Andrade
Paulo Estêvão Andrade
Simone Aparecida Capellini

INTRODUÇÃO

Nos Estados Unidos, aproximadamente 36% das crianças do quarto ano estão lendo abaixo dos níveis básicos (SHAYWITZ; SHAYWITZ, 2008). No Brasil esse número é menor, mas não muito diferente. Estudos reportam que cerca de 30% dos alunos das primeiras séries do ensino fundamental de escolas públicas e particulares brasileiras apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem (ALVES; RIBEIRO, 2011; BICALHO; ALVES, 2010; REFUNDINI; MARTINS; CAPELLINI, 2010).

Entretanto, grande parte deste alto percentual de baixo rendimento escolar (BRE) é decorrente de fatores extrínsecos ou ambientais, tais como desvantagens socioeconômicas, pedagógicas e/ou sócio-afetivas, e é referido como “dificuldade de aprendizagem”. Por outro lado o BRE decorrente de disfunções cognitivas de origem genético-neurológica, referidos como “transtorno de aprendizagem” (TA) corresponde apenas de 2 a 10% da população estudantil, dependendo do tipo de TA (APA, 2002).

Os TAs são identificados por um baixo rendimento inesperado em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, denominado de transtorno de leitura (TL) ou dislexia, de matemática (transtorno da matemática ou discalculia) ou expressão escrita (comprometimento da ortografia e caligrafia, mas geralmente associada a outros transtornos), bem como o transtorno da aprendizagem sem outra especificação, ou distúrbio de aprendizagem (prejuízos cognitivos mais gerais de processamento e armazenamento da informação que afetam a linguagem oral, a linguagem escrita e a matemática) (APA, 2002).

Na abordagem diagnóstica tradicional o transtorno de aprendizagem só pode ser diagnosticado no 3º ou 4º ano do ensino fundamental, quando já ocorreu a devida maturação neurológica e escolarização suficiente em uma criança com inteligência normal, de modo que eventuais problemas com estes fatores (maturidade, escolarização e inteligência) não possam ser considerados como a principal causa do seu baixo rendimento em leitura-escrita (APA, 2002).Entretanto, antes do diagnóstico definitivo não é possível determinar se o baixo rendimento trata-se apenas de uma dificuldade de aprendizagem ou realmente de um transtorno, mas independentemente da causa do BRE todos os pesquisadores concordam que a sua identificação e

intervenção precoces são necessárias, solucionando o problema das dificuldades e minimizando os problemas dos transtornos.

Nos dias de hoje há um consenso de que, independentemente do diagnóstico, a identificação e prevenção precoces de escolares com BRE e, portanto, de risco para transtornos de aprendizagem no primeiro ano ou até mesmo na pré-escola é um procedimento pré-diagnóstico fundamental porque permite aproveitar uma fase de alta plasticidade dos sistemas neurocognitivos envolvidos na aquisição da linguagem escrita ao mesmo tempo em que se evita o desenvolvimento de uma lacuna escolar demasiada (ALVES et al., 2011; FLETCHER; VAUGHN, 2009; REYNOLDS; SHAYWITZ, 2009; VELLUTINO et al., 2004). Entretanto, esses aspectos positivos da intervenção precoce não são contemplados na abordagem diagnóstica tradicional.

Uma alternativa para o modelo de discrepância, a qual vem recebendo enorme atenção nos últimos anos, é o modelo de “resposta à intervenção”, ou RTI (do inglês *Response to Intervention*), caracterizados pela identificação e intervenção precoces (FLETCHER; VAUGHN, 2009; FUCHS; FUCHS, 2006). Após a identificação ou rastreamento precoce dos escolares de risco, as intervenções são normalmente hierarquizadas em três “camadas”. Na primeira camada é feita uma intervenção coletiva na própria sala de aula por meio de estratégias pedagógicas de qualidade baseadas em evidência (intervenção primária). Se a resposta não for adequada, segue-se a segunda camada onde as intervenções são em grupos de 3 a 4 alunos (intervenção secundária). Se ainda não houver resposta adequada segue-se para a terceira camada em que a intervenção é feita com grupos ainda menores ou atendimento individualizado (intervenção terciária). A persistência de baixa responsividade, ou poucos progressos, na terceira camada é considerada um caso de TA (FLETCHER; VAUGHN, 2009; FUCHS; FUCHS, 2006).

Apesar de os principais modelos RTI (FLETCHER; VAUGHN, 2009; FUCHS; FUCHS, 2006) defenderem que o rastreamento de escolares de risco deve ser feito principalmente por avaliações baseadas no currículo (principalmente a leitura) e não pelo baixo rendimento ou diferenças intraindividuais em testes padronizados (normativos ou baseados em critério), a literatura está repleta de evidências mostrando que o perfil de forças e fraquezas psicológicas e cognitivas no transtorno de leitura (TL) se reflete em padrões neuroanatômico-funcionais igualmente típicos (REYNOLDS; SHAYWITZ, 2009), e que os prejuízos de leitura podem ter diferentes causas, como déficits fonológicos ou atencionais, etc. (WILLCUTT et al., 2010). Por isso, a identificação do perfil cognitivo-linguístico é fundamental na elaboração de estratégias

pedagógicas diferenciais, adequadas às necessidades específicas de cada aluno (REYNOLDS; SHAYWITZ, 2009). Sabemos, por experiência, que o manejo comportamental diferencial, por exemplo, para casos de baixo rendimento associado à desatenção e/ou hiperatividade, é fundamental. Neste estudo os casos pré-diagnósticos de baixo rendimento na aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita serão referenciados simplesmente como dificuldades de leitura sendo que as dificuldades de escrita estão subentendidas.

O presente estudo propõe uma abordagem de identificação e intervenção precoces baseada na caracterização do perfil cognitivo-linguístico dos escolares com dificuldades e sem dificuldades de leitura ainda no início do 2º ano em um modelo de resposta à intervenção. Este estudo aponta para as possibilidades de transformação do modelo RTI para uma abordagem ampliada em que a avaliação do perfil cognitivo-linguístico permite a identificação de forças e fraquezas dos escolares de risco para transtorno de leitura (TL) e, consequentemente, possibilite o desenvolvimento de programas de intervenção que atendam mais efetivamente suas necessidades e potencialidades individuais.

METODOLOGIA

Participaram deste estudo de delineamento caso-controle longitudinal 45 escolares que na fase inicial estavam no início do 2º ano do ensino fundamental, com idade média de 7 anos e 4 meses, sendo 29 do gênero masculino, matriculados em quatro salas de aula de uma escola da rede particular de ensino da cidade de Marília – SP. Os participantes são provenientes da classe média-alta, cujo *status* socioeconômico corresponde às classes A e B de acordo com a Escala para Avaliação do Status Sócio-Econômico da Associação Brasileira dos Institutos de Pesquisa de Mercado - ABIPEME (ALMEIDA; WICKERHAUSER, 1991). Optamos por um grupo de escolares de classe média-alta objetivando minimizar o máximo possível o peso dos aspectos socioeconômicos, culturais (DEMO, 2007) e pedagógicos (CAPELLINI et al. 2009) desfavoráveis, fatores que contribuem para maior ocorrência de problemas de aprendizagem na rede pública, cujo desempenho acadêmico é notadamente inferior ao da particular (ALVES; RIBEIRO, 2011; BICALHO; ALVES, 2010; DEMO, 2007).

Os critérios para inclusão foram (a) a assinatura pelos pais ou responsáveis do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, (b) os escolares apresentarem acuidade visual, auditiva e desempenho cognitivo dentro dos padrões de normalidade e nenhum histórico de danos neurológicos descrito no prontuário escolar.

Após o recebimento dos termos de consentimento livre e esclarecido os participantes foram submetidos ao Teste de Desempenho Cognitivo-Linguístico (TDCL) (CAPELLINI; SMYTHE, 2008). Da versão coletiva do TDCL foram usados três subtestes: (a) Conhecimento do alfabeto (ALF): letras do alfabeto que o escolar conhece e pode escrever; escore máximo: 26); (b) Cópia de formas (COP): copiar um círculo, quadrado e losango e uma forma complexa combinando elementos destas figuras simples; escore máximo de acordo com escala padronizada: 7; (c) Escrita sob ditado (ESC): 30 palavras reais e 10 pseudopalavras ditadas pelo examinador; escore máximo: 40. Na versão individual do TDCL cinco testes avaliaram: (a) Leitura (LEIT): leitura de palavras e pseudopalavras: fluência (palavras corretamente lidas em um minuto) e acurácia (palavras corretamente lidas de uma lista de 70 palavras; (b) Consciência fonológica (CFO): identificação de rima (de três palavras ouvidas, dizer quais as duas que rimam), aliteração (de três palavras ouvidas, dizer quais as que começam com o mesmo som) e segmentação silábica (bater uma palma para cada sílaba de uma palavra ouvida); (c) Processamento auditivo: memória de trabalho fonológica (MTF) (repetição de 7 sequências contendo de 2 a 5 palavras), repetição de pseudopalavras (RPs) e discriminação auditiva ou fonêmica, dizer se duas palavras ouvidas, eventualmente diferentes em apenas um fonema, são iguais ou diferentes (DF); d) Processamento visual: inclui a memória de trabalho visual para formas (MV) (reproduzir, na mesma ordem mostrada pelo examinador, sequências de 2 a 5 figuras com detalhes) e memória de trabalho visuoespacial (MVE) (número de erros de rotação cometidos na tarefa de memória visual); (e) Velocidade de processamento: nomeação rápida de figuras e dígitos (RAN). Para maiores detalhes veja Capellini e Smythe (2008). Nas Tabelas 2 e 3 essas provas serão referidas somente pelas respectivas siglas.

No ano seguinte, no início do 3º ano todos participantes se submeteram novamente ao Teste de Desempenho Cognitivo-Linguístico ($TDCL^{II}$). No $TDCL^{II}$, porém, somente as provas de leitura ($LEIT^{II}$), consciência fonológica ($CFON^{II}$), memória de trabalho fonológica (MTF^{II}) e nomeação rápida (RAN^{II}), tarefas com as correlações mais fortes e principais preditores do baixo desempenho no ano seguinte. No $TDCL^{II}$ dois alunos não participaram dos testes (n = 30) e dois alunos do GR saíram do grupo de risco (n = 11), totalizando 41 participantes.

Com base nos resultados do TDCL procedeu-se à análise individual do perfil cognitivo-linguístico (PCL) de todos os participantes. Primeiramente obtiveram-se os grupos controle para cada uma das medidas utilizadas do TDCL separando os participantes com escores acima do limite inferior do intervalo de confiança (LIC) de

95% em cada tarefa, aos quais chamamos de grupos controle específicos de tarefas (GCE).

Em seguida separou-se o grupo de risco com base nas habilidades de leitura e escrita do TDCL[I] (GR) e os escolares com prejuízos em cada uma das provas do TDCL, selecionando os escores ≤ 1,65 *DP* da média de cada GCE, procedimento sugerido por Ramus e colaboradores (2003). Este procedimento de se obter grupos controle específicos de cada tarefa permitiu identificar os escores desviantes em cada domínio cognitivo e, consequentemente, verificar as diferenças individuais e o perfil de forças e fraquezas dos alunos de risco, dados essenciais do ponto de vista da intervenção (REYNOLDS; SHAYWITZ, 2009).

Esses procedimentos de obtenção do grupo de risco com base nos testes de leitura e escrita e os escolares com baixo rendimento em cada tarefa do TDCL foram realizados no início do estudo e um ano depois. Tais procedimentos permitiram, em primeiro lugar, acompanhar o desenvolvimento no período de um ano dos escolares de ambos os grupos e os possíveis efeitos da intervenção psicopedagógica realizada pela escola. Em segundo lugar, foi possível verificar quais alunos saíram e quais continuaram com risco para transtorno de leitura (TL). Em terceiro lugar, obteve-se uma caracterização do perfil individual de cada escolar de risco para TL, o que possibilita o planejamento de atividades psicopedagógicas individualizadas.

Todas as análises estatísticas foram realizadas com o programa *Package for Social Sciences* (SPSS) na versão 16.0. Foram obtidos a média, o desvio padrão e o limite inferior do intervalo de confiança do grupo total e dos grupos de risco específicos de tarefa ou experimentais (GCEs). Por meio do teste de Kolmogorov-Smirnov e dos requisitos de normalidade com base nos coeficientes de curtose e assimetria sugeridos por Foster (1986) constatou-se que das 15 variáveis investigadas apenas uma não poderia ser assumida como possuindo uma distribuição normal. Utilizou-se o teste-t de Student para comparação das médias entre os dois grupos (com e sem dificuldades) de leitura, controlado pela igualdade de variâncias com o teste de Levene. Para comparação das médias do mesmo grupo no início e no final do estudo (um ano depois) utilizou-se o teste não-paramétrico de Wilcoxon (teste de igualdade de duas médias para amostras emparelhadas). Para a análise individual, como critério de desvio da normalidade (os grupos de baixo rendimento nas tarefas do TDCL) foram considerados os escores mais de 1,65 *DP* abaixo da média do GCE.

DISCUSSÃO

Conforme o grupo GR apresentou desempenho inferior ao GC nas habilidades de leitura e escrita e no processamento fonológico tanto no início do estudo ($TDCL^{I}$) quanto um ano depois ($TDCL^{II}$). Estes dados são consistentes com a noção de que o TL é causado fundamentalmente por prejuízos no processamento fonológico (RAMUS et al., 2003; VELLUTINO et al., 2004). Por outro lado, o teste *t* não encontrou efeito de grupo para a memória indireta de dígitos, a repetição de pseudopalavras e a discriminação auditiva, nem para tarefas envolvendo o processamento visual como a cópia de formas (COP) e a memória de trabalho visual (MVE), exceto a memória de trabalho visual (MV).

Embora o déficit na consciência fonológica tenha sido o sintoma mais comum, presente em aproximadamente 75% dos escolares de risco identificados em ambos os períodos (início do 2º e 3º anos), a análise individual revela de forma significativa que outros prejuízos também estão associados aos prejuízos de leitura, particularmente os déficits atencional e de nomeação rápida, que podem ser causas independentes de TL.

Primeiro, apesar do teste *t* não revelar efeito de grupo para a COP, a análise individual revela que 8 escolares, correspondente a 61,5% do GR, apresentaram prejuízos na COP e 7 deles também apresentaram prejuízos na consciência fonológica em ambos o $TDCL^{I}$ e $TDCL^{II}$. Isto torna a COP a segunda tarefa com maior sensitividade aos escolares de risco, e, portanto, uma excelente ferramenta não baseada na linguagem escrita de identificação precoce de escolares de risco, que não deve ser desprezada numa abordagem RI.

Em segundo lugar, 5 escolares do GR previamente identificados como apresentando sinais de déficits atencionais e/ou hiperatividade, de acordo com a equipe pedagógica e com a escala de Benczik (BENCZIK, 2000), também tiveram escores abaixo do ponto de corte na memória de trabalho visuoespacial (MVE), cujo déficit é considerado o principal indicador de prejuízos atencionais (CASTELLANOS et al., 2006). Além disso, todos esses escolares com sinais de TDA/H não saíram do GR mesmo após um ano de intervenções, em contraste a 4 dos 8 escolares do GR sem sinais de TDA/H os tiveram desempenho acima do ponto de corte em leitura no $TDCL^{II}$, sendo que dois deles saíram completamente do risco para TL.

Esses resultados sugerem que os prejuízos de leitura associados a déficits atencionais são mais severos e mais difíceis de remediar do que o baixo rendimento de leitura não associado a prejuízos atencionais. Isto implica na necessidade de se desenvolver de estratégias e contextos psicopedagógicos diferenciais para os casos de prejuízos de leitura associados à desatenção ou à desatenção com hiperatividade,

casos que requerem manejo especial nas sessões de intervenção. Um dos 5 escolares com sinais de TDA/H, o escolar (GR6), representa um caso típico de déficits eminentemente atencionais associados a severos prejuízos de RAN (o segundo menor desempenho em ambas as medições do TDCL) com preservação da CFO em ambas as medições do TDCL, corroborando, portanto, a literatura recente (WILLCUTT et al., 2010).

O escolar GR27 obteve o menor desempenho em RAN de todo os escolares de risco em ambos os TDCL[1] e TDCL[II], apesar de MTF normal e habilidades acima da média no processamento visual. Embora o escolar GR27 tenha apresentado prejuízo de CFO no TDCL[I], este escolar apresentou prejuízos somente na RAN[II], após um ano de intervenções, associados a severas dificuldades na leitura. Este caso corrobora, portanto, a hipótese do duplo-déficit (WOLF; BOWERS, 1999) segundo a qual os prejuízos de CFO e RAN são causas independentes subjacentes ao TL.

Nossos achados revelam que o risco para TL pode ter diferentes causas, o prejuízo na consciência fonológica, mais comum e que ocorreu em 75% dos escolares, o prejuízo exclusivo na nomeação rápida (WOLF; BOWERS, 1999) e o prejuízo somente atencional (associado ao prejuízo na nomeação rápida) (WILLCUTT et al., 2010). Esses resultados são plenamente consistentes com o recente modelo de múltiplos déficits (várias causas independentes) para o transtorno de leitura, embora o prejuízo na consciência fonológica responda pela variância na leitura mais do que outras disfunções cognitivas (WILLCUTT et al., 2010).

Por outro lado, os resultados não suportam a noção de que não há necessidade de se realizar testes que informem sobre o perfil cognitivo-linguístico desses escolares (FLETCHER; LYON, 2008). Em vez disso, sugerem que o perfil individual de déficits é fundamental para contemplar as necessidades individuais na intervenção (REYNOLDS; SHAYWITZ, 2009).

Finalmente, nesta investigação todos escolares com prejuízos atencionais continuaram sendo de risco mesmo após um ano de intervenção. Este padrão é consistente com estudos mostrando que a comorbidade com transtorno de leitura pode ser indicador de um grupo de TDA/H com déficits cognitivos mais severos (WILLCUTT et al., 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o prejuízo na consciência fonológica responda pela variância na leitura mais do que outras disfunções cognitivas, tais como prejuízos na nomeação ou memória

de trabalho fonológica, o risco para transtornos de leitura possui diferentes causas independentes. Encontramos que prejuízos na nomeação rápida, associados ou não com a desatenção, e prejuízos na memória de trabalho fonológica são causas independentes de transtorno de leitura na presença de consciência fonológica preservada. Estes achados são consistentes com o modelo de múltiplos déficits explicativo da dislexia. Diante destes resultados, concluímos a favor de um modelo ampliado de resposta à intervenção o qual, além de identificar o baixo rendimento em leitura e escrita, também inclui a identificação do perfil cognitivo-linguístico de cada escolar com problemas de aprendizagem. Um modelo ampliado que contemple identificação precoce das forças e fraquezas cognitivas de cada escolar de risco para transtorno de leitura permitirá o desenvolvimento de programas de intervenção precoce mais eficazes, tanto na orientação de estratégias psicopedagógicas mais adequadas para as necessidades específicas de cada escolar de risco como na orientação do manejo adequado do ambiente psicopedagógico tão fundamental no caso de déficits atencionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. M.; WICKERHAUSER, H. **O critério ABA/ABIPEME:** em busca de uma atualização**.** São Paulo: LPM/Burke e Marplan, 1991.

ALVES, L. M. et al. **Introdução à dislexia do desenvolvimento**. In:ALVES,L. M.;MOUSINHO, R; CAPELLINI, S. (Eds.), **Dislexia**: novos temas, novas perspectivas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. p. 21-40.

ALVES, L. M., MOUSINHO, R.; CAPELLINI, S. **Dislexia:**novos temas, novas perspectivas**.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

ALVES, L. M.; RIBEIRO, M. M. Desempenho em memória de trabalho em escolares com e sem queixas de alterações de aprendizagem.**Revista Tecer**, v. 4, n. 6, p. 54-65, 2011.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2002). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** (4a. ed.; Texto Revisado). Porto Alegre: Artmed.

BICALHO, L. G. R.; ALVES, L. M. The rapid serial naming in students with and without complaints of learning problems in public and private schools**.Revista CEFAC**, v. 12, n. 4, p. 608-616, 2010.

CAPELLINI, S. A.; SMYTHE, I. **Protocolo de avaliação de habilidades cognitivo-linguísticas:** livro do profissional e do professor**.**Marília: Fundepe, 2008.

DEMO, P. Escola pública e escola particular:semelhanças de dois imbróglios educacionais.**Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*,* v. *15*, n.55, p. 181-206, 2007.

FLETCHER, J. M.; LYON, G. R. Dyslexia: Why Precise Definitions Are Important and How We Have Achieved Them.**Perspectives on Language and Literacy**, v. 34, p. 27-31, 2008.

FLETCHER, J. M.; VAUGHN, S. Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties.**Child Development Perspectives**, v. 3, n. 1, p. 30-37, 2009.

FOSTER, G. **Financial statement analysis.** 2ª ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

FUCHS, D.; FUCHS, L. S. Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it?. **Reading Research Quarterly**, v. 41, n. 1, p. 93-99, 2006.

RAMUS, F. et al. Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults**.Brain**, v. 126, n. 4, p. 841-865, 2003.

REFUNDINI, D. C.; MARTINS, M. A.; CAPELLINI, S. A. Treinamento da correspondencia grafema-fonema em escolares de risco para a dislexia. **Revista Psicopedagogia**, v. 27, n. 83, p. 191-201, 2010.

REYNOLDS, C. R.; SHAYWITZ, S. E**.** Response to intervention: Ready or not? Or, from wait-to-fail to watch-them-fail. School psychology quarterly: the official journal of the Division of School Psychology. **American Psychological Association**, v. 24, n. 2, p. 130-145, 2009.

SHAYWITZ, S. E.; SHAYWITZ, B. A. Paying attention to reading: The neurobiology of reading and dyslexia.**Development and psychopathology**, v. 20, n. 04, p. 1329-1349, 2008.

VELLUTINO, F. R. et al. Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?.**Journal of child psychology and psychiatry**, v. 45, n. 1, p. 2-40, 2004.

WILLCUTT, E. G. et al. Etiology and neuropsychology of comorbidity between RD and ADHD: the case for multiple-deficit models**.Cortex**, v. 46, n. 10, p. 1345-1361, 2010.

MEDICALIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES DO DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS E DA COAÇÃO ADULTA NA EDUCAÇÃO

Fabiola Colombani[1]
Raul Aragão Martins[2]
Alonso Bezerra de Carvalho[3]

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende refletir sobre a patologização e a medicalização da infância que permeia o diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), acompanhado de uma abordagem crítica capaz de apontar a visão clinicalista e organicista que se encontra fortemente presente na atualidade. Por meio destas reflexões, é pertinente pensar que se há causa, há efeito, assim, esta será a principal indagação: tal diagnóstico e seu respectivo tratamento podem dificultar o desenvolvimento moral autônomo na criança?

A fim de abordar esta problemática, o texto será dividido em duas partes: inicialmente, a partir dos postulados hegemônicos na literatura sobre o TDAH, abordaremos a patologização e a medicalização da infância como também, a banalização do diagnóstico e sua relação com o fracasso escolar, em grande medida, justificando-o. Posteriormente, a partir dos postulados teoria piagetiana, discutiremos o desenvolvimento moral na criança, entendido como um processo que tem como objetivo principal a busca da autonomia. Por fim, procuraremos analisar alguns determinantes sociais da produção do homem contemporâneo, a fim de procurar subsídios para o entendimento do fenômeno em questão para além de sua aparência, bem como para refletirmos acerca de alternativas para o enfrentamento da medicalização na infância que ocorre por meio da coação.

O TDAH COMO DIAGNÓSTICO, O FRACASSO ESCOLAR COMO JUSTIFICATIVA E A MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA COMO MEIO

Há uma literatura voltada para o fracasso escolar que aponta o “mau comportamento”, o “desinteresse”, a “dificuldade em aprender”, a “indisciplina” ou a “falta de concentração”, como algo que merece atenção a partir de um diagnóstico e de

[1], Doutoranda em Educação pela Unesp- Marília, bolsista CAPES. E-mail: fabicolombani@hotmail.com.
[2] Doutor em Psicologia pela FGV- Rio de Janeiro, Pós-Doutor em Psicologia pela University of Washington, Professor do Depto. de Educação da IBILCE – UNESP – S.J. Rio Preto e do PPG em Educação UNESP-Marília, Coordenador do Grupo de Estudos de Desenvolvimento Sociomoral de Crianças e Adolescentes, E-mail: raul@ibilce.unesp.br.
[3] Doutor em Filosofia da Educação pela USP- São Paulo, Pós-Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Charles de Gaulle- Lille/França, Professor do Depto. de Educação UNESP-Assis e do PPG em Educação UNESP-Marília, Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação, Ética e Sociedade (GEPEES). E-mail: alonsoprofessor@yahoo.com.br.

um tratamento medicamentoso. Vários distúrbios resultam dos diagnósticos feitos com estas crianças, mas o foco neste momento é o TDAH. Tal transtorno é considerado como a doença do “não-aprender” e dos comportamentos “desatentos”, “hiperativos” e “desobedientes”, que encabeça a lista dos transtornos infantis que mais recebem prescrições médicas.

Há hoje no Brasil, uma equipe fortemente constituída de profissionais como: pediatras, neurologistas, psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos, psicopedagogos e neuropsicólogos que discutem sobre a existência de tal transtorno e da necessidade de ser cuidado através de uma equipe multidisciplinar, pois segundo os profissionais, a criança com este diagnóstico deve ser devidamente tratada e medicada para que possa haver avanços na aprendizagem e no convívio escolar, visto que, o TDAH pelo DSM IV[4] ou Transtornos Hipercinéticos pelo CID 10[5], é considerado para os especialistas, como um transtorno mental crônico, multifatorial e de alta frequência.

Ao longo da história, foram vários os nomes dados aos distúrbios de aprendizagem, e sempre sob influência da literatura norte-americana, que contribui para o crescimento desenfreado da indústria fármaco-psicotrópica.

Segundo Collares e Moysés no início do século XX, surgiu a designação “Cegueira Verbal Congênita”, porém mais tarde, na década de 40, a nomenclatura foi modificada para “Lesão Cerebral Mínima” (LCM) e, logo depois, o mesmo transtorno recebeu o nome de “*Strepho Symbolia*”. Já na década de 60, novamente foi modificada para “Disfunção Cerebral Mínima” (DCM), ou seja, várias terminologias surgiram ao longo da história para dar nome ao mesmo quadro sintomático de um transtorno que, mesmo sendo medicado desde aquela época, parecia não conter bases científicas sustentáveis para se chegar a uma nomenclatura adequada. Na década de 70, o (DCM) ganhou popularidade nas escolas e nos consultórios médicos e psicológicos e muitas crianças enquadraram-se nesse diagnóstico, sendo rotuladas como alunos “problema” que necessitavam de drogas psicotrópicas para controlar o comportamento ou estimular a aprendizagem.

Atualmente, após a denominação ter se modificado para TDAH houve a contestação de alguns neurologistas que defendiam a inclusão da letra “I” (impulsividade) no final da sigla (TDAH/I), o que facilitaria o diagnóstico, caso o paciente apresentasse também este tipo de comportamento.

---

[4] DSM IV- American Psychiatric Association - Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais.
[5] CID 10- Classificação Internacional de Doenças,Organização Mundial de Saúde (1993).

Se o TDAH é um transtorno neurobiológico, uma disfunção química cerebral, então não se trata de um “defeito” de personalidade ou de caráter, nem é consequência de má educação familiar ou dificuldade no relacionamento escolar, ou seja, é considerado uma doençaneurológica, o que desculpabiliza a todos, e a “culpa” se restringe apenas à criança “transtornada” que vira o centro dos fracassos no qual experimenta.

O fator genético segundo os neurologistas é determinante, o que em nossa opinião pode acarretar numa visão totalmente organicista e biologizante da criança, visto que, ela passa a ser apenas um corpo e suas vivências e relações não são valorizadas. Porém, o diagnóstico ainda causa controvérsias, pois se por um lado há aqueles que apoiam a existência de tal doença, destacando que trata-se de um transtorno orgânico e que independe das influências sociais, há outros profissionais que negam e criticam sua existência pela própria insuficiência no diagnóstico.

O TDAH, segundo os especialistas que apresentam opinião contrária, não possui nenhuma forma de diagnóstico específica nos resultados de exames por imagem, utilizando-se somente a avaliação clínica. Desta forma, há a possibilidade de que o transtorno esteja sendo diagnosticado a partir das queixas constantes dos professores, ou seja, a opinião do professor seria um fator influenciador no diagnóstico médico.

Se a avaliação não pode ser realizada fidedignamente por imagem como é de protocolo da ciência neurológica, subentende-se que a avaliação está sendo realizada por observação. Neste caso, utiliza-se a escuta, leva-se em consideração a queixa escolar e emprega-se instrumentos específicos que foram elaborados para fechamento do diagnóstico, como é o exemplo do SNAP-IV.

Uma vez construído o diagnóstico, pais, educadores e a própria criança se apegam ao laudo. Tal adesão a essa prática clínica se respalda na concepção de que uma vez diagnosticada e tratada, a criança poderá ter seu comportamento modificado, tornando-se uma pessoa “normal”, ou seja, a criança que antes era apontada por seu mau comportamento ou por suas dificuldades escolares, passa a ser “portadora” de uma desordem passível de tratamento que justifica seu “fracasso”. Isso faz da escola uma instituição de coação e regulação social, que se mostra selecionadora e punitiva, pois homogeniza os comportamentos e patologiza àqueles que se destoam dos demais.

Ao ressaltar o Fracasso Escolar neste trabalho, pretende-se evidenciar a ótica pelo qual este problema vem sendo analisado. Cada vez mais é possível perceber a relação construída entre saúde e educação. O Fracasso Escolar deve ser visto como o resultado de um complexo sistema de fatores educacionais, culturais, sociais e

econômicos, que refletem das questões políticas da base do setor social. Ao desconsiderar estes fatores, a criança passa pelo crivo preconceituoso da normalidade, no qual vítima de um aparelho social distorcido passa a ser apontada como deficiente intelectual, portadora de algum transtorno, retirando a responsabilidade do sistema educacional. A ciência médica atravessou o âmbito escolar e hoje a escola é um dispositivo institucionalizado, que foi produzido e produziu relações de saber-poder.

A escola é o lugar por excelência onde sempre se buscou o aperfeiçoamento da espécie, um eficaz observatório que possui um sistema panóptico de funcionamento. O panoptismo é um termo criado por Bentham no século XVIII e usado por Foucault (2008), para descrever todos os mecanismos de poder que são dispostos em torno do anormal, com o intuito de marcá-lo e modificá-lo, por ser um dispositivo polivalente de vigilância.

No panoptismo, o poder se impõe de forma automática e individualizante, com o intuito de tornar os indivíduos dóceis e úteis, no qual se fabricam efeitos homogêneos de poder, com a finalidade de organizar a espécie, observando, caracterizando e classificando o indivíduo. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens. É uma disciplina que se institucionaliza e que age mediante a interiorização da sujeição, no qual através da vigilância se obtém o controle da moral e da ordem, tornando mais forte as forças sociais.

Frente à questão, a patologização deve ser tratada como algo que equivale a um sistema panóptico? O sistema panóptico embora tenha como origem um sistema arquitetural, acredita-se que pode ser comparado à patologização, pelo próprio poder simbólico que exerce. A herança do panoptismo marcou, tanto simbólica quanto arquiteturalmente, uma semelhança estrondosa entre as prisões, as escolas, as fábricas, os quartéis e os hospitais.

Segundo Foucault (2008, p.173), essa disciplina-mecanismo é como um dispositivo funcional que deve melhorar o exercício do poder tornando-o mais rápido, mais leve, mais eficaz, ou seja, compreende-se de tal forma que seja o próprio conceito de patologização em que, o domínio alcança o escolar através do controle do desempenho e das aptidões que totalmente supervisionadas passam a ser adestradas, destacando nele as atitudes que não correspondem ao padrão social e que fogem do parâmetro considerado normal, sendo classificado então como anormal, o que vem a se caracterizar como algo patológico.

Desta forma, é importante pensar no conceito ‘patologização’ - ato de patologizar -, que vem de patologia, cuja origem é a palavra grega *Pathos,* que significa, principalmente, ‘passividade, sofrimento e assujeitamento’. A expressão utilizada, no latim, na forma *patere*, significa ‘sofrimento, paixão’ (no sentido de *passividade*). Se as palavras forem analisadas será fácil perceber que elas são interligadas e trazem uma conotação de sofrimento. Para Lebrun (2009), significa uma tendência que deixa o indivíduo suscetível às interferências, ou seja, é uma potência que caracteriza o paciente, mas não um poder-operar, mas sim um poder tornar-se, isto é, a suscetibilidade que fará com que nele ocorra uma nova forma de movimento, ocupando a posição passiva receptora.

Considerando a discussão feita até o momento, propõe-se analisar o tema da Medicalização da vida escolar e da interferência do saber-poder médico no campo escolar, unindo o conceito de medicalização ao de patologização.

Segundo Aguiar (2004, p. 133), a medicalização é um conceito proposto inicialmente por Irving Zola[6] em 1972, para designar “a expansão da jurisdição da profissão médica para novos domínios”. Já para Collares e Moysés (1994) o termo medicalização deve ser conceituado como:

> O termo medicalizaçãorefere-se ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista. Daí as questões medicalizadas serem apresentadas como problemas individuais, perdendo sua determinação coletiva. Omite-se que o processo saúde-doença é determinado pela inserção social do indivíduo, sendo, ao mesmo tempo, a expressão do individual e do coletivo (COLLARES; MOYSÉS,1994, p.25).

Este conceito caracteriza uma severa crítica à intervenção repressora da medicina, que passou a assumir função de reguladora social e, até hoje, exerce influência na realidade, não através de violência ou repressão, mas pela força que forma saber e produz um discurso, induzindo os indivíduos a agir conforme os desejos e normas de uma sociedade capitalista.

Se Piaget pudesse dialogar com Foucault diríamos que além de tudo que foi dito sobre o sistema panóptico e controlador da escola, há uma deficiência no que diz respeito à cooperação, pois uma vez que se destaca um corpo dócil (a criança) e esta se torna alvo de poder (medicalização), perde-se completamente o respeito pela

---

[6] Ativista e escritor, internacionalmente conhecido nas áreas da sociologia médica.

diferença do outro, o diálogo e a argumentação das necessidades individuais e coletivas, a compreensão das relações como, também, a possibilidade de troca e generosidade. Esses componentes são fundamentais para o desenvolvimento da criança, pois por meio deste enriquecimento das relações, ocorrem trocas cognitivas que colaboram para o avanço intelectual e pedagógico.

Foucault usa como termos normatização e controle, já Piaget utiliza a palavra coação. O termo coação é rico neste trabalho, pois é exatamente o que ocorre quando patologiza-se a criança e transmite para a esfera médica questões puramente sociais. Subjacente ao termo coação há um argumento de autoridade, uma das partes submete-se a outra, decisões arbitrárias acontecem restringindo a compreensão e o desenvolvimento cognitivo.

Com as exigências trazidas pela pós-modernidade, houve uma potencialização da coação para obter um maior aproveitamento funcional do outro, instrumentalizando desde cedo o homem para aumentar sua produtividade e alcançar o sucesso. Isso gerou ao longo do tempo um mal estar que provocou uma falta de clareza nos objetivos e consequentemente uma desordem no funcionamento das instituições. Tal conflito expandiu-se nos diversos âmbitos, nos valores, nos princípios e nas regras. De tal forma, que vivemos hoje uma imensa necessidade de limites, o que acaba por dominar e controlar o outro, mesmo que isso lhe custe sua autonomia e o direito à individualidade.

PATOLOGIZAÇÃO E MEDICALIZAÇÃO ESCOLAR: ENTRAVES PARA O DESENVOLVIMENTO MORAL DA CRIANÇA

Entendemos que a forma com que a sociedade capitalista contemporânea se apresenta é bastante propensa ao aparecimento de crianças com comportamentos desatentos e hiperativos ou (super) ativos, como também, ansiosos e depressivos. Sabemos que a rotina diária, desde tenra idade, é por si só agitada, com o objetivo de inserir a criança em diversas atividades para corresponder às necessidades impostas socialmente. Por tanto, o objetivo aqui não é trazer uma discussão como se essas manifestações não existissem, está claro que elas existem, talvez seja o “mal do século”. Mas nossa oposição caminha no sentido de pensarmos que tais soluções para enfrentar esses comportamentos infantis, são arbitrárias, limitadoras e podem ser sim um entrave para o desenvolvimento moral da criança, visto que tais práticas impedem a busca pela autonomia.

La Taille (1999) defende que Piaget não é contra o limite, mas esse limite deve significar um espaço de proteção, no qual a criança manifesta seus pensamentos,

exerce sua criatividade, se expressa espontaneamente sem medo de ser punida. O adulto sejam os pais, familiares ou os educadores, acompanha o desenvolvimento da criança de tal forma que a estimule a aprender e a querer decodificar o mundo.

La Taille (1999) observa ainda que, a palavra limite é mal colocada, pois vem associada à obediência, ao respeito e à retidão moral, sendo que deveria estar relacionada ao desenvolvimento da moralidade na criança e este depende das relações sociais vivenciadas.

De acordo com Piaget (1932/1994, p.298)

> As relações de respeito unilateral e de coação, que se estabelecem espontaneamente entre o adulto e a criança, contribuem para a constituição de um primeiro tipo de controle lógico e moral [...]. Do ponto de vista intelectual, o respeito da criança pelo adulto tem por efeito provocar o aparecimento de uma concepção anunciadora da noção de verdade: o pensamento deixa de afirmar simplesmente o que lhe agrada para se conformar com a opinião do ambiente.

O respeito unilateral é proveniente da falta de cooperação e esta é atributo imprescindível que contribui no processo de desenvolvimento moral. Além disso, a moralidade na criança vai desenvolvendo-se aos poucos, a partir de sua interação com o meio. A consciência moral não é herdada, ela é construída ao longo do tempo e passa por grandes etapas do desenvolvimento moral, que são organizados hierarquicamente e se manifestam por atitudes. Piaget considera três tendências de julgamento moral: anomia, heteronomia e autonomia.

Na anomia, etapa natural na criança pequena, existe uma negação das regras que são impostas, pois ela encontra-se no egocentrismo e só leva em consideração suas próprias vontades. As necessidades básicas determinam seu comportamento e suas ações com o mundo externo, esta fase é chamada também de pré-moralidade.

Já na moralidade heterônoma é quando a criança sai do egocentrismo absoluto e passa a obedecer às regras impostas coercitivamente, sem elaboração pela consciência, ou seja, ela apenas reproduz diante do adulto aquilo que lhe foi ordenado, sem refletir sobre sua opinião, preocupando-se apenas com as consequências punitivas de suas ações. Porém, na ausência da autoridade, como não há uma compreensão elaborada sobre o ato em si, ocorre a desordem e a indisciplina. É válido dizer que o egocentrismo está presente tanto na anomia como na heteronomia no entanto, se diferenciam, pois na anomia é o egocentrismo radical, que se apresenta no âmbito da ação, e na heteronomia, o egocentrismo no campo da representação, que "faz par" com a coação adulta.

Há uma semelhança com o termo utilizado por Foucault, “corpo dócil”, ou seja, uma relação de submissão ao poder, em que se obedece às ordens da pessoa que detém a autoridade. Um ser heterônomo é um corpo dócil alvo de poder.

A heteronomia moral resulta das relações de respeito unilateral, um misto de temor, amor e obediência ao outro, que possui regras pré-estabelecidas sem que haja um respeito mútuo, incapaz de dar ao outro a oportunidade de manifestar seus desejos instalando-se com isso, uma relação desigual do adulto com a criança.

Podemos equiparar a esse tipo de relação, a forma com que os diagnósticos e os tratamentos de TDAH são realizados, pois o professor, a equipe pedagógica e de saúde como também os pais, praticam uma conduta estigmatizante diante da queixa escolar, deixando a criança submissa a uma imposição diagnóstica que controla e a enquadra a uma patologia que requer cuidados e tratamentos específicos por longo período de tempo. Ou seja, a dominação coercitiva do adulto para com a criança pode ir além de repressões verbais, pois os medicamentos utilizados, mais conhecidos como “drogas da obediência”, substituem métodos punitivos tradicionais, visto que, tais drogas, por agirem no SNC (Sistema Nervoso Central), dominam e controlam o comportamento espontâneo.

Há implicações no organismo como os efeitos colaterais, embora os laboratórios digam que são drogas seguras, mas muitas vezes o uso de tais psicotrópicos são combinados com outros, pois segundo os médicos há no TDAH incidência de co-morbidades, ou seja outras patologias que surgem ao longo do tratamento. Para o sujeito heterônomo, são sempre os outros que sabem o que é bom ou mal. É uma lei externa que o controla.

Diante disso surge a pergunta. Poderá tornar-se um sujeito autônomo alguém que teve seus direitos de expressão violados e ainda passa sua infância controlada por condutas profissionais que apontam nela uma criança portadora de problemas por manifestar um comportamento considerado “indisciplinado”, “impulsivo”, “agitado” ou “rebelde”? Seriam as drogas a melhor solução? Pensar que isso é restrito a um problema biológico, orgânico, não seria o mesmo que desconsiderar todo o meio em que a criança está inserida, suas vivências e experiências?

É importante lembrar que a busca pela autonomia se faz necessário, não para que o indivíduo faça o que bem quiser, para que tenha o direito a uma vida sem regras, mas sim para internalizar e coordenar o respeito, decisões conscientes e ponderadas, levando em consideração o outro como a si próprio, pois o indivíduo autônomo preocupa-se em seguir uma ética interna que corresponde a um bom convívio social. O

indivíduo abandona os comportamentos egocêntricos e passa a ser altruísta, adquirindo responsabilidade consigo e com o outro.

A medicalização, ou seja, transformar questões sociais em questões médicas pode tirar do sujeito a oportunidade de refletir sobre suas ações, avaliar o afeto pelo outro e com isso, não interiorizar as regras que estarão sempre em domínio de um objeto externo assim, não há a aceitação interna do outro, o que levaria a uma continuidade no respeito apenas unilateral. Diante disso, sem o alcance da autonomia o desenvolvimento moral no indivíduo fica prejudicado, pois aumenta a tendência ao isolamento o que pode impedir a capacidade de estabelecer relações cooperativas. Para Piaget, portanto, ser autônomo significa estar apto a cooperativamente construir o sistema de regras morais e operatórias necessárias à manutenção de relações permeadas pelo respeito mútuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um lado estão os interesses dos laboratórios em propagar um ideal de comportamento, a ponto de criar doenças e seus respectivos tratamentos, do outro estamos nós, que como educadores, temos o dever de investigar, levantar suspeitas e refletir sobre algo que está posto e foi ganhando força ao longo dos anos.

Como se apontou neste trabalho, o diagnóstico de TDAH detém grande popularidade na atualidade, porém, desde o início do século XX já era um transtorno muito conhecido denominado como Lesão Cerebral Mínima. Nos dias de hoje, mesmo com o avanço das neurociências, tal patologia ainda ocupa um lugar diferenciado, o que justifica a incidência no número de diagnósticos nos centros especializados, como também, o aumento expressivo nos últimos anos da venda do metilfenidato, principal droga para o tratamento do TDAH.

É válido lembrar que há uma discussão tramada entre os pesquisadores, em que parte deles duvida da real existência de tal transtorno, por tratar-se de uma patologia neurológica em que o diagnóstico é construído com base em depoimentos e observações clínicas. Portanto é diante de tal cenário que discutimos sobre a patologização e a medicalização da infância e suas implicações no desenvolvimento moral da criança.

Com o intuito de tratar uma suposta doença neurológica e controlar o comportamento “agitado” como também, os “distúrbios” de aprendizagem nas crianças, os adultos procuram cada vez mais por métodos isolados das relações humanas, que se abstêm de uma reflexão mais aprofundada da sociedade na qual vivemos. Isso foca e individualiza o problema na criança, estigmatizando-a numa visão clinicalista,

organicista e biologizante, eximindo o sistema educacional, político e pedagógico, deixando a responsabilidade do chamado *fracassoescolar,* para o aluno que apresenta "problemas".

Ancorando-nos nesta perspectiva crítica, temos como hipótese que a criança ao ser controlada, dominada, sem liberdade de expressão, ela se mantém na heteronomia visto que, a medicalização paralisa o avanço e o amadurecimento do desenvolvimento moral. Ao obedecer às regras por coerção, a criança não reflete sobre suas atitudes, ela apenas reproduz o comportamento exigido pelos mais velhos com medo da punição. Assim, na ausência da figura punitiva as ações que antes não eram permitidas ocorrem facilmente.

O sujeito autônomo é aquele capaz de respeitar mutuamente o outro, pois internalizou as regras e as reconhece como instrumento imprescindível para uma socialização adequada, por meio do respeito mútuo e de uma boa convivência com o outro. Portanto, a criança que passa por um processo medicalizante, além de ter seu organismo controlado por um fármaco, ainda perde a oportunidade de pensar e dialogar sobre suas atitudes, suas opiniões e dificuldades, sejam elas na escola ou nas relações em geral.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A.A. **A psiquiatria no divã.** Entre as ciências da vida e a medicalização da existência.Rio de Janeiro:Relume Dura, 2004.

ARRUDA, Marco Antônio. **Levados da Breca**. Ribeirão Preto, 2006.

BARROSO, J.Ordem Disciplinar e organização pedagógica**.Nuances:**estudos sobre educação**,** Presidente Prudente, SP: UNESP, ano X, v.11, n° 11/12., 2004.p. 09-17.

COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS M.A.A. Fracasso Escolar uma questão médica? **Caderno Cedes n°15**. São Paulo: Cortez,1985.

_____. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico** (A Patologização da Educação). São Paulo: FDE, 1994.p.25 – 31. (Série Idéias, 23).

FOUCAULT, M.**Vigiar e Punir.** 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LA TAILLE, Y. de. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1999.

LEBRUN G. **O conceito de Paixão.** Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=P_F7RQkE4qkC&pg=PA379&dq=o+conceito+de+paix%C3%A3o+Lebrun>. Acesso em: 20 Jun, 2009.

LUENGO, F.C. **A vigilância Punitiva:** a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância**.**São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MONTEIRO, H.R.Medicalização da Vida Escolar.In: GOUVÊA, G. et al. **Pesquisas em Educação.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.p 68-78.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**.17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **O juizo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. (Originalmente publicada em 1932).

IDEIAS ALTERNATIVAS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A ASCENSÃO DA APRENDIZAGEM EM QUÍMICA ORGÂNICA

Márcia Camilo Figueiredo[1]
Maria Aparecida Rodrigues[2]

INTRODUÇÃO

Na década de 70, trabalhos atrelados ao como se ensina e como se aprende ciências ocasionou uma preocupação por parte de pesquisadores e educadores no que se referem às pré-concepções dos estudantes. Na literatura, esta pré-concepções também são conhecidas como concepções alternativas, espontâneas, prévias, conceitos alternativos, ideias espontâneas, alternativas, entre outros.

Tais concepções reportam para os conhecimentos aos quais estudantes vão construindo no dia-a-dia, no lar, nos meios de comunicação, na sociedade e na própria escola, para tentar explicar os fenômenos e processos do mundo ao seu redor. No entanto, diferem dos conceitos cientificamente aceitos.

Contudo, é a partir dos anos 80 que se obtém o fortalecimento de pesquisas, trabalhos e estudos neste campo. Desde então, pesquisadores têm se empenhado e salientado a necessidade de conhecer e analisar as pré-concepções que os alunos possuem acerca de determinado assunto, conhecimento ou fenômeno.

Driver (1989), ressalva que essa preocupação com relação à falta de compreensão dos conceitos científicos na escola, pode diferir dos saberes a serem ensinados, influenciando a aprendizagem de estudantes que resistem às mudanças quando chegam à escola com concepções já formadas.

Neste contexto, encontra-se o modelo de mudança conceitual, que diz respeito ao ensino transformador de concepções alternativas dos alunos para conceitos científicos (MORTIMER, 1995).

O modelo de mudança conceitual diz respeito à aprendizagem, na qual, a atividade do sujeito consiste basicamente em organizar a informação por meio de uma reorganização do conhecimento (CACHAPUZ, 2000).

Mortimer (2000) observa que os indivíduos ao se defrontarem com novas concepções, estes, nem sempre abandonam as concepções que já possuem. Daí, o autor, chama a atenção para o “perfil conceitual”, no qual, o aluno ao se deparar com

[1]Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Londrina. Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, SP. marciafigueired@utfpr.edu.br
[2]Universidade Estadual de Maringá (UEM). Departamento de Química, Pós-graduação emEducação Para a Ciência e a Matemática. Maringá/PR.aparecidar@gmail.com

os conhecimentos científicos, o mesmo constrói várias noções para um mesmo conceito, noções estas que podem ser tanto concepções cotidianas como científicas.

O perfil conceitual apresentado por Mortimer foi inspirado na noção de **perfil epistemológico** contida na obra “A Filosofia do Não” de Bachelard. Este modelo menciona que os educandos podem ter diferentes compreensões incompatíveis entre si para um mesmo conceito, utilizando-as em cada ocasião. Assim, Mortimer (1995), apresenta elementos para compreender porque os estudantes mantêm as ideias alternativas mesmo após terem contato com o conhecimento científico.

Para Pozo (1998), as concepções alternativas que os estudantes mantêm quando se deparam com conceitos científicos não é algo arbitrário ou casual, elas não são os resultados de um erro, de uma irregularidade ou fracasso do cognitivo. Mas, ao contrário, são produtos e conhecimentos construídos no dia-a-dia, com o objetivo de estabelecer regularidades no mundo. Grande parte dessas concepções também são produtos culturais ou representações socialmente compartilhadas.

De acordo com Cachapuz (2000), é fundamental conhecer as eventuais dificuldades de aprendizagem que os alunos têm, pois as concepções alternativas podem ser ideias opostas a entendimentos cientificamente adequados. Então, é importante proporcionar gradativamente aos estudantes a reelaboração destas ideias alternativas para um saber mais próximo do científico. Ou seja, o aluno ao pensar, pode errar e refazer o seu aprendizado. Esta atitude ampara o estudante frente às dificuldades a serem encontradas no decorrer dos seus estudos.

É essencial que a escola também se comprometa a construir conceitos científicos de forma com que os alunos compreendam-nos. Pois, não se podem confundir as “concepções”, os “conceitos”, as “ideias” dos educandos como algo momentâneo, repentino, mas sim, como um suporte potencial de modelos explicativos.

Saber as ideias alternativas que os alunos possuem sobre um determinado assunto se torna imprescindível para que o docente desenvolva o planejamento dos conteúdos priorizando a ascensão da aprendizagem dos estudantes de forma coerente com os conhecimentos científicos.

Diante esta preocupação, a pesquisa objetivou no primeiro momento, investigar as ideias alternativas presentes entre estudantes do ensino médio em torno da problematização: qual combustível polui mais o meio ambiente, o álcool ou a gasolina? Para então, organizar, planejar, desenvolver e avaliar a importância de se conhecer as ideias alternativas dos estudantes para promover a aprendizagem científica dos conhecimentos de química orgânica.

Esta pesquisa objetivou no primeiro momento, investigar as ideias alternativas presentes entre estudantes do ensino médio em torno da problematização: qual combustível polui mais o meio ambiente, o álcool ou a gasolina? Para então, organizar, planejar, desenvolver e avaliar a importância de se conhecer as ideias alternativas dos estudantes para promover a aprendizagem científica dos conhecimentos de química orgânica.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Estadual de Maringá/Paraná, com duas turmas (71 alunos) do 3° ano matutino do Ensino Médio.

Ao término de três aulas teóricas do conteúdo da função orgânica oxigenada álcool, agendou-se o laboratório da escola para realizar o experimento “A combustão dos combustíveis”. Sua escolha foi devido ao fácil acesso de materiais, como latinhas de refrigerante, lamparinas, termômetro, suporte universal, garras, provetas, fósforos, balança, combustíveis (gasolina e álcool).

Devido o intervalo de tempo (seis dias), elaborou-se um questionário com as perguntas: 1) Se você tivesse um carro “flex”, qual o combustível que escolheria? Qual o motivo que o levou a obter esta decisão? E, novamente a questão: 2) Na sua opinião, qual combustível polui mais: álcool ou gasolina? Por quê? Esta pergunta foi reproduzida para constatar se permaneciam ideias alternativas entre os pesquisados.

Foi estipulado um tempo de 15 minutos para que os (as) alunos (as) pudessem responder ao questionário. Na sequencia, ele foi recolhido e as respostas foram escritas no quadro. Para então, iniciar o experimento.

A investigação foi orientada pela pesquisa qualitativa que proporciona compreender, explicar e enfatizar a variedade do campo educativo e dos saberes escolares, feitos diretamente na circunstância investigada (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Ela foi apropriada para coletar os dados devido à possibilidade de utilizar vários instrumentos, como, a observação participativa, a coleta de depoimentos dos alunos e o questionário.

O tratamento dos dados foi de acordo com a análise textual discursiva, pois se trata de uma metodologia aberta, de pensamento investigativo, de um processo de verdades com desconstrução, seguida de reconstrução (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Segundo os autores, ela centra-se no processo de unitarização e separação do texto em unidades de significado que podem ser textos ou amostras de discursos

coletados em entrevistas, registros de observações, depoimentos proferidos por participantes, questionários, gravações de aulas.

DISCUSSÃO

O desenvolvido da pesquisa começou no segundo bimestre do ano letivo de 2011, uma vez que ao lecionar nestas classes, percebia muitas ideias alternativas dos estudantes durante o ensino de conceitos científicos da química orgânica. Por exemplo, discorrer que o álcool vem do petróleo, não ter clareza do que são recursos renováveis de não renováveis, do que é fuligem, do que é uma reação completa e incompleta, do que é composto o álcool e a gasolina, a sua nomenclatura e cadeia carbônica, não saber os fatores predominantes com relação à poluição do álcool e da gasolina para o meio ambiente e para a população.

Durante as aulas teóricas das funções orgânicas oxigenadas (função álcool), os (as) alunos (as) responderam abertamente quando indagados em sala de aula: "os combustíveis poluem o meio ambiente"? A maioria disse *"sim"*.

Entretanto, ideias alternativas surgiam durante problematizações feitas em forma de perguntas abertas em sala de aula em torno do assunto. Perceba, em outra pergunta: "qual dos combustíveis, álcool ou gasolina polui mais o meio ambiente"? A maioria (59 educandos) respondeu *"a gasolina"*. Em seguida, seguiu-se o questionamento: "por que"? Para alguns (37 estudantes) *"chutar"* foi como uma alternativa de poder pronunciar uma resposta, mesmo sem ter conhecimento, perceba em suas respostas: *"sei lá, estou chutando"*.

Para 22 alunos, tanto o álcool como a gasolina polui igualmente o meio ambiente, uma ideia que necessita ser reelaborada para uma compreensão científica do assunto, conforme suas respostas: *"os dois iguais"*.

A análise das respostas contidas no questionário "Em sua opinião, qual combustível polui mais: "álcool ou gasolina"? Por quê?", vem confirmar as ideias alternativas dos educandos. Pois, para 15 alunos (as) a gasolina polui mais, porém, não sabem a causa, conforme revelam as suas respostas: "*Eu acho que é a gasolina, não sei por quê...?!*". Para 05 alunos (as), a gasolina polui mais porque é mais forte, confira: "*Gasolina, porque é um combustível mais forte".*

Outros 06 alunos (as), responderam: "*Gasolina, porque possui mais substâncias químicas e é queimado mais rápido".*

Estas ideias alternativas podem estar incutidas nas respostas destes pesquisados porque muitos fatos do cotidiano envolvem processos de combustão, como

a chama de uma vela, a queima da lenha, do gás de fogão, de combustíveis no interior dos motores de automóveis (BORSATO; GALÃO; MOREIRA, 2009).

Outros 03 alunos (as), responderam: "*A gasolina, porque ela é mais concentrada, tem petróleo e muitos componentes".*

E, a maioria dos estudantes (41) respondeu ser a gasolina porque é derivada do petróleo, perceba em suas respostas: "*Gasolina, porque ela é derivada do petróleo".* Porém, não justificaram ou descreveram uma resposta mais elaborada e próxima do ideal científico. Portanto, ideias que podem ter sido construídas no dia-a-dia sem a devida compreensão científica.

Em resumo, não mencionaram o tamanho da cadeia carbônica da gasolina em relação ao álcool, quais são os gases tóxicos liberados na atmosfera e que também é prejudicial à saúde humana, qual dos combustíveis são renováveis. No caso do álcool, não expuseram que a diferença pode começar na sua queima que emite menos gases poluentes na atmosfera ou pelo fato de ser derivado da cana-de-açúcar.

A falta de conhecimento científico mais elaborado desses estudantes com relação à questão abordada pode ser interpretada como a presença de lacunas de aprendizagem ou uma deficiência no processo de ensino por partes dos professores, que muitas vezes não conhecendo suas ideias alternativas, não conseguem rompê-las para promover a construção do conhecimento científico.

A questão número um do questionário (*Se você tivesse um carro "flex", qual o combustível que escolheria? Qual o motivo que o levou a obter esta decisão?)*, aplicando antes do experimento, objetivou avaliar as questões que os (as) alunos (as) priorizariam no momento de escolher o combustível, ou seja, se são questões econômicas, ambientais, políticas ou sociais. Para 25 dos pesquisados, a *questão econômica* foi priorizada, perceba em suas respostas:

[...] eu escolheria o álcool porque ele é mais barato que a gasolina.

Para 19 alunos (as), também escolheriam a gasolina porque pensam que a mesma ao durar mais, gasta menos, *questão econômica* presente nas respostas:

Escolheria gasolina porque acho que dura mais, gasta menos que o álcool, tem como andar mais.

Estas respostas apontam para uma ideia alternativa que necessita ser reconstruída para um entendimento científico do assunto, pois descrevem sem ter certeza. Por exemplo, "acham" que a gasolina dura mais e, durando mais teriam uma economia, apontando também a *questão econômica* entre estes pesquisados.

Outros 12 alunos (as) levaram em consideração a questão econômica e também ambiental, escolhendo então, o álcool por ser mais barato e poluir menos, como reportam as respostas:

O álcool porque é mais barato e polui menos.

Para 10 alunos (as) escolheriam a gasolina por questão ambiental, poluir menos o meio ambiente, veja:

Álcool porque polui menos.

Asrespostas nos revelam que boa parte dos estudantes leva em consideração durante a escolha do combustível, primeiramente a *questão econômica,* em segundo a *questão ambiental*. Daí a necessidade de um ensino que promova aos educandos o entendimento de que os "[...] interesses sociais, políticos, militares e econômicos que resultam no impulso dos usos de novas tecnologias implicam enormes riscos, porquanto o desenvolvimento científico-tecnológico e seus produtos não são independentes de seus interesses" (PINHEIRO; SILVEIRA; BAZZO, 2007, p.72).

Esta compreensão requer uma formação cidadã preconizada na LDB 9394/96 no Art. 22: "A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 2010, p. 20).

É preciso que um contingente maior de estudantes compreenda cientificamente que a questão ambiental no processo de escolha do combustível trará como benefícios a diminuição de gases poluentes para a atmosfera. Pois, os atuais contextos científicos e tecnológicos assolados por rápidas mudanças e transformações precisam estar a favor da manutenção do bem estar social e ambiental da Terra.

Para 05 alunos (as) a ideia alternativa construída no dia-a-dia esta bem representativa em suas respostas:

Depende do tempo, se estiver frio, usaria gasolina, se estiver calor, usaria álcool, por causa da partida.

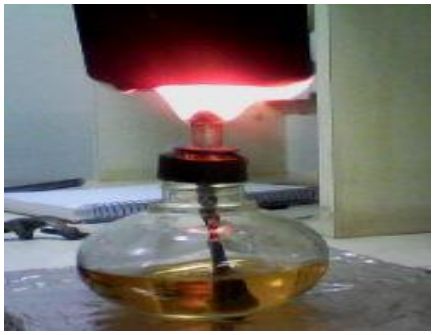
Esse modo de pensar mostra claramente a ideia alternativa construída ao longo do tempo, pois, antigamente o carro a álcool tinha dificuldade de partida a frio. O problema não está no motor, mas sim no combustível. O álcool exige temperaturas elevadas para mudar de estado físico, ao contrário da gasolina que evapora rapidamente. Daí a necessidade de utilizar um sistema paralelo para ajudar na partida.

Atualmente, os carros a álcool, e flex têm um sistema auxiliar que consiste em um pequeno reservatório contendo gasolina ligada ao coletor de admissão por meio de uma tubulação flexível. Assim, uma pequena eletroválvula se encarrega de controlar a quantidade de combustível injetado. Essas injeções de gasolina ocorrem por volta de

segundos antes da injeção de álcool, facilitando a partida do motor. É um sistema inteligente de injetar combustível líquido direto na cabeça do pistão do motor, favorecendo a queima direta de acordo com parâmetros de pressão, oxigenação, octanagem e tempo certo.

O fenômeno químico da combustão é definido como "[...] uma reação química rápida entre o combustível e o comburente, geralmente o oxigênio, resultando geração de energia na forma de calor" (BORSATO; GALÃO; MOREIRA, 2009, p. 5). Segundo os autores, "Para que esta ocorra, o combustível precisa ser aquecido até sua temperatura de ignição e colocado em contato com o comburente [...]". Uma vez iniciada a combustão, ela produz calor suficiente para manter a reação nessa mesma temperatura (p. 5). Segue na figura 1 e 2 a "combustão dos combustíveis".

Figura 1: Combustão da gasolina



Fonte: a autora, 2011

Figura 1: Combustão do álcool

Fonte: a autora, 2011

A Figura 1 ilustra a combustão da gasolina e a figura 2 a combustão do álcool. Conforme foi ocorrendo à combustão, os (as) alunos (as) perceberam as diferenças atreladas aos combustíveis, como cor da chama, temperatura no termômetro, formação da fuligem, a reação de combustão e a formação dos produtos.

Durante o desenvolvimento do experimento, foram retomadas as perguntas contidas no questionário para que os alunos (as) fossem confrontando com suas ideias alternativas e reelaborando-as conforme o conceito científico. Por exemplo, apreenderam que o combustível proveniente do petróleo (gasolina), polui mais do que o derivado da cana de açúcar (álcool), devido ao tamanho da cadeia carbônica (hidrocarbonetos). E, também a importância de regular os motores dos carros para obter uma reação de combustão mais completa, emitindo assim, o menos possível de gases poluentes, como o dióxido de carbono (CO_2).

Os educandos reelaboraram suas ideias alternativas de "fumaça preta" nos escapamentos de carros, caminhões, ônibus para o conceito de fuligem. Também, entenderam como se forma o monóxido e o dióxido de carbono por meio da equação química, bem como a importância de fiscalizar os carros que andam com motores

desregulados que trazem como consequências menos rendimento, maior custo econômico e financeiro, maior produção de gases poluentes para a atmosfera.

No final do experimento, os estudantes puderam construir o conceito científico de fuligem entendendo que ela é composta por carbonos (mas, não somente por ele) e que ela ocorre da combustão incompleta. Daí, o porquê se depositou mais fuligem na combustão da gasolina, conforme a figura 1.

Durante o experimento foi possível retomar alguns conteúdos, como reação completa e incompleta, processos exotérmicos e endotérmicos, poder calorífico da gasolina e do álcool, nomenclatura dos combustíveis e dos gases emitidos monóxido de carbono (CO) e dióxido de carbono (CO_2), como ocorre à combustão, fontes de energia renováveis e não renováveis.

Os estudantes reelaboraram as suas ideias alternativas em relação à escolha do combustível para abastecer o veículo, pois, a maioria falou da importância de levar em consideração não somente as questões econômicas, tão presentes em suas respostas. Mas sim, de avaliar questões que envolvam a manutenção e preservação do meio ambiente, culminando no bem estar social da população.

Ao mesmo tempo, aprenderam diferenciar os fatores pertinentes para que um combustível polua mais ou menos a atmosfera. Neste caso, saber que a utilização crescente dos combustíveis fósseis tem sido um dos problemas ambientais da atualidade, até porque o petróleo ao conter enxofre, tem contribuído também para a corrosão dos equipamentos, para a liberação de dióxido de enxofre durante a sua combustão, ocasionando à chuva ácida (BORSATO; GALÃO; MOREIRA, 2009).

A explanação das ideais alternativas em forma de diálogo junto aos alunos foi importantíssima para ascensão da aprendizagem científica dos conhecimentos da química. Pois, promoveu a necessidade de levar em consideração as ideias alternativas dos estudantes durante o planejamento dos conteúdos posteriores (entalpia, variação de entalpia, diagramas de energia, Lei de Hess, energia de ligação, cálculos estequiométricos envolvendo energia liberada ou absorvida).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, pode-se concluir que a maioria dos pesquisados responderam as questões baseadas em conhecimentos adquiridos no cotidiano, mas que não correspondem ao conhecimento aceito pela comunidade científica, revelando certa confusão diante o assunto abordado.

Com o trabalho fica evidente a importância de se conhecer as ideias alternativas dos (as) alunos (as), para poder ensinar os conceitos científicos adequadamente. É

fundamental que os alunos vivenciem a ciência como parte integrante de sua vida, possibilitando que eles interpretem e analisem com clareza os inúmeros conflitos ambientais da atualidade, como no caso: a poluição atmosférica.

O experimento além do objetivo elencado na pesquisa proporcionou a retomada de conteúdos durante e após o seu desenvolvimento juntos aos estudantes que puderam avaliar o poder calorífico de diferentes combustíveis, compararem a formação de fuligem durante a combustão da gasolina e do álcool, refletir às suas implicações frente à sociedade, bem como os seus impactos ao meio ambiente.

O estudo promoveu aos estudantes um embasamento científico para tomada de decisões, pois, puderam avaliar questões ambientais, políticas e sociais, não priorizando somente a *questão econômica* para escolher o combustível ideal, como muito citada entre eles. É neste principio que poderemos formar pessoas preparadas para exercerem o papel de cidadãos, participando nas tomadas de decisões que ocorrem ao seu redor ou no mundo.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A Filosofia do não:** filosofia do novo espírito científico. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1984.

BORSATO, D.; GALÃO, O. F.; MOREIRA, I. **Combustíveis fósseis:** carvão e petróleo. Londrina: EDUEL, 2009.

BRASIL. **LDB**: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 5. ed. Brasília, DF: Centro de Documentação e Informação, 2010. 60 f.

CACHAPUZ, A. F. **Perspectivas de ensino:**formação de professores. Ciências. Artes Gráficas, junho, 2000.

DRIVER, R. Students' conceptions and the learning of science. International **Journal of Science Education**, v. 11, no. 5, p. 481-490, 1989.

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

MORTIMER, E. F. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? In: ESCOLA DE VERÃO PARA PROFESSORES DE PRÁTICA DE ENSINO DE FÍSICA, QUÍMICA E BIOLOGIA, 1995, Serra Negra. **Anais**... São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995, p. 56-74.

_____. **Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências.**Belo Horizonte: UFMG, 2000.

PINHEIRO, N. A. M.; SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. A. Ciência, tecnologia e sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do ensino médio. **Ciência & Educação,** Bauru, v. 13, n. 1, p. 71-84, 2007.

POZO, J. I.; GÓMEZ CRESPO, M. A. **Aprender y enseñar ciência:** del conocimiento cotidiano al conocimiento cinetífico. Madrid: Ed. Morata, 1998.

O LUGAR DA COMUNIDADE EM PROJETOS DE EDUCAÇÃO MORAL: PENSANDO EM POSSÍVEIS RELAÇÕES[1]

Claudiele Carla Marques da Silva[2]
Maria Suzana De Stefano Menin[3]

INTRODUÇÃO

Nesse artigo apresentamos resultados da pesquisa de mestrado intitulada "Educação Moral, escola e comunidade: uma relação (des)articulada?", que faz uma investigação sobre as possíveis relações entre escola, comunidade e educação moral. Esta pesquisa de mestrado constituiu-se de duas etapas: uma teórica, através da revisão bibliográfica na área de Educação Moral e outra empírica, através da análise de projetos de Educação Moral realizadas em escolas públicas do Estado de São Paulo, coletados na pesquisa de Menin[4] e colaboradores. (MENIN, 2009).

Nesse trabalho agora apresentado, temos como objetivo fazer uma discussão teórica, baseados em autores da Psicologia da Moralidade, sobre as possíveis relações que a escola pode manter com a comunidade referente aos projetos e/ou experiências de Educação Moral.

Para discutir sobre as relações da escola com a comunidade referente aos projetos de Educação Moral é necessário, antes de tudo, conceituar três temáticas que se cruzam no desenvolvimento desse estudo: Educação Moral, escola e comunidade. Passaremos a defini-las a seguir.

Uma primeira questão a se pensar é se a moral pode ser ensinada, ou seja, se é possível planejar e efetivar a "**Educação Moral**" nas escolas.

Essa preocupação sobre a formação ética e moral não é nova, está presente há muito tempo nas discussões educacionais, desde o período clássico grego até os dias atuais. (SILVA, 2010; DELVAL, 2007). Desde esse período, já se discutia sobre a formação do homem, como ele poderia alcançar as virtudes e os deveres morais, explicitando, assim, que a moral pode ser ensinada. Delval (2007) segue a mesma linha

---

[1] Pesquisa de mestrado financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.
[2] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP. E-mail: claudielecarla@hotmail.com
[3] Professora Titular da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP. E-mail: menin@gmail.com
[4] Pesquisa financiada pelo CNPq processo nº 470607/2008-4 que contou com pesquisadores de diversas regiões do Brasil: Maria Suzana De Stefano Menin (coordenadora da pesquisa) Maria Teresa C. Trevisol (vice-coordenadora); Alessandra de Morais Shimizu; Denise Tardeli; Heloisa M. Alencar; Juliana Ap. M. Zechi; Leonardo Lemos de Souza; Luciana S. Borges; Márcia Simão; Patrícia Bataglia; Raul Aragão Martins; Solange Mezzaroba; Ulisses Ferreira Araújo; Valéria Amorim Arantes de Araújo.

de raciocínio, ao concordar que a moral pode ser ensinada, pois do contrário, defende o autor, deveríamos supor que a moral é inata, fato que vai contra a simples observação.

A segunda questão, e a mais importante a se pensar, é como se desenvolve nas pessoas a disposição para ser moral, ou seja, a se submeter às regras considerando o benefício para o maior número de pessoas possíveis. Nessa questão, encontramos diferentes formas de educação moral e posições teóricas.

É indispensável destacar, de antemão, que esse é um processo complexo que envolve inúmeras relações interpessoais e sociais. Assim como nos adverte Puig (2007) a tarefa da moralidade é procurar uma resposta à pergunta “Como viver?”, aplicando-a a vida individual e coletiva.

Responder a questão “como viver?” não é uma fácil tarefa, uma vez que ser moral não está apenas em seguir regras ou normas, mas no princípio da ação, ou seja, no porque obedecemos a certas regras. (MENIN, 2002). Assim, ser moral transcende a obediência às leis e normas, pois se relaciona com a liberdade, responsabilidade e a consciência de cada um.

No meio educacional, as relações entre escola e educação moral são diversas e dependem de vários fatores, como as concepções sobre se é necessário, ou não, educar moralmente e sobre como essa educação pode se concretizar nas escolas dependendo das finalidades almejadas.

Sobre essas diversas formas de educação, Buxarrais (1997 apud LEPRE; MENIN, 2002) afirma que há três modelos de Educação Moral que se diferenciam entre si tanto no método quanto na finalidade almejada.

Primeiro, é o modelo de Educação Moral fundamentado em valores absolutos, indiscutíveis e estáveis que são impostos por uma autoridade externa, transmitidos prontos como dogmas ou verdades absolutas aos alunos. Esse primeiro tipo de educação moral geralmente adota uma postura doutrinária. Podemos citar a disciplina “Educação Moral e Cívica” como um bom exemplo desse tipo de Educação.

Segundo, é modelo de Educação Moral baseado em valores relativos, que partem do princípio de que os valores e as normas de conduta são critérios subjetivos. Nesse entendimento, há a consideração de que a escola deve tomar uma atitude de neutralidade frente aos problemas relacionados com os valores, as atitudes, e os hábitos de comportamentos, já que os critérios de julgamentos morais dependem exclusivamente da subjetividade de cada um.

Por último, é o modelo de Educação Moral baseado na construção racional e autônoma de valores. Nesse tipo de educação é necessária a democratização das

relações interpessoais na escola, para que o aluno possa construir seu código ético. (BUXARRAIS, 1997 apud LEPRE; MENIN, 2002).

É nesta terceira concepção de Educação Moral que se encontram os trabalhos de Araújo (1996; 2000), Cortina (2003), Goergen (2005), Menin (2002), Piaget (1932/1994; 1996), Puig (2004), Serrano (2002), entre outros, que adotamos como referencial teórico nessa pesquisa.

Nesses autores podemos encontrar várias e distintas definições para o conceito de Educação Moral e não há um consenso quanto às formas de educar moralmente, porém, destacamos que há certa concordância em alguns aspectos, como as finalidades e os meios, que apresentaremos a seguir.

Inicialmente é importante salientar que consideramos Educação Moral como sinônimo de Educação em Valores, Ética e Cidadania e Educação em Direitos Humanos, pois em todas essas modalidades de ensino estão implícitos valores e finalidades morais. Entendemos por Educação Moral todas as ações educacionais voltadas ao desenvolvimento valorativo do indivíduo.

Devemos destacar que nesse tipo de educação não há receitas prontas ou manuais que devem ser seguidos, pois há a necessidade de se considerar os sujeitos e as situações específicas vivenciadas na escola ou no seu entorno. Assim, apresentamos algumas possibilidades para refletir sobre a Educação Moral e como torná-la um objeto de estudo na escola, considerando suas especificidades.

É Unanime entre os autores (GOERGEN, 2005, 2011; SERRANO, 2002; CORTINA, 2003; MENIN, 2002) a afirmação de que a escola deve incumbir-se da Educação Moral das crianças e jovens de forma planejada, já que essa educação ocorre mesmo que a escola não reconheça sua importância, pois em seu cotidiano está permeada de valores e atitudes que são transmitidos aos alunos.

Além disso, essa educação necessitaser de preferência, transversal e interdisciplinar aos programas escolares, ou seja, não deve associar-se a uma metodologia única e determinada, porque exige pluralidade de enfoques e possibilidades de trabalho sistematizado.

Mesmo que não haja uma metodologia determinada, há alguns procedimentos sugeridos por autores da Psicologia da Moralidade como mais propícios para a Educação Moral, entre eles podemos destacar os trabalhos em grupo, as discussões de dilemas morais, as assembleias escolares e a democratização das relações escolares. (PIAGET 1932/1994; TOGNETTA e VINHA, 2007; ARAÚJO, 1996).

Nessas metodologias, podemos destacar a participação ativa dos alunos, o incentivo ao diálogo, à participação, à responsabilidade e a gradual conscientização sobre as necessidades e a mutabilidade das regras, buscando o bem-comum.

A participação ativa dos alunos é um dos principais elementos para a Educação Moral, pois nenhum valor essencial pode ser vivenciado sem um real envolvimento ativo. Assim, devem ser discutidos, refletidos e reconstruídos valores, regras e princípios que orientam como viver harmoniosamente.

Para isso, a prática educacional deve ser reorganizada, centrando-se a atenção nas práticas dos educandos que envolvem valores e fins morais, bem como, democratizar as relações interpessoais e incentivar, cada vez mais, os alunos a terem responsabilidades para que possam participar dos processos de decisões coletivos da escola, como por exemplo, no grêmio escolar.

Os métodos devem ser condizentes com os fins que se pretende alcançar, pois, se e a finalidade da educação é conduzir os alunos a uma crescente autonomia moral os meios não podem ser impositivos e se dar por meio do medo ou da coação.

A **escola** é considerada por muitos autores na área, como uma das mais importantes instituições de socialização da criança onde seus comportamentos passam a ser regulados em função de regras coletivas. É na escola que a justiça se faz conhecer como uma forma coletiva de imposição de regras a um grupo de alunos. Ou seja, crianças podem vir a conhecer as regras da justiça e as maneiras de impô-las por meio dos procedimentos e vivências escolares. (MENIN, 2002).

A escola desenvolve um papel de primeira magnitude na Educação Moral, pois é permeada de valores éticos e de convivência. Por esse motivo, se caracteriza como “uma verdadeira usina de sentidos, sentidos de vida (ética) e de convivência (moral), e não há outra instituição social de que se possa dizer o mesmo”. (LA TAILLE, 2009, p.80).

Para Groppo (2011) o termo **comunidade** refere-se a uma realidade da vida humana. Embora reconhecido que com o desenvolvimento da sociedade globalizada é difícil se pensar numa comunidade que se limite aos arredores da escola, consideramos que é nesse espaço que se apresentam as particularidades do grupo de alunos que a frequentam. A escola pode ser marcada por diversos elementos do meio em que se insere, tais como: associação de pais, associação de bairro, igrejas, iniciativas de instituições municipais próximas à escola, entre outros. Por outro lado, a escola também pode ser marcada por muitos problemas, tais como: tráfico de drogas, banditismo, vandalismo, diversas formas de violência, precárias condições de saneamento básico; e, também, por problemas ambientais ligados ao descaso do poder público ou ainda

ligados acidentes da natureza como, por exemplo, enchentes. Dessa forma, consideraremos nessa pesquisa a comunidade ao redor da escola, sem desconsiderar o contexto social como um todo.

Sung (2003) entende por comunidade a população que reside no entorno escolar: no bairro onde se localiza a escola e em localidades circunvizinhas que a escola procura servir. (SUNG, 2003). A comunidade em torno da escola não se limita às pessoas que lá estudam e seus familiares, mas estendem-se a todos aqueles que moram no bairro ou nos bairros vizinhos próximos a escola.

Temos como objetivo nesse trabalho, apresentar como comparecem na literatura atual da área da Psicologia da Moralidade as relações entre escola, comunidade e Educação Moral.

METODOLOGIA

Os resultados apresentados nesse texto são provenientes da revisão bibliográfica da pesquisa de mestrado intitulada “Educação Moral, escola e comunidade: uma relação (des)articulada?”.

Essa pesquisa tem como intuito analisar as relações entre projetos de Educação Moral nas escolas e a comunidade que as circundam. Para tanto, dá continuidade e aprofunda uma pesquisa anterior nomeada “Projetos bem sucedidos de Educação Moral: em busca de experiências brasileiras” (MENIN, 2009), analisando as experiências ali coletadas de Educação Moral em escolas públicas de ensino fundamental (6° ao 9° ano) e médio de várias regiões do Brasil.

A pesquisa constitui-se de duas investigações: uma teórica, através da revisão bibliográfica na área de Educação Moral e outra empírica, através da releitura de 196 relatos de Educação Moral provindos do estado de São Paulo, coletados na pesquisa de Menin (MENIN, 2009). Nessas duas investigações nos voltamos especificamente para as diversas formas de relação entre a escola e a comunidade na construção de projetos de Educação Moral.

Por ser um tema que apresenta características variáveis e inexatas, optamos por uma abordagem de pesquisa predominantemente qualitativa, tendo em vista a complexidade do fenômeno estudado.

Apresentaremos nesse trabalho os resultados do levantamento bibliográfico, com base nos escritos da atualidade sobre Educação Moral e que se inspiram na Psicologia do Desenvolvimento Moral.

Esse levantamento bibliográfico foi constituído de teses, dissertações, artigos científicos, revistas e livros que abordavam a temática da Educação Moral com a finalidade de investigar como as relações entre Educação Moral, escola e comunidade aparecem na literatura. Selecionamos, principalmente, os aportes teóricos de Piaget (1930, 1932, 1947), La Taille (2009), La Taille e Menin (2009), Serrano (2002), Jares (2005), Puig (2000, 2004), Cortina (2003) e outros.

Pensando em possíveis relações entre escola, comunidade e educação moral

Para iniciar a discussão, sobre quais relações podemos esperar que a escola estabeleça com a comunidade, apresentamos a pesquisa de Belintane (1998) que discute as relações de violência e indisciplina de duas escolas, uma escola pública da periferia da grande São Paulo e outra escola, confessional, particular de classe média. Conclui que na escola pública da periferia:

> Os arredores da escola, o bairro, os morros, as periferias andam mesmo transbordando suas violências sobre a escola e sufocando as possibilidades de exercício da "didática" [...] Muitas vezes, a escola pública funcionará como um centro para onde irão convergir e no qual irão se chocar, os valores e expectativas de cada grupo (BELINTANE, 1998, p. 27).

Para o autor, a escola pública deve direcionar seus esforços educacionais a fim de minimizar problemas sócio morais contextuais que nela se apresentarão na forma de violência ou indisciplina.

Apesar do estudo acima citado, percebemos que são poucas as pesquisas que tratam, mesmo que de forma secundária, das relações entre Educação Moral, escola e comunidade. Por outro lado, na literatura da área, alguns autores compartilham certos pontos em comum sobre a relação da escola, comunidade e Educação Moral.

As discussões da relação do homem com seu meio não são novas, o filósofo grego Epicuro (séc. III, ac) dizia que "A natureza criou-nos para a comunidade".

Autores contemporâneos complementam essa ideia. Para Cortina (2003, p. 98), "em algum momento, a moral tornou-se impensável se considerada à margem das comunidades nas quais os indivíduos desenvolvem suas capacidades [...] porque, definitivamente, do bem da sociedade decorre o bem individual". Assim, a Educação Moral é inconcebível sem levar em conta a realidade e o contexto onde o indivíduo se desenvolve.

Nesse mesmo sentido, Goergen (2011) defende que o sujeito não forma a sua identidade a partir de um impulso subjetivo, mas a partir da relação intersubjetiva com o outro, no meio social no qual vive. Portanto, para o autor, a formação moral do sujeito

depende fundamentalmente do contexto com o qual ele se relaciona interativamente, assim, o problema ético não é individual, é a relação do indivíduo com a comunidade.

Complementando essa ideia, Puig (2004) assinala que para a Educação Moral nas escolas ocorrer de maneira adequada, é necessário superar a visão de sujeito isolado e provido de capacidades morais individuais, cujo desenvolvimento explica sua conversão em uma pessoa correta e feliz. Dessa forma, devemos considerar o sujeito moral como alguém imerso em um meio sociocultural, e que não é autossuficiente na medida em que precisa de seu ambiente para construir suas condutas morais. Assim, para Puig (2004, p. 11) “a Educação Moral dependerá, em maior medida, da construção de um meio educacional cujas práticas e cultura moral expressem valores que vão conduzir e impregnar cada um dos alunos que o frequentam”.

Em relação aos projetos de Educação Moral, Serrano (2002) aponta que eles devem ser elaborados para responderem a fatos sociais complexos e que surjam na comunidade em torno da escola, respondendo ao contexto social dos alunos e repercutindo na vida cotidiana dentro e fora da escola.

Além disso, Araújo (2007, p. 38) assinala que para a Educação Moral efetivamente acontecer nas escolas é preciso "[...] uma articulação dessas ações com a família e a comunidade onde vive a criança, de forma que tais preocupações não fiquem limitadas aos espaços, aos tempos e as relações escolares”. Ou seja, essa educação deve responder aos problemas sociais apresentados pela comunidade.

Esses autores defendem que a escola deve se relacionar com seu entorno, principalmente, pelo reconhecimento das especificidades e dos problemas que nele se apresentam. Além disso, por reconhecerem que o meio social no qual o sujeito vive influencia meu modo ser e estar no mundo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Temas Transversais - (BRASIL, 1998), apontam que a relação da escola com a comunidade é uma rica contribuição, principalmente, pelo vínculo que estabelece com a realidade e os problemas da comunidade onde vivem seus alunos. O documento ainda cita que é essencial:

> [...] mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento apreendido gere maior compreensão, integração e inserção do mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos - desde o primeiro dia de sua escolaridade. (BRASIL, 1998, p. 10).

A integração da escola com a comunidade é assegurada por lei, através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/1996), ficando os estabelecimentos de ensino com “a incumbência de articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de

integração da sociedade com a escola" (Art. 12. Inciso VI). No mesmo documento há explícito o papel do professor nessa integração, os “docentes incumbir-se-ão de colaborar com as atividades de articulação da escola com a família e a comunidade" (Art. 13, inciso VI).

Esses princípios educacionais estão relacionados com o estreitamento de laços entre escola e comunidade, com o intuito de ampliar a relação de respeito e confiança, promovendo, por um lado, a valorização da escola junto à comunidade local e à sociedade e, por outro, estendendo os benefícios da educação além dos muros da escola.

Sobre os meios de integração, ou seja, estratégias que podem facilitar as relações da escola com a comunidade referente aos projetos de Educação Moral, alguns autores (Alfayate, 2002; Araújo, 2007; Belintane, 1998; Bezerra et al. 2010; Cortina, 2003; Medione, 2010 e Nogueira, 1999) apontam, unanimemente, que deve ser pautado no diálogo e na confiança. Para isso a escola deve oportunizar "situações de encontro" a fim de conhecer os recursos da comunidade e os aspectos da sua realidade.

Para Alfayate (2002) devemos ter consciência dos problemas de curto e longo prazo do entorno escolar para, assim, definir o caminho para as soluções em conjunto com toda a comunidade. Nesse mesmo sentido, Para Araújo (2007) a escola deve, sem abrir mão de suas especificidades, estar em contato com seu entorno, para que haja a participação da comunidade em seus processos educativos.

Cortina (2003) assinala que é por meio do diálogo e do reconhecimento de que todos os membros da comunidade, inclusive os alunos, tem a capacidade de se expressar para melhorar seu entorno. Assim, deve-se reconhecer o outro como um fim, e não simplesmente como um meio, como um interlocutor com quem construir um mundo melhor, demonstrando ser responsável pela realidade, principalmente, a realidade local.

Szymanski (2001 apud BEZERRA et al., 2010) salienta que, em um panorama no qual a importância das contribuições da comunidade tem sido alvo de considerações, há necessidade de acompanhamento dos projetos e das estratégias de integração. Além disso, o autor aponta que todo processo requer, acima de tudo, persistência; seja para resistir ao impulso de repetir hábitos arraigados, seja para efetivar novos procedimentos.

Nogueira (1999) aponta que a primeira etapa para a integração entre a escola e a comunidade é a de provocar encontros com o intuito de criar condições para que sintam vontade de trabalhar juntas. Porém, o mesmo autor aponta que estabelecer uma

relação harmoniosa com a comunidade não é suficiente é preciso, além disso, trabalhar juntos.

A escola deve possibilitar situações para que a comunidade tenha voz e participação na vida da escola para que, assim, seja possível identificar os problemas, os recursos e a especificidades daquela população.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considerando a literatura a respeito da integração escola, comunidade e Educação Moral destacamos que poucos são os estudos que tratam dessa temática. Assim, podemos hipotetizar que muitas vezes essa relação não é valorizada ou, ainda, não é motivo de preocupação por parte de teóricos da Psicologia da Moralidade.

Destacamos que essa integração se faz necessária para que a comunidade, e todos os seus membros, sintam-se responsáveis pela escola, pela educação dos alunos e, principalmente, pela realidade local, no sentido de corresponsabilidade.

Dessa forma, podemos pensar em projetos educacionais relativos a valores que partam das necessidades e demandas das comunidades, das especificidades humanas e territoriais do entorno escolar.

Cabe à escola reconhecer a necessidade de integração e, a partir disso, implantar métodos de integração com todos os sujeitos da comunidade ao redor da escola.

Para que a escola reconheça a necessidade de integração e tenha subsídios para realizá-la da melhora maneira possível acreditamos que sejam necessárias parcerias entre a universidade, os estudiosos na área da Educação Moral e as instituições de Educação Básica e seus professores para a oferta de uma formação adequada aos mesmos tornando possível a estruturação e acompanhamento de bons projetos de Educação Moral.

REFERÊNCIAS

ALFAYATE, M. G. Para um sistema básico de valores compartilhados no Projeto Educativo de Centro. In: NIEVES, A M; et al. **Valores e temas transversais no currículo**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARAÚJO, U. F.; A construção social e Psicológica dos valores. In: ARAÚJO, U. F..; ARANTES, V. A. (org.). **Educação e valores:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007. (Coleção pontos e contrapontos).

BELINTANE, C. Opoder de fogo da relação educativa na mira de novos e velhos prometeus**. Cadernos Cedes**, v. 19, n.47, p. 20-35, 1998.

BEZERRA, Z. F. et al. Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. **Educar em Revista**. n. 37. Agosto-maio, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental.**Parâmetros Curriculares Nacionais**; terceiro e quarto ciclo: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRASIL.Secretaria de Educação Básica.**Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996***.* Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 15 nov. 2009.

CORTINA, A. **O fazer ético:** guia para Educação Moral. São Paulo: Moderna, 2003.

DELVAL, J. **A escola possível**: democracia, participação e autonomia. Campinas: Mercado de letras, 2007.

GOERGEN, P. Ética e educação: o que pode a escola? In: LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. **Ética e Educação**: reflexões filofóficas e históricas. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea)

GOERGEN, P. Ética como reconhecimento. Bullying – a negação do direito à identidade. In: CONGRESSO DE PESQUISAS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO MORAL,II. 2011. **Anais***...* Campinas: UNICAMP, 2011, p. 10-20.v.2

GROPPO, L. A. **Comunidade, sociedade e integração sistêmica**. Disponível em <http://www.educadoressociais.com.br/artigos/comunidade_sociedade_e_integracao_sistemica.pdf>. Acesso em: 10 maio 2011.

JARES, X. R. **Educar para a verdade e para a esperança:** em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismos**.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

LA TAILLE, Y. **Formação ética***:* do tédio ao respeito de si**.**Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y; MENIN, M. S.; et al. **Crise de valores ou valores em crise***?* Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEPRE, R. M.; MENIN, M. S. S. Indisciplina na escola: questão de educar a liberdade? **Transversal,** São Paulo, v. 02, p. 43-62, 2002.

MEDIONI, G. A relação família-escola: levando em conta o ambiente. In: APAP, G. *A* **construção dos saberes e da cidadania**: da escola à cidade. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MENIN, M. S.S. Valores na escola. **Educação e pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 91-100, 2002

MENIN, M. S. S. Projetos bem sucedidos de Educação Moral: em busca de experiências brasileiras. In: CONGRESSO DE PESQUISAS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO MORAL: crise de valores ou valores em crise?, 1., 2009, Campinas. **Anais***...* Campinas: UNICAMP/FE, 2009.

NOGUEIRA, N. A relação entre escola e comunidade na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Pátio-Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano 3, n. 10, p. 13-17, ago./out., 1999.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus Editorial, 1994. (Original publicado em 1932).

PIAGET, J. Os procedimentos de Educação Moral,1930. In: MACEDO, L. (Org.) **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p.1 – 36.

PUIG, J. M. Aprender a viver. In: ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V. A. (org.). **Educação e valores:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

PUIG, J. M. **Práticas morais***:* uma abordagem sociocultural da Educação Moral. São Paulo: Moderna, 2004.

SILVA, D. J. Ética, educação e alguns desafios contemporâneos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33ª 2010, Caxambu. **Anais**... Anped. 2010.

SERRANO, G. P. **Educação em valores***:* como educar para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SUNG, C. L. **Participação da comunidade na escola pública:** os modelos colegiados e voluntariado e seus campos de significação**.** Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas: 2003.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P**. Quando a escola é democrática***:*um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

IDEIAS DE ESTUDANTES ACERCA DA EVOLUÇÃO DOS SERES VIVOS SOB A PERSPECTIVA DO CONHECIMENTO SOCIAL[1]

Amanda de Mattos Pereira Mano[2]
Eliane Giachetto Saravali[3]

INTRODUÇÃO

Um assunto que fascina a humanidade, desde muito tempo, refere-se às nossas origens e ao nosso destino. Tratadas sob a ótica da filosofia, da religião e das ciências, as dúvidas sobre "de onde viemos e para onde vamos" nos acompanham e geram muitas outras reflexões, tais como aquelas a respeito da existência humana no planeta Terra, bem como as formas de vida que nele habitam.

Realmente, este é um tema que desperta a curiosidade e, muitas vezes, a busca em encontrar uma explicação para essas indagações é responsável por fomentar várias discussões, sobretudo entre as perspectivas religiosas e científicas. Esses distintos modos de interpretação geram opiniões divergentes, acentuando, ainda mais, os mistérios que rondam as origens.

Nos documentos oficiais de educação que tratam das questões relacionadas ao ensino de ciências, principalmente os que abordam as disciplinas de ciências e biologia, encontram-se recomendações de que os professores devem, durante o trabalho com o conteúdo a propósito da origem da Terra e da vida, abordar a perspectiva científica.

No tocante à proposta curricular do Estado de São Paulo, o Currículo de Ciências da Natureza e suas tecnologias estabelece que, atualmente, o aprendizado da Ciência deve permitir aos alunos o entendimento do mundo. Nesse sentido, a aquisição de conceitos científicos é importante, mas essa não é a única finalidade da educação escolar, isto é, os educandos precisam desenvolver o senso crítico, ao analisar os fenômenos naturais, para que assim possam construir suas próprias explicações.

O conteúdo "origem da vida - teorias, representações e culturas" é abordado no segundo bimestre da 6ª série/7º ano. O currículo da SEESP (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo) propõe que, ao final da abordagem dessa temática, o aluno seja capaz de construir habilidades como:

---

[1] Apoio financeiro CNPq
[2] Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)- Campus de Marília/SP. E-mail: amanda_mattosbio@yahoo.com.br
[3] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: eliane.saravali@marilia.unesp.br

> - Ler e interpretar diferentes representações sobre a origem da vida, expressas em texto de natureza diversa.
> - Relacionar as informações presentes em textos que tratam da origem dos seres vivos com os contextos em que foram produzidos.
> - Confrontar interpretações diversas dadas ao fenômeno do surgimento da vida no planeta, comparando com diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.
> - Reconhecer que os fósseis são evidências da evolução dos seres vivos, com base em textos/e ou ilustrações. (SÃO PAULO, 2010, p. 49).

Ainda que a proposta curricular indique uma pluralidade de ideias, ao tratar da origem da vida, pode-se evidenciar claramente sua posição científica, indicando que o professor aborde as evidências fósseis indicativas do processo evolutivo.

No entanto, sabemos que, muito antes de os alunos terem contato na escola com esses conteúdos, nada os impede de receberem por transmissão social, seja por meio da televisão, seja por familiares e amigos, informações que abarcam o conhecimento científico, do mesmo modo que também podem receber as explicações religiosas.

Essas ideias podem ser compreendidas, no contexto da teoria piagetiana, como um conhecimento social e, apesar de estarem carregadas de influências religiosas e científicas advindas da transmissão social, correspondem a pensamentos provenientes de construções individuais.

Dessa forma, o conhecimento socialse refere à interpretação sobre o mundo social que o sujeito tem, isto é, a compreensão que faz de si mesmo, das pessoas com quem interage, das relações afetivas que estabelece com os outros e das ideias a respeito do funcionamento dos sistemas sociais de sua cultura (GANUZA, 1999).

O conhecimento social se origina e se sustenta no momento da inserção do indivíduo no meio social e, dessa forma, seu desenvolvimento ocorre em contato com o outro, incorporando o conteúdo do discurso social. Entretanto, isso não significa dizer que o sujeito tem um papel passivo; muito ao contrário, nesse processo, é preciso valorizar o trabalho de construção pessoal que cada indivíduo realiza, a partir de suas próprias construções intelectuais e afetivas (DENEGRI, 1998).

Quando falamos em interações com outras pessoas, grupos ou instituições, não estamos assumindo que o sujeito recebe o conhecimento pronto e acabado de outros indivíduos; na verdade, as interações podem fornecer conhecimentos, mas, para incorporá-los, é necessária uma reelaboração própria e individual. A esse respeito, Delval (2007 p. 88) explicita: “[...] portanto, os outros o ajudam a lhe facilitar a tarefa de

construção, seja colocando em situações nas quais pode formar novos conhecimentos, seja ensinando o diretamente, porém esse ensino precisa ser assimilado."

Desse modo, pesquisas a respeito da construção do conhecimento social são importantes, pois mostram a evolução de ideias de crianças e adolescentes. Investigar essas ideias específicas sobre a realidade social nos auxilia a compreender o que ocorre com os sujeitos, quando interagem com conteúdos sociais.

Especialmente sobre a noção social relacionada à origem da Terra e dos seres vivos, conhecer os processos cognitivos que perpassam a mente dos alunos pode auxiliar a prática de professores, sobretudo os que lidam diretamente com essa temática.

Diante do exposto, embasados pelo referencial teórico piagetiano, tomamos por objetivo neste estudo verificar as ideias de estudantes a evolução dos seres vivos.

METODOLOGIA

Este artigo decorre de uma pesquisa de mestrado(MANO, 2013) que teve por objetivo principal investigar as ideias de estudantes sobre a origem da Terra e da Vida e suas relações com o desenvolvimento cognitivo.

Em virtude dos limites deste, apresentaremos a seguinte problemática: quais as ideias sobre a evolução dos seres vivos de alunos do ensino fundamental e médio, entre 10 e 16 anos?

Mediante a isto, buscamos realizar uma pesquisa caracterizada por ser um estudo evolutivo transversal. O estudo evolutivo é aquele que nos permite observar como uma conduta ou uma concepção vai se diferenciando, ao longo do tempo, de maneira que, para tanto, é preciso pesquisar os sujeitos em diferentes idades ou momentos. Já o caráter transversal consiste em recompor o processo evolutivo, por meio do estudo de cortes correspondentes a cada faixa etária (DELVAL, 2002).

Trata-se também de uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa, pautada no método clínico-crítico piagetiano (PIAGET, [1924], 2005), que se constitui por uma conversa livre entre o pesquisador e o indivíduo pesquisado.

Participaram de tal pesquisa, 60 alunos de três distintas escolas estaduais de uma cidade do interior de São Paulo, com idades entre 10 e 16 anos, sendo 15 sujeitos dos seguintes recortes etários: 10, 12, 14 e 16 anos.

Para a coleta de dados, os participantes foram submetidos a uma entrevista clinico-crítica acerca da origem da Terra e da vida, já validada por Delval e Vila (2008) com sujeitos mexicanos e espanhóis. A respeito de tal instrumento, analisamos as

respostar obtidas ao seguinte questionamento: Você já ouviu falar que os seres humanos vieram dos macacos e que a medida que eles foram evoluíram, deram origem aos humanos?

As respostas obtidas por meio da entrevista foram agrupadas de acordo com os níveis de compreensão da realidade social, identificados por Delval (2002). As noções acerca da evolução dos seres vivos foram analisadas a partir das características indicadas no estudo de Delval e Vila (2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas dos sujeitos a respeito da origem e evolução dos seres vivos puderam ser enquadradas em três níveis de compreensão da realidade social, a saber:

- **Nível 1. Deus é o criador de tudo**

Neste primeiro nível, temos as ideias dos sujeitos que afirmam desconhecer a evolução dos seres vivos ou ainda alegam que conhecem a temática, mas acreditam que Deus por meio de um "passe de mágica", criou todos os seres vivos. Vejamos o excerto:

LUR (10; 4): E você já ouviu que os homens vieram dos macacos? Que, à medida que os macacos foram evoluindo, mudando, deram origem aos homens? Já ouvi. E você acha que isso pode ter acontecido? Ah, não, a gente não é dos macacos, não. Tem gente que fala que é parecido, mas eu não acho não.

LUR, embora tenha dito que já ouviu falar algo acerca da evolução, não acredita que ela tenha acontecido. Vejamos que a negação da evolução também é uma característica bastante comum no pensamento dos sujeitos que se enquadram nesse primeiro nível de compreensão. Mais exemplos:

LUA (12; 10): E você já ouviu falar que os seres humanos vieram dos macacos, à medida que foram evoluindo deram origem a gente?Nunca tinha ouvido isso. Mas você acha que pode ter acontecido? Acho que não.Por quê?Ah, porque a gente não veio de um animal, é muito esquisito, eu acho que não.

Para esse sujeito, a evolução parece ser uma novidade, porque relata nunca ter ouvido falar sobre tal assunto. Quando questionado se, para ele, haveria a possibilidade da evolução ter acontecido, responde que é algo "esquisito", isto é, em suas ideias, a evolução dos seres vivos é um processo que não aconteceu. Outro excerto:

BEA (14; 6): Você já ouviu que os homens vieram dos macacos, que os macacos foram evoluindo, mudando, até chegar no ser humano? Eu já vi isso num livro. Como estava no livro? Era um desenho de um homem peludo e curvado e depois ele ia levantando as costas e ficando sem pelo. Mas o que esse desenho tem a ver? Acho que é porque o homem mais peludo era parente do macaco. E você acredita que isso pode ter acontecido? Eu não. Por quê? Ah, não, isso é improvável, o ser humano não pode ter vindo de macaco [risos].

O interessante desse diálogo é que BEA associa a evolução a uma representação comumente utilizada em livros de ciências e biologia, para explicar a

evolução dos macacos até o homem. No entanto, mesmo que o sujeito faça essa associação, quando falamos de evolução para ele, a ideia que seu pensamento revela é que tal fato é improvável, impossível de ter acontecido. Vejamos mais um exemplo:

LET (16; 2): E você já ouviu falar que o homem veio dos macacos e, à medida que foi evoluindo, deu origem ao ser humano? Já. Você acha que isso pode ser verdade? Não. Por quê? Eu acho que não, porque, se fosse assim, hoje em dia tinha muitos macacos que virariam humanos, mas eu acho que não. Isso é história de história que o pessoal vai contando e fica.

LET, do mesmo modo de outros que já mencionamos, não acredita que a evolução tenha ocorrido. Ademais, para justificar sua posição, usa um argumento não condizente com a teoria da evolução, visto que, de acordo com essa teoria, os seres humanos evoluíram de uma espécie de macacos não mais existente, atualmente.

Além disso, esse excerto nos mostra a dificuldade que os sujeitos do primeiro nível de compreensão da realidade social têm em compreender processos de longa duração. Por exemplo, há indícios científicos de que os seres vivos atuais continuam evoluindo, mas não podemos acompanhar tal evolução, pois ela perpassa o tempo médio de vida dos seres humanos.

- **Nível 2. Conflito de explicações**

Nesse segundo nível, os sujeitos centram suas explicações na busca de uma coerência em suas ideias, por isso, as convicções mágicas de uma criação divina são colocadas em xeque. Assim, as respostas dos sujeitos demostram que eles têm conhecimento acerca da evolução dos seres vivos. No entanto, as ideias religiosas e cientificas se tornam um conflito para os sujeitos, sendo que, por não conseguirem explicar a evolução em termos científicos, recorrem às ideias criacionistas. Acompanhemos:

VIT (12; 8): [...] E você já ouviu falar que a gente veio dos macacos, que os macacos foram evoluindo até chegar na gente?Eu já ouvi falar. E você acha que isso pode ter acontecido? Acho. Por quê? Por causa da evolução, porque eu fui no museu e tem os fósseis, e lá no museu estavam falando que era isso de evolução. Como assim? Ah, que quando compara os fósseis tem bastante coisa parecida com o humano. É que antes você estava me dizendo que acreditava que Deus havia criado tudo, então em que você acredita: que Deus criou tudo ou que foi evoluindo? Eu acredito que Deus que criou.

CAM (14; 4): [...] Então você já ouviu falar que os seres humanos vieram dos macacos, à medida que os macacos foram evoluindo, foram mudando até chegar ao ser humano? Já sim. E você acha que isso pode ser verdadeiro? Eu até acho, porque tem bastante a ver os macacos com os humanos, tem muita coisa parecida, né? O que você acha parecido? Ah, o rosto, as mãos, dizem que é o animal mais próximo do ser humano, mesmo. Mas antes você estava me dizendo que acreditava que Deus tinha feito o primeiro ser humano, então em que você acredita mais: nisso ou que viemos da evolução? Ah, eu fico meio indecisa, sabe? Porque no fundo no fundo acredito em Deus, mas quando eu penso nessas coisas, eu acho bastante parecido. O que é parecido?

Os humanos e os macacos. Mas no que você acredita mais? Como você realmente pensa? Bom, eu penso mesmo que foi de Deus.

Nesses dois excertos transcritos, VIT e CAM demonstram acreditar na evolução, afirmando a existência de evidências, tais como os fósseis e a analogia existente entre macacos e seres humanos. Porém, quando se trata de escolher entre explicações religiosas e científicas, são sujeitos que se voltam às explicações religiosas. Outro exemplo:

AGN (16; 2): [...] Então você já ouviu falar que os seres humanos vieram dos macacos e que eles foram evoluindo até chegar nos homens? Pelo que o povo fala, acho que nós viemos, sim. Mas é no que você acredita? Eu acho que a gente é descendente de macaco, mesmo. E por que você acha isso? Ah, foi evoluindo, foi se aperfeiçoando mais e virou o homem. Tá, mas antes você estava me dizendo que foi Deus que criou as coisas, o que você acha, então? Que Deus criou tudo ou que a gente veio da evolução? Ah, Deus foi criando os macacos como se fosse para ser homem, mas aí, com o tempo foi mudando, evoluindo e os macacos de Deus viraram homem.

AGN tenta fazer uma junção entre as explicações religiosas e científicas, sustentando que Deus criou os macacos e estes foram evoluindo até chegar ao homem. Embora seja uma tentativa de conciliar tais explicações, nota-se que as ideias não são muito claras, resultando em uma explicação bastante confusa.

Notamos que, quando os questionamos acerca da evolução dos seres, existe uma tendência a aceitar as explicações científicas, ou seja, é uma explicação que também faz sentido para eles. Entretanto, como não conseguem coordenar essas diferentes vertentes, acabam por dizer que Deus é o criador.

Nesse sentido, no segundo nível, podemos perceber claramente um conflito de ideias no pensamento dos sujeitos, pois, por um lado, acreditam na explicação religiosa para as origens, mas, por outro, a evolução dos seres vivos também passa a ter uma significação bastante apropriada.

- **Nível 3. Coexistência de ideias**

O conflito entre ciência e religião e as distintas explicações que surgem, a partir desses segmentos não são fáceis de resolver e os sujeitos pertencentes ao terceiro nível percebem plenamente isso. Desse modo, eles não irão encontrar uma resposta pronta e acabada, pois as dúvidas ainda permanecem. Porém, o que ocorre nesse nível é uma reorganização de ideias, de modo que a busca por uma coerência seja recorrente. Vejamos:

JOA (14; 6): [...] Ah, então você já ouviu falar que o homem veio do macaco e, à medida que foi evoluindo, deu origem a gente? Já, exato. E você acredita que isso aconteceu mesmo? Eu acredito. Como você acha que isso aconteceu?Alguns macacos se modificaram para ficarem

mais adaptados à Terra e iam sobrevivendo, passando suas características até chegar ao Homosapiens [...]

GAB (16; 11): [...] Então você já ouviu falar que os homens vieram dos macacos e, à medida que foram evoluindo, deram origem aos seres humanos? Já. E você acha que isso aconteceu? Acho que sim, porque o planeta está em evolução, os seres precisam se adaptar às novas condições do planeta. Como assim? Me explica isso. É que tudo está mudando, você não vê? Dizem que está muito mais quente agora do que antes, vai ter que ter evolução para se adaptar ao planeta mais quente.

Conforme pudemos acompanhar, nos dois últimos protocolos descritos, para os sujeitos do nível três, a evolução dos seres vivos é uma explicação bastante plausível. As respostas desses sujeitos são muito mais próximas e coordenadas com a explicação científica, abordada em disciplinas como ciências e biologia.

Vemos que, quando o sujeito escolhe a explicação religiosa, tanto como única quanto quando a coordena com a científica, todas as ideias mágicas são descartadas e Deus fez intervenções em partes distintas, conforme um sujeito relatou: "*Deus fez no começo e depois a evolução aconteceu"*.

Esse fato nos remete às possíveis interpretações que o sujeito faz acerca das explicações religiosas. Assim, os sujeitos do terceiro nível de compreensão da realidade social interpretam as questões religiosas de modo simbólico e, por isso, não alimentam os aspectos mágicos criacionistas, além de conseguirem, também, ser favoráveis às explicações científicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos remetermos a escola, notamos que muitas vezes, quando os alunos não compreendem o que está sendo trabalhado em sala de aula, se tornam distantes e pouco envolvidos com os conteúdos. É comum vermos, quando isso acontece, que muitos recorrem à memorização de palavras e à repetição de discursos. Essas atitudes em nada se aproximam do real aprendizado que esperamos de nossos alunos.

Diante disso, pensamos que o trabalho em sala de aula não deve estar voltado a determinar qual explicação é mais correta para a problemática das origens, mas a levar o aluno a compreender a existência de distintas teorias, as quais não se sobrepõem, e que os conhecimentos por ele elaborados, a partir das informações recebidas em casa e na instituição religiosa, por exemplo, não podem comprometer a compreensão que irão ter dos conteúdos escolares.

Acreditamos, ainda, que se faz necessário conhecer as ideias dos estudantes acerca dessa temática, para que, a partir delas, pudéssemos pensar em um trabalho escolar capaz de proporcionar situações de aprendizagem que os levem a ter

entendimento mais completo, respeitando questões religiosas, porém, ao mesmo tempo reconhecendo a importância dos conceitos científicos.

REFERÊNCIAS

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico:** descobrindo o pensamento das crianças. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____.**A escola possível:** democracia, participação e autonomia. Tradução Carmen Campoy Scriptori. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____.; VILA, I. M. **Los niños y Dios:** ideas infantiles sobre la divinidad, los orígenes e la muerte.México: Siglo xxi, 2008.

DENEGRI, M. A construção do conhecimento social na infância e a representação da pobreza e desigualdade social: desafios para a ação educativa. In: PROEPRE: a criança e a escola, 15., 1998, Campinas. **Anais...**Campinas: UNICAMP/FE/LPG, 1998, p. 43-54.

GANUZA, F.B. La construcción de nociones sociales. **Revista de Psicodidáctica,** Vitoria-Gazteis, n.9, p. 1-17, 1999.

MANO, A. M. P. **Ideias de estudantes sobre a origen da Terra e da vida e suas relações com o desenvolvimento cognitivo:** um estudo psicogenético.2013. 171f.Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Ciências e Filosofia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação**. Currículo do Estado de São Paulo:** ciências da natureza e suas tecnologias. São Paulo, 2010.

SEXUALIDADE NAS PRÁTICAS ESCOLARES: ENTRE OS DITOS, OS INTERDITOS E OS FEITOS

Sirlene Mota Pinheiro da Silva[1]

INTRODUÇÃO

A sexualidade constitui-se em um tema bastante instigante e, muitas professoras, ainda, hoje, se recusam em abordá-lo na sala de aula. Escolhemos trabalhar apenas com as professoras, porque inferimos que as mulheres foram e são mais reprimidas sexualmente do que os homens, em face de uma educação repressora e castradora sobre esta temática, presumindo-se, ser, em parte, a responsável por terem mais limitaçõespara tratar tais assuntos. Esse debate suscita inúmeras e importantes questões. Dentre elas, enfatizamos as que particularmente, interessam neste estudo: Quais as representações das mulheres professoras sobre sexualidade? Como esta influencia suas práticas educativas, quando da abordagem de temas relacionados à sexualidade, em seu cotidiano profissional?

Para respondermos estes questionamentos, traçamos como objetivo analisar questões da sexualidade, especialmente a da mulher, com ênfase nas representações de professoras sobre a temática, destacando-se os mecanismos de controle sociais, os discursos de verdade sobre a sexualidade e as influências no trabalho por elas desenvolvido no espaço escolar.

Analisar as representações, ou seja, os significados que as professoras possuem em torno das questões relacionadas à sexualidade, para nós, significa identificar as características que influenciam em suas práticas educativas. Destarte apresentamos a temática sexualidade e sua inserção nas escolas investigadas; em seguida, enfocamos as representações das mulheres professoras acerca da sexualidade e educação sexual e, as manifestações da sexualidade no espaço escolar e o tratamento dado às questões relacionadas a sexo e sexualidade em sala de aula de modo particular e no espaço escolar, de modo geral. Esperamos suscitar a discussão sobre sexualidade e educação sexual especialmente na prática educativa das mulheres professoras, bem como na formação inicial e continuada de professores (as).

SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR: ENTRE O DITO E O FEITO

[1]Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo - USP. Professora Assistente no Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão - UFMA.Emails: sirlenemota@usp.br; sirlene@ufma.br

Desenvolvemos o estudo em duas escolas do município de São Luís – MA sendo uma pública e uma particular, confessional. A primeira, aqui denominada pela sigla UEBS, foi criada no ano de 1967, a partir de um abaixo assinado feito pela comunidade, reivindicando uma escola que atendesse alunos/as até a 8ª série do antigo "ginásio", hoje ensino fundamental; as atividades dos profissionais, que atendem um total de 2.204 (dois mil, duzentos e quatro) alunos/as nos três turnos: o matutino com 833 (oitocentos e trinta e três) alunos/as; o vespertino com 707 (setecentos e sete) alunos/as e o noturno com 664 (seiscentos e sessenta e quatro) alunos/as.

Em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), destaca como Missão "propiciar ema educação gratuita, laica e de qualidade social, contribuindo para a formação de cidadãos autônomos, críticos e conscientes de seu papel na sociedade". Ressalta considerar as diferenças existentes entre os alunos e alunas, "frutos do processo de socialização e do desenvolvimento individual". Sobre o desenvolvimento individual, a sexualidade deveria encontrar-se em destaque, visto ser intrínseco em cada indivíduo.

A escola propõe, dentre os objetivos gerais "contribuir para a formação de cidadãos que saibam apreender e resolver problemas e a construir atitudes em relação às metas pretendidas nas mais diversas situações da vida". Quando deseja formar sujeitos que saibam "resolver problemas" nas "mais diversas situações da vida", também, podemos relacionar ao desenvolvimento da sexualidade, dessa forma, a educação sexual deveria estar presente na proposta curricular, o que não se encontra explícito e, por conseguinte, não acontece. Embora destaque que os objetivos da escola estão concernentes às propostas apresentadas pela LDBEN, Lei 9394/96 e pelos PCN's, não foi percebido a inserção dos Temas Transversais, consequentemente, a temática sexualidade também não está inserida na proposta curricular desta escola.

A escola ESPV iniciou suas atividades em agosto de 1941, apenas com o "Jardim de Infância", denominação a época da Educação Infantil, atendendo apenas meninas. Posteriormente instituiu o curso Ginasial, e em 1959, criou o Curso Normal. Durante o período dos governos militares, passou a oferecer, além do 1º e 2º grau, também o ensino profissionalizante em duas habilitações: Habilitação Básica em Administração e Técnico em Laboratório Médico, entretanto, estas duraram apenas três anos. Em seu PPP a escola é contextualizada, como instituição que sofre as influências da realidade atual profundamente marcada pela violência, insegurança, preconceito, impunidade, consumismo desenfreado, desgaste das relações familiares e dos valores, desrespeito ao ser humano, perda da autoridade dos adultos e dificuldades na educação das crianças e jovens.

Considera que estas demandas afetam diretamente as questões pedagógicas da Escola, como por exemplo, “o despertar para a sexualidade cada vez mais cedo [...]; as lacunas na formação acadêmica dos professores e a luta pela sobrevivência atropelando a formação continuada destes, dentre outras”. Com isso, percebemos que a escola deveria ter a preocupação com o desenvolvimento da sexualidade das crianças e adolescentes e com a formação inicial e continuada de seus professores e professoras.

Todavia, embora o PPP tenha sido uma construção coletiva, a atual coordenadora pedagógica das séries finais do ensino fundamental, nossa mediadora tanto no momento do minicurso, quanto na realização das entrevistas, possui grande interesse no tema da sexualidade, foi quem ficou responsável em reorganizar a fundamentação e a estrutura do Projeto. Ao que inferimos serem essas questões por ela apresentada.

No estabelecimento dos vínculos para a obtenção dos dados e informações junto às professoras, inicialmente procuramos desenvolver um diálogo não formalizado com as mesmas. Encontramos na escola UEBS oito professoras que nos chamaram especial atenção, sendo escolhidas, também pela área de conhecimento em que atuam; e, na ESVP apenas três professoras concordaram em participar do estudo, concedendo entrevistas. Sobre esses sujeitos, convêm ressaltar que no intuito de preservarmos suas identidades, escolhemos nomes de deusas da Antiguidade Clássica, de acordo as características individuais, relacionando-as entre si. Esta escolha se deu por entendemos a importância da história mitológica e dos próprios deuses e deusas para a compreensão de diferentes arquétipos formados nas culturas e sociedades. As deusas, especialmente, para nós representam expressões de como a mulher foi vista em determinadas épocas, sendo que muitas dessas visões permeiam até a atualidade.

REPRESENTAÇÕES DA SEXUALIDADE: DIFERENTES “VERDADES”

Embora a vivência da sexualidade não possua caráter meramente procriador, em diversos momentos de nossa história, este devia ser o único objetivo da relação sexual, especialmente para a mulher. Além disso, em diversas culturas, nem sempre a mulher fora tratada com racionalidade no que concerne à decisão de ter, com quem ter, ou não ter relações sexuais como vimos anteriormente.

Na construção de representações sociais sobre sexualidade, foram destacadas algumas de suas características. Vejamos as apresentadas por Silva (1996, p. 1114):

> a) É contida em um processo de seleção, regido por normas, e controlada por ele.

b) São formadas uniões emocionalmente intensas e mais ou menos permanentes.
c) O comportamento sexual não é forçosamente procriador.
d) O comportamento sexual é parcialmente racional no que concerne à decisão de ter ou não ter relações sexuais; essa decisão abrange os dois participantes.
e) A sexualidade humana é sujeita a variações culturais entre sociedades e subgrupos de sociedades.
f) Em todas as sociedades humanas, a sexualidade se manifesta, até certo ponto, em formas que contrariam os valores da sociedade.

Entendemos a sexualidade como possibilidade e caminho de alongamento de nós mesmos, por isso não podemos nos fechar, com medo, aos mistérios dessa vivência e na busca por sua compreensão, o que nos motivou a conhecer as representações das professoras sobre sexualidade e como elas desenvolvem esse tema em suas práticas educativas.

O discurso obtido por meio das entrevistas em relação ao tema **sexualidade** foi significativo para conhecer as representações sociais das professoras. Para isso, classificamos e categorizamos os exemplos apresentados pelas mesmas.

Conforme define Moscovici (2007, p. 66-68): "[...] quando nós classificamos, nós estamos sempre fazendo comparações com um protótipo, sempre nos perguntamos se o objeto comparado é normal, ou anormal [...]". Da mesma forma, para classificar é preciso "dar nomes" e, "[...] dar nomes são dois aspectos dessa ancoragem das representações". Categorias e nomes partilham da chamada "sociedade de conceitos".

Assim, partilhamos algumas das categorias construídas a partir de nossas comparações, lembrando que "o resultado é sempre algo arbitrário, mas, desde que um consenso seja estabelecido, a associação da palavra com a coisa se torna comum e necessária" (MOSCOVICI, 2007, p. 67). Fato que nos levou a selecionar, agrupar e apresentar algumas das representações de professoras sobre sexualidade, conforme abaixo:

Quadro 1: Representações de professoras sobre Sexualidade

CATEGORIAS	EXEMPLOS
Ato sexual	"Uma necessidade de dar e receber afeto e contato é uma sensação prazerosa para cada indivíduo, que pode ser um abraço, um beijo, um carinho, relação sexual" (ARIADNE). "É o despertar do desejo sexual" (GAIA) "É tudo o que abrange a relação sexual" (DEMÉTER)
Materialidade biológica	"[...] envolve todo o desenvolvimento físico do corpo". (HÉSTIA) "É o conjunto de características, comportamentos, acontecimentos fisiológicos próprios do indivíduo". (PERSÉFONE) "São características físicas apresentadas por indivíduos de acordo com o sexo a qual pertence". (ATENA)

Gênero	"É toda uma manifestação do corpo, são fatores internos e externos, é como homens e mulheres se comportam, se vestem, vivem [...]" (THEMIS)
Sentimentos	"É também um conjunto de sentimentos, emoções [...]". (HÉSTIA)
Identidade sexual	"[...] para mim sexualidade é uma questão opcional, que vai determinar se um indivíduo é gay, ou não". (AFRODITE)
Prazer	"[...] é uma coisa que se não fosse para proporcionar prazer, Deus não tinha criado o '*clítoris'* na mulher" (HERA)
Construção social e cultural	"Conhecimento do fenômeno sexual em seus aspectos diversificados como: orientação para uma vida saudável físico – psicológico – emocional, auto conhecimento, aceitação própria e do outro, todas as manifestações construídas através de informações e práticas sociais, coerentes com o bem estar individual [...]" (ARTEMIS)

Fonte: Silva(2009, p. 106).

A representação da sexualidade como **ato sexual**, expressa nas falas de Ariadne, Gaia e Deméter, mostram-nos uma rede de significados – transar, genitalidade, cópula, orgasmo, prazer, proibição, heterossexualidade, homossexualidade. Esses significados estão dentro de uma lógica da sexualidade reprodutiva, legitimada pelo moralismo vigente em nossa sociedade que privilegia o ato sexual entre um homem e uma mulher.

Outra representação enfoca a questão da **materialidade biológica** através de Héstia, Perséfone e Atena. O corpo é concebido como pura anatomia, em que a sexualidade se reduz ao conhecimento das estruturas dos sistemas reprodutores masculino e feminino. Nestes discursos, ela é concebida como genitalidade – um atributo biológico – compartilhado por todos os seres humanos independentemente de sua história e cultura. Héstia também relaciona sexualidade ao "conjunto de sentimentos". As representações de **sentimentos** relacionadas aqui fazem alusão ao amor e a sexualidade como algo sublime, divino, emocionante.

A representação de sexualidade como **gênero** emergiu na fala de Themis. Nela podemos perceber o caráter hegemônico das representações de masculino e feminino nas quais o comportamento generificado corresponde aos atributos físicos. Noção reafirmada por Louro (2000, p. 90), visto que:

> [...] esquecemos-nos que os corpos são significados, representados e interpretados culturalmente, que diferentes sociedades e grupos atribuem significados também diferentes às características físicas: que determinados traços ou características podem ter importância, serem considerados notáveis e, então, constituírem-se em "marcas" definidoras, ou, ao contrário, permanecerem banais, irrelevantes.

Essas representações nos mostram a equivalência entre o corpo e as **identidades sexuais** ditas "normais" como a heterossexualidade. Tanto que Afrodite representa a sexualidade como **"**uma questão opcional", exemplificando o caso de uma menina da escola que possui trejeitos masculinos, destacando ser "[...] um caso

seríssimo e o problema dela é sexual. A gente diz que é uma questão de opção, a gente tenta ser moderno, mas, o nosso tradicional não deixa... não estamos preparados para admitir que nosso filho é gay".

Podemos notar em sua fala, o desconhecimento acerca da sexualidade, como toda e qualquer atividade que proporciona prazer e que se encontra nas mais variadas formas de atividades do ser humano, como: a amizade, a relação entre pais e filhos, o amor a si e a outra pessoa, além de todas as sensações físicas agradáveis. Sexualidade também se refere as formas como os indivíduos se relacionam sexualmente, as opções que fazem e diz respeito às identidades sexuais, que estão a todo tempo em construção. Contudo, Afrodite faz apenas esta relação.

Hera relaciona à sexualidade ao **prazer** e referiu-se ao '*clítoris'* e não clitóris, como se este fosse o único órgão que proporciona prazer. Convém ressaltar que a sexualidade não designa apenas as atividades e o prazer que dependem do funcionamento dos órgãos genitais, mas sim de todas as atividades que proporcionam prazer e que se encontra nas mais variadas formas de atividades do ser humano, como: a amizade, a relação entre pais e filhos, o amor a si e a outra pessoa, além de todas as sensações físicas agradáveis, segundo Roudinesco e Plon (1998). Sexualidade se refere às maneiras como os sujeitos vivem seus desejos e prazeres corporais; as formas como se relacionam sexualmente que estão a todo tempo em construção.

A sexualidade percebida como **construção social e cultural** foi destacado na fala de Ártemis, quando diz que são "as manifestações construídas através de informações e práticas sociais [...]". O conhecimento da sexualidade entrelaça dados da história dos indivíduos e dos grupos sociais, envolvendo valores construídos socialmente e culturalmente. Mas, trata-se de assunto presente no cotidiano, devido a sua relação com valores, tabus, crenças, cultura, religião, visto que de acordo com Foucault (1993, p. 67):

> A 'sexualidade' é o correlato dessa prática discursiva desenvolvida lentamente, que é a *scientia sexualis.* As características fundamentais dessa sexualidade não traduzem uma representação mais ou menos confundida pela ideologia, ou um desconhecimento induzido pelas interdições; correspondem às exigências funcionais do discurso que deve produzir sua verdade.

A maioria das professoras falou da importância em se trabalhar à temática na escola, mostrando interesse em aprofundar a questão para melhor abordá-la no universo escolar. Porém, apresentam como grande entrave, as famílias, que muitas vezes, "não concordam com a discussão do tema". De modo, também, explícito aparecem os tabus e preconceitos nas próprias professoras, tendendo a reforçar estereótipos e posturas que não contribuem para a reflexão abrangente do assunto.

EDUCAÇÃO SEXUAL NAS PRÁTICAS ESCOLARES: ENTRE O DITO E O FEITO

Atualmente as práticas em educação sexual nas escolas têm sido propostas, conforme já assinalado, para enfrentar os problemas relacionados às mudanças nos comportamentos e atitudes de crianças e jovens em relação à sexualidade. Nesse estudo buscamos perceber algumas das atitudes de professoras diante da temática. Perguntamos às que trabalham a questão, os conteúdos e as formas de abordagem da temática.

Quadro 2: Práticas educativas em educação sexual

CATEGORIAS	EXEMPLOS
Materialidade biológica	"Trabalho com temas relacionados a sexualidade: doenças, comportamentos e saúde". (ARIADNE) "[...] relacionada ao conteúdo sobre reprodução nas aulas de ciências e biologia". (GAIA) "[...] trata algumas questões relacionadas a reprodução, prevenção de DST's e AIDS (AFRODITE) "Sendo professora de Ciências, além de uma boa exposição sobre o assunto, apresento vídeos, abro espaço para discussão sobre o tema, pesquisas na Internet [...]". (PERSÉFONE)
Mecanismos de controle	"Quando existe a possibilidade, quando algo relacionado ao assunto é mencionado [...]". (THEMIS) "Quando questionamentos duvidosos e prejudiciais servem de instrumentos de constrangimentos ou interpretação equivocada da sexualidade entre os alunos". (ARTEMIS)

Fonte: Silva (2009, p. 125)

Em ambas as escolas, na maioria dos casos, as professoras tendem a (re) produzir e a representar a sexualidade, restringindo-a a sua dimensão biológica (genital) e higiênica – sanitária, de maneira restrita, ou enfatizam, em seus discursos os elementos conservadores de uma cultura repressiva, controladora e negativista do sexo, da sexualidade e suas dimensões. Vejamos alguns exemplos, de professoras das duas escolas:

Eu tento dizer pra eles que sexo é coisa séria [...] se permitir que comecem depois não conseguem parar [...] e, daí, podem pegar doença, perder a virgindade sem querer, e até engravidar. (THEMIS)

Nós sabemos que é preciso orientar estes alunos, para que não peguem doenças, para que as meninas não fiquem grávidas [...] mas, é sempre importante saber que tem idade pra tudo, que não pode deixar os meninos agarrar, beijar muito, porque senão... não demora muito e aparece "buchuda". (ARTEMIS)

Com esses e outros relatos das professoras, pudemos perceber que muitas delas, embora demonstrem preocupação com os resultados "negativos" de uma experiência sexual sem o devido preparo, também reproduziam em suas práticas atitudes de vigilância e puritanismo, buscando garantir o controle sobre as ações e os

corpos dos (as) discentes, especialmente das meninas, dizendo que “não podem deixar os meninos agarrar, beijar muito...”. Tais discursos atuam, ao mesmo tempo, sobre as falas e sobre os silêncios, questionando a suposta repressão ao sexo e à sexualidade, argumentando que tal repressão não se dá pela proibição do sexo em si, mas pela interdição das palavras utilizadas para falar socialmente sobre ele. Conforme aponta Foucault (2000, p. 143), o *poder disciplinar*:

> [...] separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição às singularidades necessárias e suficientes [...]. A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente.

O *poder disciplinar* da escola, descrito por Foucault tem a função maior “adestrar” os comportamentos, procurando ligar as forças para multiplicá-las e utilizá-las num todo. A vigilância e o controle sobre as ações, que estão na base do panóptico, um local privilegiado para tornar possível a experiência com homens, e para analisar com toda certeza as transformações que se pode obter neles, podendo “até constituir-se em aparelho de controle sobre seus próprios mecanismos. [...] Funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens”. (FOUCAULT, 2000, p. 160). Além disso, o panoptismo também fundamenta a organização da escola, desde o seu aspecto físico até as definições sobre os conteúdos e saberes a serem ensinados e as hierarquias que classificam o discente e o (a) docente.

A abordagem da temática sexualidade, muitas vezes, entra no campo dos “interditos”. Essa interdição está relacionada com o jogo do poder, que segundo Foucault (1993, p. 82) oprime o sexo e joga com a alternativa entre duas inexistências: “a lógica da censura” e a “unidade do dispositivo”. A primeira supõe que a interdição tome três formas:

> [...] afirmar que não é permitido, impedir que se diga, negar que exista. Formas difíceis de conciliar [...]: o que é interdito não se deve falar até ser anulado no real; o que é inexistente não tem direito a manifestação nenhuma, mesmo na ordem da palavra que anuncia sua existência; e o que deve ser calado encontra-se banido do real como o interdito da excelência. A lógica do poder sobre o sexo seria a lógica paradoxal de uma lei que poderia ser enunciada como injunção de existência, de não manifestação, e de mutismo.

Na segunda, o poder sobre o sexo seria exercido do mesmo modo a todos os níveis:

> [...] Essa forma é o direito, com o jogo entre o lícito e o ilícito, a transgressão e o castigo [...]. Em face de um poder, que é a lei, o sujeito que é constituído como sujeito – que é “sujeitado” – é aquele que obedece. [...]. Quer se trate do súdito ante o monarca, do cidadão ante o Estado, da criança ante os pais, do

> discípulo ante o mestre – a forma geral de submissão. Poder legislador, de um lado, e sujeito obediente do outro.

Nas escolas apresentadas e nas falas das professoras, também nos deparamos com as duas formas de interdição: por um lado, não há em suas propostas curriculares a inserção da temática, o que reforça a negação da sexualidade, a não conciliação nas diversas áreas de conhecimento e não abordagem durante as aulas.

AS (IN) CONCLUSÕES...

Ao nos debruçarmos neste estudo, buscávamos encontrar concepções gerais sobre sexualidade e as práticas educativas das mulheres professoras e nos deparamos com o que procurávamos, reconhecendo que tais representações permanecem fortemente condicionadas a normas de conduta e à materialidade biológica.

Relacionamos algumas das representações de mulheres professoras acerca da sexualidade e educação sexual, exemplificando-se manifestações da sexualidade no espaço escolar e a/s formas como a escola e seus profissionais tratam à questão, ratificando-se que às mulheres professoras oprimidas e reprimidas sexualmente, não sabem lidar com a questão. Encontramos representações impregnadas por uma forte delimitação sexista, que apontam à mulher como um corpo a ser controlado, corpo este que deve ser julgado pelas instâncias sociais, como a religiosa, e, de tantos outros tabus voltados para a mulher ao longo da história da humanidade.

Confirmamos que embora os PCN's e os Temas Transversais, dentre eles a Sexualidade, tenham sido aprovados a mais de dez anos, ainda hoje é um tema pouco discutido nas escolas. E, quando há essa discussão, são trabalhadas as questões disciplinares, atuando como vigilância das práticas sexuais, de acordo com os ideais do Estado e da sociedade, utilizando-se de seus diversos mecanismos, dentre eles a escola, para controlar o exercício da sexualidade, tratando apenas questões biológicas, como reprodução, aparelho genital e prevenção da gravidez precoce, as DST's e AIDS.

Ao pensar que essas profissionais possuem formação em nível de graduação e pós-graduação, e, "desconhecem" a importância do trabalho com educação em sexualidade na escola, ou tratam a questão de forma superficial, enfatizando apenas questões biológicas, ou com atitudes preconceituosas em relação à homossexualidade, questionamos: Como as instituições de educação superior que formam profissionais para a educação, ensinam a sexualidade? (Se é que ensinam). Quais os conhecimentos dessas professoras para abordarem assuntos relacionados à sexualidade em sala de aula, refletindo sobre suas práticas educativas?

Como a sexualidade é uma questão da própria sociedade, uma questão de cidadania, a educação sexual escolar deveria proporcionar uma reflexão voltada para as diferentes formas de manifestações da sexualidade humana e os lugares que estas manifestações ocupam na sociedade: o sexo, o prazer, o desejo, o medo, as angústias, o corpo biológico, o corpo social, o corpo cultural, os sentimentos, a sensibilidade, os papéis e identidades sociais/sexuais.

Convém ressaltar que as análises apresentadas não visam esgotar todas as questões sobre a temática sexualidade, mas sim, contribuir para que seja repensada a prática educativa voltada à Educação Sexual e como ela vem sendo desenvolvida no espaço escolar. Temos o propósito de dar prosseguimento a esse estudo num futuro estudo, com discussão sobre a questão da formação inicial e continuada de professoras/es, com ênfase na formação para a educação em sexualidade, visto que, para além dos valores individuais, é responsabilidade da escola e seus agentes, respeitar e promover o direito de cada pessoa viver, procurar sua felicidade e manifestar-se de acordo com seu desejo. Esta responsabilidade implica um trabalho de reflexão e aprendizado individual e coletivo, a partir de situações e conhecimentos sobre a sexualidade e as relações de gênero.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural e orientação sexual. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber*.* 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **Vigiar e punir***.* Rio de Janeiro: Grall, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação***:* uma perspectiva pós estruturalista. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. As mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil***.* 5 ed. São Paulo: 2000.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais***:* investigações em psicologia social. 5 ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2007.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise.**Trad. Vera Ribeiro; Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SILVA, Benedito (coord.). **Dicionário de ciências sociais**. Instituto de documentação. Rio de janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

SILVA, S. M. P. da. **A mulher professora e a sexualidade:** representações e práticas no espaço escolar. 2009, 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE CIÊNCIAS[1]

Jacqueline de Oliveira Iglesias[2]*;*
Lilian Cristine Ribeiro Nascimento[3]

INTRODUÇÃO

Na área da Psicopedagogia são muito frequentes trabalhos que relatem as mais diferentes dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita e cálculo, porém são raros os trabalhos que descrevam dificuldades de aprendizagem em disciplinas específicas do Ensino Fundamental II. Este trabalho busca identificar os tipos de dificuldades apresentados pelos alunos na disciplina de ciências do Ensino Fundamental II.

Estando nós no século XXI, o real conhecimento científico é de extrema importância na formação de nossos alunos, não que eles tenham que entender a ciência do laboratório, suas normas, regras, mas que sejam capazes de entender o que já é conhecido pela nossa sociedade e cultura.

Para Bizzo "O ponto principal é reconhecer a real possibilidade de entender o conhecimento científico e a sua importância na formação dos nossos alunos, uma vez que ele contribui efetivamente para a ampliação da capacidade de compreensão e atuação no mundo em que vivemos". (BIZZO, 2000. p. 11)

O interesse pelo tema do trabalho se deu em decorrência de entender as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem em ciências, levantando estratégias utilizadas pelos professores para promover a aprendizagem.

A questão que norteia este artigo é como os professores lidam com as dificuldades de aprendizagem com o conteúdo de ciências?

Para responder a tal questionamento, traçamos o seguinte objetivo: identificar os conteúdos de ciências de maior dificuldade de aprendizagem para os alunos do Ensino Fundamental II, segundo o relato dos professores e também determinar as possíveis as causas desta.

METODOLOGIA

A metodologia deste artigo é uma pesquisa de campo, de forma quantitativa, onde foram aplicados questionários com professores da Região Metropolitana de Campinas, entre elas **Americana** com dois professores, **Campinas** com três

---

[1] Artigo redigido para Conclusão de Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia Institucional e clínica – Faculdade Adventista de Educação e Ciências Humanas, na cidade de Hortolândia - SP 2012,
[2]Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Goiás, Psicopedagoga pelo IASP.jackiglesias@gmail.com
[3] Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

professores, **Hortolândia** com cinco professores, **Sumaré** com um professor e **Vinhedo** com um professor, totalizando 12 professores.

DISCUSSÃO

- **Os tipos de dificuldades mais comuns entre os alunos**

De acordo com pesquisa realizada com os professores, 50% afirmou que o conteúdo que os alunos apresentam maior dificuldade é o de Biologia Vegetal/Botânica, afirmando eles que não há uma relação direta com o cotidiano dos alunos, o que não permite que os mesmos se envolvam diretamente com o conteúdo.

Como a grande parte dos conteúdos biológicos explorados até o Ensino Básico, o ensino de Botânica, atualmente, é marcado por diversos problemas e tem sido alvo de preocupação de vários pesquisadores. Entre os problemas mais evidentes, está a falta de interesse por parte dos estudantes por esse conteúdo. Apesar de muitos motivos serem apontados para tal desinteresse o ponto fundamental parece ser a relação que nós seres humanos temos com as plantas, ou melhor, com a falta de relação que temos com elas. Fato desses seres não interagirem diretamente com o homem e serem estáticos, ao contrário dos animais, pode justificar o distanciamento dos estudantes. (MENEZESet al., 2008)

O Ensino de Botânica vem causando preocupação de longa data em nosso país, visto que já no 3º Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Botânica, encontramos relatos apontando a necessidade de melhoria do ensino nesta área (BARRADAS; NOGUEIRA, 2000).

Sabemos da importância das plantas para o homem, porém o interesse pela biologia vegetal é tão pequeno que as plantas raramente são percebidas como algo mais que componentes da paisagem ou objetos de decoração (WANDERSSE et.al. 2001). Este fato torna o interesse dos estudantes ainda menor e aumenta a dificuldade do processo ensino-aprendizagem (CAMARGO-OLIVEIRA, 2007).

As dificuldades em se ensinar e, consequentemente, em se aprender botânica, tornam a "Cegueira Botânica[4]" mais evidente, tanto entre os estudantes quanto professores. A aquisição do conhecimento em Botânica é prejudicada não somente pela falta de estímulo em observar e interagir com as plantas, como também pela precariedade de equipamentos, métodos e tecnologias que possam ajudar no aprendizado (ARRUDA; LABURÚ, 1996).

---

[4] Segundo Arruda e Laburú (1996), Cegueira Botânica refere-se à possível complexidade em que alunos e professores olham para a Botânica, tornando-se difícil ensinar e aprender a referida disciplina.

- **Identificar as possíveis causas que colaboram para as dificuldades de aprendizagem**

A sociedade contemporânea foi enormemente transformada pelas atividades dos físicos, químicos e biólogos, e sem qualquer dúvida estes constituem uma fração íntima e heterogênia do corpo social, pois suas pesquisas são tão mal compreendidas no geral quanto nos detalhes técnicos (PIAGET, 2010).

No ensino tradicional acreditava-se que o simples fato de ter iniciado o aluno nas experiências e demonstrações feitas pelos professores era suficiente para sua formação, mas repetir experiências realizadas anteriormente está longe de uma educação do espírito de invenção e descobertas, assim a escola deve-se desenvolver para uma educação que insista mais sobre a pesquisa e a descoberta do que sobre a repetição (PIAGET, 2010).

Dos professores pesquisados em torno de 58,3% afirmam que as maiores dificuldades dos alunos em aprender ciência justificam-se pelo excesso de conceitos abstratos, que acabam não sendo contextualizados em seus cotidianos.

Pensando assim, ensinar ciências caminha em duas direções: um externo aos sujeitos que conhecem e que diz respeito à cultura; e o outro, interno, associada à construção do conhecimento propriamente dita. Desta forma, o professor deve motivar a cognição do aluno por meio de uma aula estimule a aprendizagem e o criar um envolvimento com o conhecimento (LIMA, 2003).

O professor de Ciências enfrenta uma série de desafios para superar limitações metodológicas e conceituais de formação em seu cotidiano escolar. E para que educadores desenvolvam um trabalho pedagógico-científico com mais qualidade e de modo eficiente e necessário que os alunos entendam a importância destas aulas. (SANTOS et.al., 2010)

Campos (1999) afirma que os professores que aplicam as ideias construtivistas ao ensino-aprendizagem, admitem que a aprendizagem não ocorre apenas por memorização, mas pela intensa atividade mental do aluno. Assim, “cabe ao aluno não somente memorizar, mas também fazer relações e atribuir significados àquilo com que toma contato nas situações de ensino-aprendizagem” (CAMPOS,1999, p. 16).

Entre os professores pesquisados 41,6%acredita que não haja uma efetiva aprendizagem por parte dos alunos, pois estes não demonstram interesse em aprender. Segundo estes professores, muita das vezes falta estudo por parte dos alunos, estes sempre demonstram grande desinteresse em estudar, aprender algo novo.

Proença (2008) afirma que para ocorrer uma relação entre ensino-aprendizagem o professor tem que acreditar na capacidade de pensar de seus alunos, para desta forma estruturar mais claramente as tarefas a ser realizadas em sala de aula.

Como nos afirma Weisz: “Para aprender a aprender o aprendiz precisa dominar conhecimentos de diferentes naturezas, como as linguagens, por exemplo. Precisa ter flexibilidade e capacidade de se lançar com autonomia nos desafios da construção do conhecimento” (WEISZ, 2002, p. 35).

- **Estratégias utilizadas para promover a aprendizagem**

Há necessidade de se questionar a imagem de ensino como uma atividade simples, que não demanda aprofundamentos, ou seja, questionar visões simplistas do processo de ensino-aprendizagem. Assim, surge a necessidade de busca constante para obter novas estratégias didáticas servindo como subsídio para que o estudante descubra seu próprio mundo, esclarecendo suas dúvidas e valorizando o ambiente que o cerca, a fim de compreender que não é apenas com materiais previamente preparados, “prontos e acabados”, os quais muitas vezes não condizem com as suas realidades, que se podem atingir melhores resultados no processo ensino-aprendizagem. Um ensino de qualidade devepartir de uma prática significativa para suas vidas, sistematizada, contextualizada, interativa e dinâmica, sendo mais adequado e pode favorecer a reflexão do professor sobre o real significado do ensino de ciências na atualidade e sobre os métodos empregados por ele em sala de aula, assim como a superação da visão tradicionalista do ensino, baseada no simples repasse de conhecimentos (ARCANJO, et.al, 2010).

As práticas em sala de aula não são as únicas responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem, podendo haver outras variáveis envolvidas que não dependem diretamente do professor, como problemas sócio-econômico-culturais, excessiva carga horária de trabalho, falta de respaldo pedagógico por parte das equipes pedagógicas, entre outras. É,então, necessário encontrar uma forma alternativa de trabalho para os professores em sala de aula, como por exemplo, buscar uma prática que supere a passividade dos alunos em sala de aula e a indisciplina; delegando ao professor outro papel que não seja apenas transmissor de conteúdos; proporcionar ao aluno um aprendizado real que possa ser transposto para a resolução de problemas no seu dia-a-dia; utilizaruma prática que permita o desenvolvimento dos conteúdos por meio das interações discursivas entre aluno/professor e aluno/aluno e que por essa característica possibilita mudanças de comportamento e atitudes dos alunos no que se refere à

motivação interesse, curiosidade e participação no desenvolvimento das aulas (FARIA, 2007).

Weisz ressalta da importância em considerar que o conhecimento prévio:

> Não costuma ser convencional e arrumadinho, fica evidente que o conhecimento se constrói de forma aparentemente desorganizada e apresenta contradições que nem sempre são reconhecidas pelo aprendiz. O fato de acreditar que os alunos pensam que são capazes é fundamental para que eles progridam, pois nos leva a respeitá-los e apoiá-los (WEISZ, 2002, p. 44 – 45).

Vygotsky (1998), para explicar o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, que definiu como "a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (l998, p. 112). Este conceito pode auxiliar os professores em seu trabalho cotidiano, proporcionando atividades em grupos, permitindo a interação de conhecimentos.

Segundo Carvalho et al (1998), é o professor que propõe problemas a serem resolvidos, a fim de gerar ideias que, sendo discutidas, permitirão a ampliação dos conhecimentos prévios; promovendo oportunidades para a reflexão, estabelecendo métodos de trabalho colaborativo e um ambiente na sala de aula em que todas as ideias são respeitadas. Cabendo ao professor selecionar, organizar e problematizar conteúdos de modo a promover um avanço no desenvolvimento intelectual do aluno, na sua construção como ser social.

- **Psicopedagogia e as dificuldades na área de Ensino de Ciências**

Segundo Bossa:

> A psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda – o problema de aprendizagem, colocando em um território pouco explorado, situado além dos limites da Psicologia e da Pedagogia – preocupada com o problema de aprendizagem. (BOSSA, 2011, p.32-33).

O aprendiz quando se depara com um novo corpo de informações pode decidir absorver esse conteúdo de maneira literal, com isso a sua aprendizagem será apenas mecânica, pois ele só conseguirá reproduzir esse conteúdo de maneira idêntica a aquela que lhe foi apresentada. Não ocorrendo um entendimento da estrutura da informação que lhe foi apresentada o aluno não conseguirá transferir o aprendizado da estrutura dessa informação apresentada para a solução de problemas equivalentes em outros contextos (TAVARES; SANTOS, 2003).

Assim, quando falamos de conceitos científicos pensamos como eles são construídos pelo sujeito? Tomando como resposta Davis et al (1993) onde os conceitos são construídos partindo da experiência individual, que são transmitidos na interação social especialmente na escola, de forma que a instrução escolar assume um papel fundamental ao propiciar a construção de conceitos científicos, fazendo-se perceber a articulação entre diferentes conceitos, incluindo-os em um sistema hierárquico de abstração.

Essa construção de significados não é uma apreensão literal da informação, mas é uma percepção substantiva do material apresentado, e desse modo se configura como uma aprendizagem significativa, assim não acontece apenas à retenção da estrutura do conhecimento, mas se desenvolve a capacidade de transferir esse conhecimento para a sua possível utilização em um contexto diferente daquele em que ela se concretizou (TAVARES, 2004).

Em algumas escolas a transmissão de conhecimentos ocorre de forma homogênea, ignorando-se a diversidade humana, as diferenças individuais e sociais, os diferentes ritmos de aprendizagem. Fazendo-se repensar qual é a real função das escolas, que concepção de aprendizagem permeia as práticas pedagógicas dos professores, como intervirem nessa relação e como reverter à situação em que essas práticas se apresentam como excludentes (SILVA, 2012).

Nas instituições de ensino é preciso que os profissionais juntamente com o psicopedagogo e equipe multidisciplinar procurem chegar a um programa comum para atender um problema específico que esteja gerando dificuldades de aprendizagem. Criando-se projetos de intervenção, esclarecimento e ação junto à estrutura da instituição, pode-se estabelecer uma nova visão e introduzir novos comportamentos que sejam necessários para resolver a questão em pendência. O psicopedagogo torna-se o coordenador do trabalho multidisciplinar, pois sendo um especialista em processos educativos, criando - se uma consultoria colaborativa, que tenha objetivos comuns, comunique-se claramente, tenha bem esclarecidas as responsabilidades, saiba manejar conflitos e tenha tempo e lugar apropriados para desenvolver os trabalhos, para que assim, atinjam suas finalidades (SILVA, 2012)

Dentre os professores pesquisados houve um percentual de igualdade entre os de escolas públicas e particulares. Entre os professores de escolas particulares, todos afirmaram que suas escolas possuem laboratórios de ciências, usando estes como um trabalho paralelo à sala de aula. Entre os professores de escolas públicas, apenas 16,6

% possuem laboratório. Os demais 83,3% afirmam que o livro didático é o seu único recurso de trabalho.

Sendo um poderoso material em sala dela aula é preciso que o livro didático aproxime o conteúdo exposto à realidade em que os alunos estão inseridos, a fim de que se tornem um ser crítico pensante e não apenas um indivíduo reprodutor do conhecimento, sem interagir com o objeto.

O livro didático precisa possuir conceitos corretos, não dando margem a contradições nem dúvidas. A metodologia de ensino proposta no livro deve ser estimulante, despertar a curiosidade do aluno e os exercícios não pode ser transcrições do texto e sim questões-problemas ligadas aos problemas locais e do dia-a-dia (BIZZO, 2002).

Segundo Megid Neto e Fracalanza (2003), o livro didático em suma não corresponde a uma versão integra das diretrizes e dos programas curriculares oficiais, nem a uma versão leal do conhecimento científico. Este introduz ou reforça equívocos, estereótipos e mitificação com respeito às concepções de ciência, ambiente, saúde, ser humano, tecnologia, entre outras concepções de base intrínseca ao ensino de ciências naturais. O livro didático tem se fixado, dentro do processo de ensino-aprendizagem, mais como protagonista do processo do que propriamente como coadjuvante. (SANO, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa concluiu que o conteúdo de maior dificuldade na disciplina de ciências, de acordo com o relato dos professores participantes é o de Botânica. Segundo eles, esta dificuldade é causada pela escassa possibilidade de contextualização deste conteúdo com o cotidiano. Este dado corrobora as pesquisas de Este dado corrobora as pesquisas de (KAWASAKI; BIZZO, 2000; SCHRAGO; COSTA; FERREIRA, 2001; CAMARGO-OLIVEIRA, 2007; SILVA, 2012, entre muitos outros).

As escolas privadas onde trabalham os professores são equipadas com laboratório, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, uma realidade diferente é a das escolas públicas, onde a grande maioria dos professores dispõe apenas do livro didático como ferramenta de ensino.

O domínio do conhecimento científico hoje em dia é de extrema importância, desde para entender fenômenos da natureza, prevenir doenças, movimentos dos corpos. Conhecer as principais causas da dificuldade de aprendizagem colabora para podermos elaborar uma aprendizagem significativa de nossos alunos. Esta pesquisa

poderá ser de grande relevância para pode entender como o professor lida com a aprendizagem e dificuldades de seus alunos em ciências.

REFERÊNCIAS

ARCANJO, J.G.; SANTOS, P.R.; LEÃO, A.M.A.C; Dificuldades na Aprendizagem de Conceitos Científicos de Biologia.In: JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, X. 2010, Recife. **Anais.**..JEPE: UFRPE, 2010.

ARRUDA, S. M.; LABURÚ,C.E. Considerações sobre a função do experimento no ensino de Ciências. **Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemáticas**. V.5, p. 14-24, 1996.

BARRADAS, M.M.; NOGUEIRA, E. **Trajetória da Sociedade Brasileira de Botânica**. Brasília:Sociedade Brasileira de Botânica.167 p.

BIZZO, N.M.V. **Ciências: fácil ou difícil?** 2.ed. São Paulo: Ática, 2002.

BOSSA. N. A. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre:Arte Médica, 2011.

CAMARGO-OLIVEIRA, R. Iniciativas para o aprimoramento do ensino de botânica. In: BARBOSA L.M.;SANTOS JUNIOR, N.A. (Orgs.) **A Botânica no Brasil**: pesquisa, ensino e políticas públicas ambientais.São Paulo: SBB, 2007. p.511-515.

CAMPOS, M. C. C.; **Didática de ciências:** o ensino-aprendizagem como investigação. São Paulo: FTD, 1999.

CARVALHO, A. M. P. et al. **Ciências no ensino fundamental***:* o conhecimento físico. São Paulo: Scipione, 1998.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. M. R. **Psicologia na Educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

FARIA, A.S.Z. A Funcionalidade das perguntas a elaboração do conhecimento nas aulas de Ciências. Programas e Projetos - Produções PDE - Artigos – Ciências**.** Secretária da Educação do Paraná. 2007.

KAWASAKI, C.S.; BIZZO, N. Fotossíntese um tema para o Ensino de Ciências. **Química na Escola**, n. 12, nov. 2000.

LIMA, M. E. C. C. **Sentidos do Trabalho Mediados pela Educação Continuada em Química**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2003.

MEDIG NETO, J.; FRACALANZA, H. O Livro didático de Ciências: problemas e Soluções.**Ciência & Educação***,* v.9, n.2, 2003, p.147-157.

MENEZES, L.C. et al.Iniciativa para o aprendizado de Botânica no Ensino Médio. In: Encontro de Extensão, X e Encontro de Iniciação a Docência na UFPB,XI. **Anais**... 2008.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

PROENÇA, M. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? repensando o cotidiano escolar á luz da perspectiva histórico-crítica em Pscicologia. In: **Psicologia, Educação e as Temática da Vida Contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2008.

SANO, P.T. Livros Didáticos. In: SANTOS, D.Y.A.C.; CECCANTINI, G. (Orgs.). **Proposta para o ensino de botânica:** curso para atualização de professores da rede pública de ensino.São Paulo: Universidade de São Paulo, Fundo de Cultura e Extensão: Instituto de Biociências da USP, 2004.

SCHRAGO, C.E.G.; COSTA, C.M.S.; FERREIRA, M.S. O Estudo do Método Filogenético no Ensino Fundamental. In:ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, I. Niterói, 2001. **Anais...** Niterói, 2001,p. 152-155.

SILVA, L., B.; Instituições Escolares, problemas de aprendizagem e estratégias de intervenção e atuação Psicopedagógicas. **Revista de Educação Ideau**. V. 7, n. 15, Jan – Jun., 2012.

SANTOS, S. P; RODRIGUES, F. F. S.; PEREIRA, B. B.O Ensino de Botânica e as práticas escolares: diálogos com a Educação de Jovens e Adultos. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO NUPEPE, II. Uberlandia, 2010. **Anais**... Uberlândia, 2010,p. 400-411.

TAVARES, Romero. Aprendizagem Significativa. **Revista Conceitos** nº 55 p. 10. 2004

_____.; SANTOS, J. N. Advance organizer and interactive animation.In: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, IV. 2003. **Anais**... Maragogi Brasil. 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WANDERSEE, J.H.; SCHUSSLER, E.E. Towards a theory of plant blindness. **Plant Science Bulletin,** v. 47, n. 1, p. 2-9, 2001.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

ANEXO/QUESTIONÁRIO

ESCOLA:

TURMA (S):

1) Há quanto tempo atua como professor (a)?

( ) 0 a 3 anos ( ) 3 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) 10 a 15 anos ( ) acima de 15

2) Você usa?

( ) Livro didático ( ) Sistema apostilado. Qual? _____

3) Na escola tem laboratório de Ciências? Se sim, com que frequência você utiliza?

( ) Sim ( )Não_____

4) Quantas vezes nos últimos dois anos você fez alguma excursão com sua turma, como por exemplo em museus, jardim botânico, zoológico?

( ) Nenhuma ( ) De uma a três vezes ( ) Mais de quatro vezes.

Especifique o(s) local (is)_____

5) A escola trabalha com projetos de Ciências paralelo às aulas? Caso sim cite algum.

( ) Sim ( )Não_____

6) No seu entender, qual é o ponto principal para que seus alunos entendam o conhecimento científico?

_____

7) Qual o conteúdo de ciências que seus alunos apresentam mais dificuldades?

( ) Ar, água e solo

( ) Ecologia

( ) Botânica

( ) Corpo humano

8) No seu ponto de vista quais as possíveis causas destas dificuldades de aprendizagem?

_____

9) Que estratégias você utiliza para promover a aprendizagem?

_____

10) Quais os conteúdos que os alunos conseguem mais relacionar com a vida cotidiana?

_____

A SITUAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM GRÁFICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA ATUALMENTE[1]

Mariana Martins Lemes[2]
Maria Eliza Miranda[3]

INTRODUÇÃO

A concepção do professor como um indivíduo que deve transmitir conteúdos a crianças e adolescentes desprovidos de conceitos já foi amplamente criticada por diversos teóricos da educação. VYGOTSKY (apudKOZULIN, 2000) ao distinguir os "*conceitos espontâneos*" (originários da ação reflexiva do Sujeito sobre suas atividades cotidianas) dos "*conceitos científicos*" (desenvolvidos a partir de uma atividade estruturada e especializada que se efetiva na escola) explicita que as crianças chegam à escola com importantes conhecimentos advindos da transmissão cultural, com amadurecimento biológico e desenvolvida estrutura cognitiva, o que não pode ser ignorado no processo educativo escolar. Esses *conceitos espontâneos*, elaborados pela criança a partir de sua inserção cultural e interação social, modificam e dinamizam a estrutura cognitiva do Sujeito, desenvolvendo funções psicológicas *naturais* e *culturais*. Esses mesmos conceitos formam a base cognitiva estrutural de novas aprendizagens e, durante a aprendizagem sistemática que se efetiva na escola, permitem que o aluno elabore *conceitos científicos,* que causam expansão de seus sistemas e processos psicológicos, em que pese a permanência dos conceitos espontâneos que vão se modificando ao longo dos processos de aprendizagem. Não raro, porém, professores tomam por *conceitos espontâneos* determinadas *funções cognitivas*[4]*,* e deixam de trabalhar em aula elementos estruturais de suma importância para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. A Linguagem Gráfica, função intelectual da mais alta cultura, de grande importância para a formação de instrumentos psicológicos do indivíduo, portanto, deve ter sua aprendizagem garantida durante a vida escolar do sujeito. Poucos, porém, foram os trabalhos em Ensino de Geografia que se dedicaram às questões referentes à aprendizagem da linguagem gráfica.

---

[1] Pesquisa desenvolvida no âmbito do LEMADI – Laboratório de Ensino e Material Didático – Departamento de Geografia – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP.
[2]Estudante de Bacharelado e Licenciatura em Geografia pela Universidade de São Paulo e Bolsista da Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade de São Paulo (mariana.lemes@usp.br).
[3] Docente e Pesquisadora do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo e coordenadora do LEMADI – Laboratório de Ensino e Material Didático (elizamir@usp.br).
[4]"[...] elementos estruturais do funcionamento da inteligência" FEUERSTEIN apud. GOMES, 2002

A pesquisa da Profª Drª Elza Yasuko Passini[5], desenvolvida enquanto Tese de Doutorado (apresentada em 1966 à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), é um dos trabalhos pioneiros (e de referência) no assunto, tendo como objetivo melhor compreender como alunos de 5ª série (atual 6º ano) lidam com gráficos no que diz respeito a sua produção, leitura e interpretação, desvendando a relação existente entre sujeito e objeto na produção e leitura de gráficos. Passini aponta a importância que estudos sobre a produção e leitura das representações gráficas têm, não só no que diz respeito aos gráficos e mapas como instrumentos essenciais para a compreensão da Geografia, mas também na importância de tais instrumentos como ferramentas de comunicação em geral. Destaca a autonomia como característica que deve ser estimulada na educação escolar, mas reitera que esta só pode ser adquirida quando o indivíduo é informado e possui habilidades para "*assumir investigações que o possibilitem melhorar seu conhecimento, suas ações e decisões*"[6]. Para tanto, o indivíduo deve aprender a acessar informações, selecioná-las e analisá-las, não se submetendo às interpretações de terceiros. Sendo a linguagem gráfica utilizada como ferramenta de comunicação, a autora considera necessário compreendê-la e desenvolver sua produção, leitura e interpretação para que se garanta o desenvolvimento de tal autonomia.

Segundo a autora há também uma importante carência de estudos que tratem metodologicamente dessa problemática – em especial no que se refere à produção, leitura e interpretação de gráficos – com alunos do Ensino Fundamental. Isso, associado à constatação empírica das dificuldades apresentadas por alunos na produção e leitura de gráficos, levou Passini a pesquisar as questões metodológicas de ensino e aprendizagem de produção e leitura de gráficos, considerando as estruturas do sujeito e do objeto em suas coordenações.

Fundamentando-se na teoria da Psicogenética de Piaget a autora defende a importância de se analisar tanto o sujeito quanto o objeto na produção da pesquisa, posto que a interação entre os dois (que leva à resignificação do conhecimento e, assim, ao sujeito modificado) compreende não só o interior do sujeito (aspectos cognitivos, inteligência), como também o seu exterior (incorporação de elementos exteriores, apresentados pelo objeto), em um processo dinâmico de construção do conhecimento. Portanto, para compreender como alunos lidam com gráficos (em sua produção, leitura

---

[5] Graduada em Geografia pela Universidade de São Paulo (1968). Concluiu mestrado (1990) e doutorado (1996) em Educação pela mesma universidade, e pós-doutorado pela Universite Du Quebec A Montreal (2004). É atualmente professora do Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Maringá.

[6] PASSINI, Elza Yasuko. *Aprendizagem significativa de gráficos no ensino de Geografia*. In. ALMEIDA, Rosângela Doin de (org.) Cartografia Escolar.

e interpretação) seria necessário compreender e analisar também o objeto, ou seja, o gráfico, a partir de uma teoria que permitisse sua articulação à Psicogenética de Piaget. Passini encontra essa possibilidade de articulação na teoria da Neográfica de Bertin[7].

A articulação teórica de Passini demonstrou que a aprendizagem do gráfico deve envolver o aluno em sua elaboração, leitura e interpretação. Esse movimento, aliado à evolução dos níveis de leitura do gráfico (*elementar, intermediário* e *global*, segundo Bertin), auxiliaria o aluno a definir problemas, perceber a organização lógica de dados levantados, simplificar dados (sem destruí-los), pesquisar novos caminhos e interpretações possíveis, comunicar resultados de investigações e, principalmente, propor soluções. A utilização do gráfico no ensino de Geografia, procurando desenvolver com os alunos sua produção, leitura e interpretação, portanto, mostrou-se ser de extrema importância para o desenvolvimento de estruturas cognitivas, e fundamental para a constituição da autonomia intelectual do Sujeito.

Foi fundamentada nessa articulação entre as teorias de Piaget e Bertin que Passini elaborou sua pesquisa, cujo objetivo foi interpretar a ação do sujeito (alunos) sobre o objeto (gráfico), analisando a evolução dos níveis de leitura dos alunos por meio de questionários e entrevistas. Passini trabalhou em sua pesquisa com alunos de 5ª séries, de 10 a 14 anos de idade, sexos feminino e masculino, de Escolas Estaduais de São Paulo da 16ª Delegacia de Ensino (COGSP). Todos os gráficos utilizados foram copiados de livros didáticos elaborados para a 5ª série, de conteúdos diversos e formas que variavam entre Barras, Barras Duplas em Perspectiva, Barras Simples, Setores e Linha.

Primeiramente a autora optou por realizar questionários, aplicados a 71 alunos de duas escolas. Entretanto, as respostas dos alunos pouco ajudaram na análise, sendo muitas vezes "*vagas ou tautológicas*", o que levou Passini a adotar uma nova estratégia de pesquisa. A autora então entrevistou dez alunos de uma terceira escola, indagando-os separadamente, apresentando gráficos e perguntando sobre "o que viam no gráfico". Concluiu que as respostas dos alunos confirmaram a hipótese inicial que orientou a pesquisa: "... *eles* (os alunos) *têm dificuldades na leitura de gráficos e não lidam com eles de forma sistemática. Nenhum dos alunos entrevistados leu o título e foi generalizada a falta de noção sobre gráfico como fonte de informação, passível de leitura*"[8].

---

[7] BERTIN, Jaques. "*A Neográfica; construção de gráficos e tratamento gráfico de dados*" (1986).
[8] PASSINI, Elza Yasuko. *Aprendizagem significativa de gráficos no ensino de Geografia*. In. ALMEIDA, Rosângela Doin de (org.) Cartografia Escolar.

Segundo a autora, o sujeito apresentou dificuldades ao distinguir forma e conteúdo para extrair a informação (o aluno "leu" apenas a forma), e para estabelecer a ordem do gráfico (o aluno leu o gráfico de forma fragmentada, sem reconhecer seu conteúdo global), não seguindo uma ordem ou "esquema" para desvendar o gráfico. Afora as dificuldades do sujeito, Passini explicitou a existência de irregularidades quanto às normas da gramática gráfica apresentada pelos livros didáticos, e elaborou propostas referentes aos gráficos apresentados aos alunos e à forma de o professor trabalhar essa linguagem (segundo a autora o professor deve trabalhar com os alunos a construção, leitura e interpretação do gráfico, permitindo que os sujeitos atuem sobre o objeto, reconstruindo-o e repensando seus significados). Para Passini, sendo a interação entre sujeito e objeto o que possibilita o "melhoramento" da estrutura operatória-semiótica do aluno (como explicitado por Piaget em sua teoria da inteligência sensório-motriz), orientações simples e questões que conduzam à percepção auxiliam na articulação entre forma e conteúdo do gráfico. Permitir que o sujeito "aja" sobre o objeto, assim, também permite que o gráfico "aja" sobre o sujeito, tendo como resultado o "melhoramento" de suas estruturas de inteligência. Para a autora é também essencial que algumas orientações pré-aprendizagem gráfica sejam trabalhadas, e que a linguagem gráfica seja desenvolvida desde os primeiros anos de escolaridade.

O trabalho de Passini, ao considerar e articular as duas teorias e ao verificar empiricamente os resultados de sua análise, fornece-nos importantes informações sobre o ensino e a aprendizagem de gráficos. Porém, é importante ressaltar que o grupo por ela pesquisado englobou um conjunto muito pequeno de alunos e, considerando que o sistema escolar público de ensino trata-se de um objeto de estudo extremamente heterogêneo, dificilmente poderíamos considerar os resultados obtidos como sendo representativos dessa complexa realidade educacional. Deve-se também ressaltar que o trabalho realizado com alunos da 5ª série leva-nos a concluir precipitadamente que os indivíduos terminam sua trajetória escolar sem aprender a utilizar a linguagem gráfica. Portanto, ainda que reconheçamos que o sistema de ensino público na metrópole de São Paulo apresente as mesmas complexidades, a etapa empírica da pesquisa realizada por Passini foi reaplicada em três diferentes escolas, com alunos de diversas idades e períodos escolares, com o objetivo de melhor compreender os resultados obtidos pela autora e procurar determinar a extensão explicativa de sua análise[9]. Cabe ressaltar também que o estudo da autora em questão foi realizado em 1996 e, passados

[9] A reaplicação da pesquisa empírica de Passini foi realizada no segundo semestre de 2010, no âmbito da disciplina "Ensino de Geografia para o Ensino Básico", ministrada pela Profª Drª Maria Eliza Miranda.

17 anos, e seria interessante verificar o que permanece ou não dos resultados obtidos por sua pesquisa, já que, afinal, os contextos educacionais também são dinâmicos e tem se modificado muito rapidamente, incorporando elementos culturais que circulam com a expansão das tecnologias da informação as quais se organizam a partir da linguagem gráfica que tanto atrai crianças e adolescentes.

METODOLOGIA

Foram elaborados novos gráficos, mantendo-se o nível de complexidade de dois deles o mais próximo possível ao dos gráficos utilizados por Passini (os demais apresentaram crescentes níveis de complexidade de leitura). Respeitando-se as normas da gramática gráfica apresentadas por Bertin, os gráficos utilizados, também trabalhados em entrevistas individuais (com a exceção de um caso, que será explicitado posteriormente), possuíram forma em barras (3), segmentos (1) e setores (1). As questões que orientaram a percepção dos sujeitos foram também elaboradas previamente, a partir dos níveis de leitura de gráfico. Caso os alunos apresentassem dificuldades em responder às questões, eram formuladas novas perguntas, que visavam orientar a ação reflexiva do sujeito sobre o objeto. Antes da aplicação das questões de níveis de leitura os alunos também responderam a uma série de perguntas denominadas “iniciais”, que auxiliariam a leitura elementar (e explicitariam se o aluno dá significado aos significantes), sobre os elementos-base do gráfico. A reaplicação das entrevistas considerou uma amostra maior de alunos: cerca de 50 estudantes, do 6º ano fundamental ao 3º ano do ensino médio (pertencentes a três escolas da Região Metropolitana de São Paulo) foram entrevistados. Os resultados das aplicações foram tratados graficamente (ANEXOS I e II).

DISCUSSÃO

Os três primeiros gráficos (Gráficos 1, 2 e 3 em ANEXO I, referentes à primeira escola), já apresentam resultados divergentes aos constatados pela pesquisa de Passini. Além de os alunos dos 6º e 8º anos atingirem resultados mais satisfatórios que os observados pela autora, o desempenho dos alunos do 9º ano foi ainda mais surpreendente: rompendo com o padrão de desempenho das demais séries, esses alunos apresentaram grande dificuldade em distinguir forma e conteúdo dos gráficos, estabelecer a ordem dos mesmos, atribuir significado aos significantes e realizar a leitura dos gráficos como meio de informação. Procurando compreender o porquê de tal resultado, procuramos a diretoria da escola, que nos explicou que há três anos (2007)

fora implementado um projeto de “alfabetização gráfica” para os 6ºs anos – projeto esse efetivado pelos professores de matemática. Como os alunos que então se encontravam no 9º ano estavam no 7º ano em 2007, estes não participaram do projeto, não obtiveram a “alfabetização gráfica” e, portanto, apresentaram um desempenho menos satisfatório de leitura e compreensão do gráfico quando comparados aos alunos dos 8ªs anos.

Já os resultados obtidos na segunda escola (Gráfico 4, em ANEXO II), em muito diferenciam-se dos obtidos com os alunos dos 9ºs anos da escola anteriormente explicitada. Os alunos apresentaram maior desempenho em leitura de gráficos e, ainda que parte considerável dos mesmos tenha necessitado da formulação de novas perguntas para atingir alguns níveis de leitura, a maioria (de 90% a 100%) dos alunos conseguiu distinguir forma e conteúdo e estabelecer a ordem do gráfico. Uma informação, entretanto, é comum aos gráficos dos 9ºs anos das duas escolas: alunos que não atingiram o nível de leitura elementar (e que, portanto, segundo Passini, não perceberam a significação dos elementos estruturais contidos no gráfico), atingiram o nível intermediário de leitura. A hipótese levantada para explicar tal constatação é a de que os alunos “leram” novamente apenas a forma do gráfico (dado que as questões referentes ao nível *intermediário* possuem palavras como “maior” e “menor”), dando significados aos significantes de forma não articulada.

As entrevistas efetivadas na 3ª escola, realizadas com alunos do Ensino Médio, permitiu-nos observar que os alunos do 1º ano (Gráfico 5, em ANEXO II), ainda que conseguissem atingir o nível intermediário de leitura de gráficos sem muitas dificuldades (apenas uma nova pergunta formulada para orientar a leitura já era suficiente), 80% dos entrevistados não alcançou o nível global de leitura, enquanto que 20% dos alunos que participaram da pesquisa, ao receber a questão elementar “*Do que trata o gráfico*”, já discursaram satisfatoriamente todos os níveis de leitura. Os alunos dos 2º e 3º anos (Gráfico 6, em ANEXO II) apresentaram resultados semelhantes, sendo o desempenho dos entrevistados, em especial quanto ao nível de leitura global, mais satisfatório se comparados aos dos alunos do 1º ano.

As últimas entrevistas, desenvolvidas em grupos, apresentaram resultados ainda mais surpreendentes (Gráfico 7, em ANEXO II). Escolhemos diversificar essas últimas entrevistas daquelas aplicadas por Passini em uma tentativa de articular às teorias de Piaget e Bertin as concepções de Vygotsky sobre a natureza sociocultural do desenvolvimento cognitivo. Para o autor (APUD. KOZULIN) “*a linguagem, em suas distintas formas, constitui o tema essencial do desenvolvimento cognitivo*”[10]. A ação e o

[10] KOZULIN, A. *Instrumentos Psicológicos*. 2000. (tradução livre).

pensamento ocorrem ao mesmo tempo durante a reestruturação cognitiva, e o ambiente sócio-cultural vivido pela criança participa ativamente nesse processo. Segundo Vygotsky, existem três principais classes mediadoras que fazem parte do processo educativo: *Instrumentos Materiais*, *Instrumentos Psicológicos* (nos quais se insere o gráfico), e o *ser humano* (portador de signos, símbolos e significados). Essa última categoria não engloba unicamente o professor, mas todo o conjunto da sociedade na qual se insere o indivíduo. Atividades em grupo, portanto, permitiriam que indivíduos diversos, portadores de signos e significados que a eles são comuns, trabalhassem sobre seus conceitos, articulando-os de forma a produzir conhecimento e, assim, atingir a equilibração majorante considerada por Piaget. Esse processo potencializaria a resignificação do conhecimento e, assim, a expansão do sistema cognitivo dos indivíduos.

Foi a partir dessa perspectiva que mais dez alunos de 3ºs anos do Ensino Médio foram sorteados e entrevistados, dividindo-os em dois grupos de cinco alunos cada. O resultado, explicitado pelo Gráfico 8, difere significativamente dos obtidos em entrevistas individuais. Mesmo as dificuldades apresentadas por 80% dos alunos no nível de leitura global (dificuldade essa demonstrada apenas nos últimos gráficos distribuídos para os alunos, que efetivamente apresentavam níveis mais complexos de leitura) foram superadas com uma única pergunta orientadora. Os próprios alunos reorganizaram (de forma articulada) seus conceitos e atingiram um desempenho eficiente em Leitura de Gráficos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa pioneira realizada por Passini explicita diversas questões pertinentes quanto ao ensino da linguagem gráfica e por isto a extensão explicativa de suas conclusões merece ser revisitada. A heterogeneidade existente no sistema público de ensino não pode ser desconsiderada ao procurar compreender a atual situação da aprendizagem da linguagem gráfica. Para pensarmos alternativas para o ensino da linguagem gráfica, portanto, é necessário que revisitemos os resultados obtidos há 17 anos, ponderando as conclusões então obtidas considerando a realidade na qual atua hoje o professor. Afora isso, durante a reaplicação, novas questões referentes ao ensino da Linguagem Gráfica foram levantadas, e merecem a realização de estudos mais aprofundados:

1) Pareceu-nos anteriormente que para garantir que o aluno atingisse o nível *global* de leitura do gráfico era necessário que este respondesse eficientemente às questões referentes aos níveis de leitura *elementar* e

intermediário. Algumas entrevistas, porém, nos mostraram uma realidade distinta: alguns alunos, que obtiveram dificuldades na leitura de nível *elementar*, realizaram a leitura de nível *intermediário* ou *global* satisfatoriamente, sem a necessidade de elaboração de novas perguntas orientadoras. As perguntas previamente elaboradas não foram suficientes para determinarmos o grau de eficiência das leituras *intermediárias* e *globais* de tais alunos e, portanto, definir se o modelo de leitura tido como pressuposto (da leitura inicialmente fragmentada e posteriormente articulada do gráfico) é ou não o mais eficiente, mas talvez seja necessário voltarmo-nos ao pressuposto fundamental da Neográfica de Bertin: o gráfico deve ser utilizado para apresentar informações relacionadas em conjunto de modo a oferecer uma resposta imediata para uma dada questão. Essa questão só pode ser respondida a partir da leitura *global* do gráfico e, portanto, a utilização da linguagem gráfica na sala de aula talvez deva partir de uma questão que só pode ser respondida a partir da leitura de informações articuladas em conjunto em um gráfico. Para tanto, é necessário que o aluno dê significado aos significantes em uma leitura global *objetiva* do gráfico.

2) A "alfabetização gráfica", quando efetivada por professores de matemática, trabalha o gráfico como *conteúdo.* O gráfico, entretanto (segundo Bertin), deve apresentar visualmente uma articulação "plena" das variáveis, permitindo que o indivíduo, ao lê-lo, tome determinada decisão, ou seja, "aja" de determinada forma *em sua realidade*. Assim o gráfico não pode ser trabalhado durante a vida escolar dos indivíduos apenas enquanto conteúdo, e é esse pressuposto (o do gráfico apreendido enquanto linguagem que permite uma tomada de decisão que considere as relações de conjunto entre informações) que pode ser garantido pelos professores de Geografia em sua disciplina.

3) A partir dos resultados obtidos nas duas últimas entrevistas parece-nos necessário investigar como podemos trabalhar a Linguagem Gráfica considerando-se o meio sócio-cultural do indivíduo e a classe mediadora "ser humano", proposta por Vygotsky, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, visando potencializar o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

REFERÊNCIAS

BERTIN, Jaques. **A Neográfica:**construção de gráficos e tratamento gráfico de dados. Editora da UFPR; Curitiba, 1986.

FALCÃO, Gérson Marinho. Produtos de Aprendizagem. In: **Psicologia da Aprendizagem.** São Paulo: Atica, 1984.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. **"Feuerstein e a construção mediada do conhecimento".** Porto Alegre: ArTmed, 2002.

MACEDO, Lino de. **O funcionamento do sistema cognitivo e algumas derivações ao campo da leitura e escrita**. São Paulo: IP, USP, mimeo, s.d.

PASSINI, Y. Aprendizagem significativa de Gráficos no Ensino de Geografia. In: ALMEIDA, Rosângela Doin (org.). **Cartografia Escolar**. São Paulo:Contexto, 2007.

KOZULIN, Alex. Piaget, Vygotsky y La revolución cognitiva. In: **Instrumentos Psicológicos – La educación desde una perspectiva sociocultural**. Buenos Aires:Editorial Paidós, 2000.

Gráficos em ANEXO elaborados por: Mariana Martins Lemes, 2010.

ANEXO I

NG - Nível de Leitura Global

NI - Nível de Leitura Intermediária

NE - Nível de Leitura Elementar

PI - Perguntas Iniciais

GRÁFICO 1

Desempenho em Leitura de Gráficos – 5ª Série (6º ano), Escola Municipal

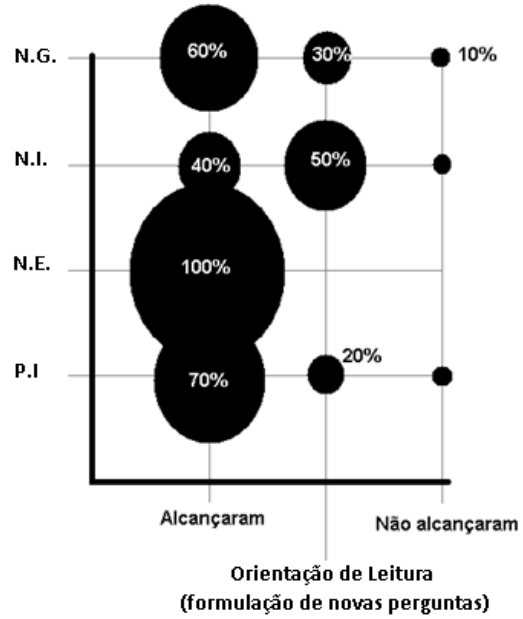


GRÁFICO 2

Desempenho em Leitura de Gráficos – 7ª Série (8º ano), Escola Municipal

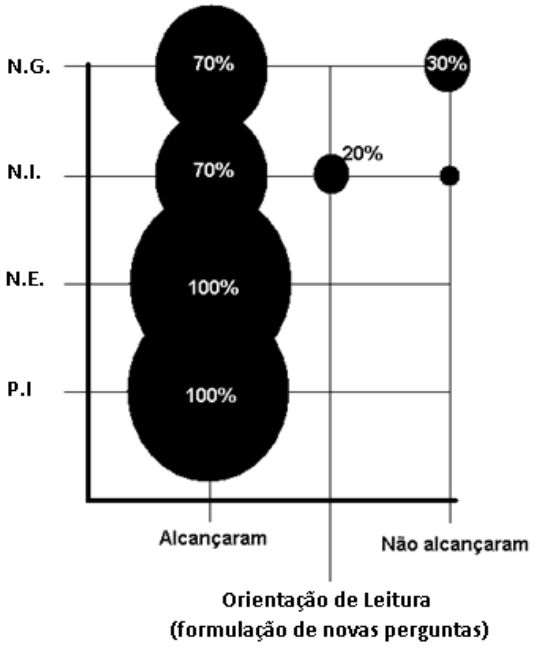
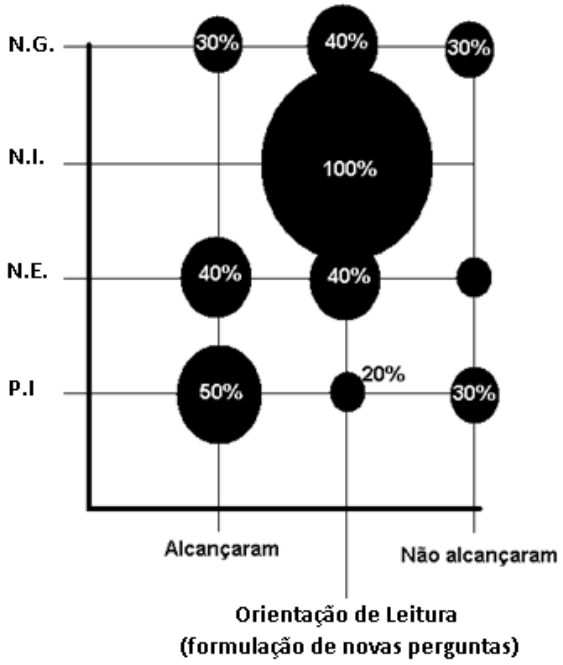


GRÁFICO 3

Desempenho em Leitura de Gráficos – 8ª Série (9º ano), Escola Municipal



ANEXO II

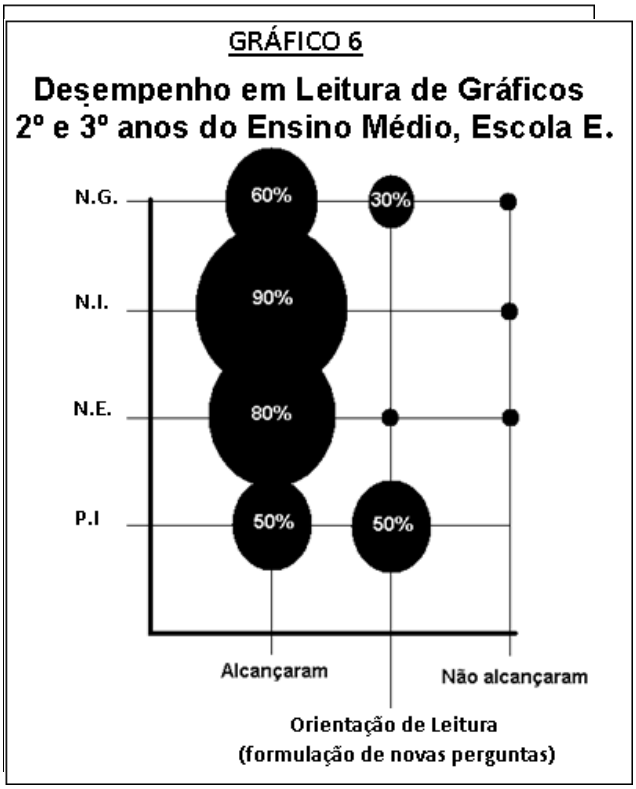


GRÁFICO 6
Desempenho em Leitura de Gráficos
2º e 3º anos do Ensino Médio, Escola E.
N.G.
N.I.
N.E.
P.I
60%
30%
90%
80%
50%
50%
Alcançaram
Não alcançaram
Orientação de Leitura
(formulação de novas perguntas)

GRÁFICO 7
Desempenho em Leitura de Gráficos
– 3º ano do Ensino Médio, Escola E.
Nivel Global
Nivel Intermediário
Nivel Elementar
Perguntas Iniciais
80%
100%
100%
90%
Alcançaram
Não alcançaram
Orientação de Leitura
(formulação de novas perguntas)

A LINGUAGEM DO VIDEOGAME COMO FERRAMENTA AUXILIAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Julia Yuri Landim Goya[1]
Dorival Campos Rossi
Wilson Yonezawa[2]

INTRODUÇÃO

Os jogos eletrônicos - devido à dimensão lúdica - possibilitam o desenvolvimento, tanto emocional como cognitivo do ser humano e também auxiliam no processo de ensino-aprendizagem. Um exemplo de jogos eletrônicos são os videogames que já fazem parte da vida das pessoas, estão inseridos no cotidiano de pessoas de diferentes faixas etárias. Os videogames estão ganhando destaque quanto a sua aplicação, em especial, na educação como potencializador do processo de ensino e aprendizagem. Em se tratando de uma tecnologia relativamente recente seu potencial tecnológico, proporciona muitas possibilidades ainda não exploradas.

A indústria de videogames é em ascensão (Cf.: dados do relatório Theesa: http://www.theesa.com/facts/pdfs/esa_ef_2012.pdf), pois os videogames têm como pré-requisito perfeição das funções: visual, auditiva, cognitiva, motora, entre outras, além da necessidade da alfabetização de uma língua estrangeira, segundo Almeida e Poll (2010) os computadores e videogames tem sido, frequentemente, utilizados na faixa etária pediátrica além de serem presentes em muitas escolas brasileiras. Gazetta (1999) também ressalta este fato dizendo que até em escolas de rede pública estadual e municipal os estudantes tem disponibilidade de computadores. Nos Estados Unidos, Robert et al (1999) evidenciou que mais de dois terços tem computadores em seus domicílios e 70% delas possuem videogames. Na Europa Livingstone e Johnsson (1998) mostram que 41 a 85% das crianças entre 6 e 17 anos possuíam computador em suas casas e analisaram que seu uso varia de 44 a 89 minutos. Apesar de estes estudos serem do século passado, eles mostram um número alto de crianças e adolescentes em idade escolar tem acesso a computadores e videogames, quantidade que deve ter aumentado com a diversidade de tecnologias disponíveis no mercado ao longo dos anos.

[1]Departamento de Design, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Paulista "Júlio Mesquita Filho", Campus de Bauru. jylgoya@hotmail.com; bauruhaus@yahoo.com.br
[2] Professor do Departamento de Computação. yonezawa@fc.unesp.br

CAMPO DA PESQUISA

Os jogos eletrônicos em suas múltiplas formas tem um papel importante na vida cultural e formação dos indivíduos e deve ser acessível a todos, mas a acessibilidade destes itens como computadores, vídeo games e seus consoles é impedida por causa da falta de visibilidade em sua fabricação, seja em seu conteúdo ou em seu modo de ser apresentado ou utilizado.

"Videogame é aqui entendido não apenas como um tipo genérico de jogo que se processa e opera por meio de um computador, independentemente do lugar em que seja jogado, mas também como uma linguagem que, como tal, possui suas particularidades" (SANTAELLA; FEITOZA, 2009). Ele é um dos fenômenos com maior interdisciplinaridade e complexidade e é muito pouco explorado devido aos altos impostos dos itens importados, aqui no Brasil. "A importância do videogame enquanto fenômeno cultural também pode ser avaliada pela movimentação financeira de sua indústria, que é hoje a primeira na área de entretenimento – superior a do cinema, por exemplo – e uma das maiores de todas as indústrias" (NESTERIUK, 2009).

É um item que recebe um alto investimento e é extremamente lúdico, e ainda pode ser usado para auxiliar no crescimento do ser, pois através do videogame é possível estimular o desenvolvimento cognitivo e emocional do indivíduo e auxiliá-lo no processo de ensino (SINGER; SINGER, 2007), (MUNGUNBA, 2002), (MOITA, 2006), além de ajudar pessoas em suas atividades como resolver problemas do cotidiano usando simuladores (FALCO, 2007) e ensinar o jogador várias coisas sobre o mundo em que vive, como física aplicada, geografia, história, entre outras coisas (DEL CARLO, 2011), como em jogos feito "Age of Empires", "Civilization", "Colonization", "Age of Mithology", "Alpha Centauri", "Rise of Nations", "Empire Earth", "Total War", entre outros exemplos menos explícitos. Os games não utilizam todo seu potencial e não atingem toda a população, apesar de, segundo Torres, Manzoni e Alves (2002), a acessibilidade estar associada ao desenvolvimento social e tecnológico.

Este valor cultural deve-se a ludicidade aplicada em suas ações. O conceito de ludicidade apresentada por Lopes (2004) diz que ela é uma condição do ser humano e gera constantemente consequências. Pode se manifestar de maneiras diversas como em experiências de lazer e humor como recrear, jogar, brincar e construir brinquedos e jogos sejam eles analógicos ou digitais.

Todas essas interações sociais apresentam e desenvolvem a ludicidade de forma diferenciada. Por exemplo, Lopes (2005) diz que

> o recrear está sujeito à lógica do intervalo no tempo do trabalho, podendo, nele, coexistirem manifestações de jogar e de brincar. No lazer a interação é regulada pela lógica auto – intrínseca ao sujeito que nele faz o que lhe aprouver fazer, sendo distinto da actividade laboral. Ainda que no lazer o sujeito possa manifestarse brincando, jogando, ou trabalhando nos seus hobbies.

A ludicidade vista nos jogos pode ser uma ferramenta geradora de conhecimento, pois quão maior a possibilidade de reconhecimento, maior é a possibilidade de ser questionado, compreendido, aceito ou rejeitado, podendo, portanto, ser uma aproximação compreensiva que facilitaria a aprendizagem.

Lopes (2005) também diz que a ludicidade "desenvolve se a partir de uma estrutura conceptual e metodológica, organizada em três processos estruturantes que intervêm com dimensões e níveis de especificidade distintos, de modo iterativo e se desdobram numa diversidade e multiplicidade de corelações, formando um sistema aberto.". Neste sistema o indivíduo é guiado primeiramente pelas suas emoções, depois a razão domina e então a interação social ocorre equilibrando as instâncias que ordenam o sistema perceptivo.

Essa interação é um meio formador e transformador e pode ser usado no ensino via os videogames. Pois quando se joga o usuário não se dá conta das informações que estão sendo processadas, muitas vezes, devido à adrenalina presente no ato de jogar, mas este ato em si necessita de um alto nível de raciocínio e interação.

A ludicidade oferece este convívio para a criação de um vinculo de livre e espontânea vontade, muito necessitada na aprendizagem na necessidade de, por exemplo, memorização. Além disso, ela estabelece uma relação positiva, tornando-a uma ferramenta muito útil e divertida para a realização de comunicação e ensino.

De acordo com Del Carlo (2011), ao jogar games, e até mesmo após essa mesma ação, o indivíduo adentra uma região denominada T.A.Z. (Temporary Autonomous Zone ou Zona Autônoma Temporária - Bey, 1985) e entra em contato com novas ideias, aumentando o repertório do jogador, absorvendo parte ou todo o conteúdo do jogo e, dependendo da profundidade da TAZ, o jogo se transporta à mente, que pode se ausentar da vida real durante o tempo necessário por vários motivos.

> O jogo, na cultura humana, está ligado à busca de diversão, do lazer e do desligamento das tarefas e responsabilidades do mundo cotidiano, é um objeto lúdico que leva o indivíduo à imersão […]. Podemos considerar que a imersão é a propriedade que, a partir da interação que o ambiente virtual propõe, faz com que o sujeito (interator) se integre a esse ambiente. Ou seja, o interator passa a participar efetivamente deste ambiente. Esta participação difere de interator para

> interator, pois cada um fará sua própria exploração e interpretação do ambiente. Daí o fato de que peculiar o modo de como o interator imerge. Ao imergir, ele entra em um mundo virtual, as restrições são diferentes do cotidiano, pois se trata do mundo imaginário, imaginado. [...] A imersão está intimamente ligada à fantasia, à fuga da realidade para um mundo virtual (uma realidade virtual), podendo até parecer até mais real que a própria realidade do mundo cotidiano. (SATO, 2009).

O ser humano tem a predisposição a relacionar-se com seus semelhantes, reage rapidamente ao estímulo de competição e pode solucionar problemas reais utilizando simuladores. Quando se imagina em uma determinada situação e sente a emoção daquela experiência, ele adquire automaticamente o conhecimento daquela ação. Por essa visão, os videogames não são somente meios de entreter, mas também uma ótima ferramenta de aprendizagem que necessita claramente ser mais acessível à população.

Essa ludicidade que os jogos proporcionam podem auxiliar na educação, tornando-a mais fácil e possivelmente divertida. “Os games possuem a incrível facilidade de experimentação sem a necessidade de contato físico. [...] Através da simulação com os games, podemos experimentar de todos esses universos, apenas estimulando sentidos, mas não necessariamente tocando-os” (DEL CARLO, 2011). “A satisfação obtida a cada aprendizado e a superação de um desafio leva a diversão e ao prazer” (SATO, 2009), além de gerar emoções positivas aumentando a capacidade de absorver conhecimento, a curiosidade e o pensamento criativo (NORMAN, 2004). E segundo Solari (2011) as pessoas gostam de aprender sem saber que estão aprendendo.

Gastón Bachelard (1995) reforça a importância de metodologias que são intuitivas, pois elas dão forma a atividades especulativas e incentivam a imaginação e a criatividade. Tendo este grande potencial de auxílio ao aprendizado, os jogos eletrônicos e seus consoles devem ser acessíveis a todos. A Associação Internacional de Desenvolvedores de Games em 2004 definiu um jogo acessível quando qualquer um possa utilizar mesmo tendo uma limitação motora, deficiência ou necessita de cuidados especiais. Tendo sua eficiência com o menor esforço do indivíduo e tendo um retorno satisfatório (LYSLEY; COLVEN, 2005). Afinal, quando se joga os usuários buscam entretenimento e não frustação (ZAHAND, 2006).

A importância dos videogames está na vida dos indivíduos e como eles podem ajudar no processo de ensino e aprendizagem, inclusive na escola. Existem vários exemplos de como os jogos podem ser usados para instigar interesse em assuntos como filosofia e história ou geografia, considerado por muitos assuntos enfadonhos. Ao jogar o usuário não se dá conta das informações que são passadas para ele. Por exemplo na saga “Age of Empires” ou “Civilization” o jogador se foca em construir sua

civilização e destruir o inimigo, mas durante todo o jogo são lançados dados históricos e geográficos que o jogador tem que saber para ter triunfo no jogo, assim como instiga o pensamento rápido e estratégico.

O jogador é transportado para uma realidade própria, quando ele está jogando ou até mesmo quando ele não está praticando a ação de jogar ou após essa atividade e como esta experiência interfere nele como pessoa, sendo uma reação negativa ou positiva. Este transporte é muito importante para qualquer pessoa, pois instiga vários aspectos da personalidade e do crescimento emocional e criativo, além de ensinar pessoas com deficiência ou sem a lidar com problemas cotidianos e viver experiências que na vida real elas não conseguiriam.

Este tópico descrevem nossas experiências de construção de videogames, como disciplina na formação de alunos de graduação em uma universidade pública. Esta experiência procurou:

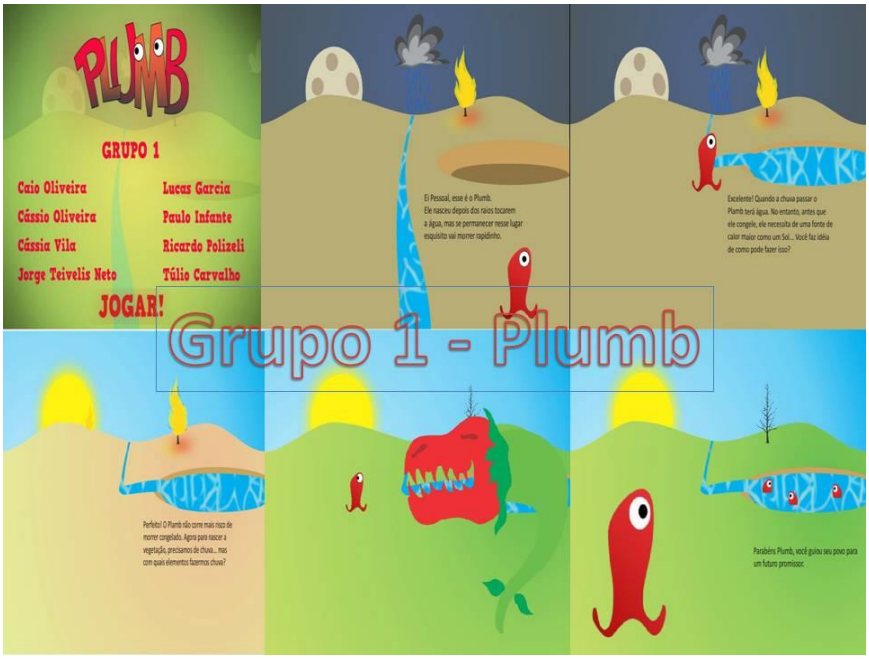
- Desenvolver uma ação prática de carácter inter e multidisciplinar de ensino entre os alunos dos cursos de Design, Sistemas de Informação e Ciêncida da Computação, cursos oferecidos pela Faculdade de Ciências (FC) e Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC), fomentando a colaboração e prática interdisciplinar;
- Desafiar e habilitar processos criativos dos alunos na construção de propostas de videogames;
- Integrar as diferentes percepções e visões dos alunos em processo voltado para resolução de problemas;
- Colocar o desafio de uma linguagem nova, a dos games, como criação de projetos lúdicos em game design;
- Disponibilizar na rede (internet) os resultados para que haja uma difusão do conhecimento através do livre acesso e de forma aberta e colaborativa.

METODOLOGIA

Os games foram objetos na disciplina de Game Design oferecida aos alunos de graduação da computação e design. A disciplina foi oferecida em caráter regular. Ministradas presencialmente durante 15 semanas e assistidas por dois professores, um da área de computação e o outro da área de design. Durante o desenvolvimento da disciplina, foram propostas e realizadas diversas atividades, todas elas em grupo. Na formação dos grupos, foi incentivada a participação de alunos de áreas diferentes. Essas equipes híbridas receberam missões cujo objetivo era projetar games que explorassem a criatividade e ludicidade. Foram produzidos cinco jogos que podem ser conhecidos e conferidos no blog da disciplina www.gamedesignunesp.wordpress.com. Cada um dos jogos navegam por uma narrativa digital não linear, onde foram desenvolvidos roteiros, cenários e personagens.

O primeiro jogo a ser apresentado é o “Plumb”. Lidando com fatores biológicos o personagem Plumb tem que contar com a ajuda dos elementos para se reproduzir e mantiver sua espécie viva em um mundo estranho. A proposta do jogo (Figura 1) é explorar as camadas do jogo de maneira não linear e interminável. O jogo também conta com um input externo que o jogador insere o dado climático e horário do seu local, mudando então o início do jogo toda vez, pois irá se basear com os dados preenchidos. O jogo pode ser encontrado no link: http://www.4shared.com/document/XLc0f0iQ/Plumb_mesmo.html?

Figura 1 – Proposta inicial do jogo Plumb



Noutro grupo (da mesma turma) foi criado o jogo “Squeezo Frenético” (Figura 2), ele começa quando um personagem esquizofrênico se vê privado de seu remédio e seguir um percurso pela cidade desviando dos perigos e lidando com sua própria loucura. O jogo proposto une uma missão comum do dia a dia com humor. O personagem principal tem esquizofrenia e no seu percurso foram agregados ao jogo elementos que as pessoas que vivem na cidade vêem em seu dia-a-dia. Tornando assim o jogo muito mais interessante. As fases podem ser terminadas de várias maneiras já que o personagem à medida que vai entrando em crise de esquizofrenia vai ganhando alguns poderes para serem usados em sua missão, mas por outro lado se sair demais do controle pode abortar sua própria missão. Ele pode ser visto no link:http://www.4shared.com/document/-490Wb5e/Squeezo.html?

Figura 2 – Squeezo Frenético

Já o jogo “Relembrando a Infância” remete as antigas brincadeiras de infância, onde uma criança tem que seguir padrões de calçada para ganhar o jogo. Com objetivo de ter uma abordagem fora do comum é composto por desafios individuais, cada um com uma temática diferente que dá asas a imaginação da mente de uma criança. Como exemplo inicial foram sugeridos os desafios, seguindo padrões de calçadas, pois quando mais jovens brincaram de só pode pisar no branco e imaginava que algo ruim iria acontecer. O personagem neste desafio tem que seguir o padrão pedido de calçada, pois se pisar errado poderá surgir monstros que irão te perseguir. Este jogo também pode ser baixado no link a seguir:http://www.4shared.com/rar/KEs0VGC0/Lembranas_da_Infncia.html?

Figura 3 – Lembrando a infância

Outro jogo que mexe com um lado biológico é o “Bug”, este jogo tem o foco no comportamento de animais, neste caso insetos, que vivem em comunidade. O jogador não tem um personagem fixo, atraindo então seu usuário a jogar mais vezes para explorar e se divertir de diferentes formas, pois cada personagem exerce uma função no jogo. Por exemplo, o usuário pode escolher no formigueiro uma formiga operária ou guerreira e desempenhar suas respectivas funções. O fato de ele tratar de uma temática de consciência ambiental reforça seu cunho educativo e mostra como é importante o papel de cada um em uma determinada comunidade para realizar o bem comum. Pode ser visto neste link:http://www.4shared.com/file/Brm7TpkK/Trabalho_Final_-_Grupo_4.html?

Figura 4 – Bug

O último grupo teve uma proposta de um game colaborativo. O “DIY galatic Puzzle (Figura 5)- faça você mesmo seu desafio galáctico” tem como idéia inicial criar um planeta seu em qualquer ponto da galáxia. Seu planeta deve possuir vários desafios (os Puzzles) para os seus visitantes. Os Puzzles devem ser criados pelo dono do planeta que podem ser do tipo: sudoku, quebra-cabeça, charada, jogo dos 7 erros entre outros. Quanto mais jogadores melhor será o jogo. Nessa proposta, a colaboração é o elemento chave. Conforme evolui no jogo, seu planeta evolui e o jogador começa a ter seu grupo de ‘amigos’, ‘visitantes’ e rivais’. O jogo pode ser baixado no link a seguir:http://www.4shared.com/file/dE6hVB0K/DIY.html

Figura 5 – Puzzle

DISCUSSÃO

Apesar de sua importância crescente, poucos videogames são projetados para crianças em fase de alfabetização e ensino, assim como para deficientes. Menos ainda são aqueles que tem seus impostos abaixados para que todas as classes sociais o adquiram ou, se adquirem, tem dificuldade com a língua imposta pelo jogo, seja ela inglesa ou japonesa, como na maioria dos casos.

Com os dados de pesquisas, observações em livros e múltiplos trabalhos e com o que foi declarado neste artigo, pode-se constatar que o videogame, se já não mudou o modo de vida de uma boa parte da sociedade, tem muito potencial para tal. Seu poder imersivo e caráter lúdico fazem com que eles sejam rapidamente absorvidos e adorados pela maioria da população, possuindo, assim, um potencial para conversar com outros campos, como o da filosofia, semiótica, psicologia, ciências da computação, antropologia, programação visual, ciências cognitivas, ergonomia, publicidade e marketing, animação, computação gráfica, critica literária e narratologia, telecomunicações, fisioterapia, artes, design, entre muitas outras, mas principalmente na área da educação. Apesar disso, essa integração com outros temas é, ainda, não suficientemente abrangente, pois não se investe na parte da acessibilidade. É então necessário abrir os olhos para as possibilidades do uso de games para o aprendizado e crescimento pessoal do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os videogames são ferramentas de uso na criação de repertório audiovisual que auxiliem o ensino e aprendizado. O processo de construção de videogames permite aos designers criarem mais narrativas possíveis que não queiram somente reproduzir o

conhecimento acumulado como apresentar novas formas de conhecer e perceber o mundo. Podemos perceber o mundo através de várias maneiras e os games possibilitam este universo. O paradigma revisto e ampliado tendo na condição contemporânea o argumento da sua existência. O efêmero e aquilo que distrai também pode ser incorporado como formas de se aprender. Parafraseando Caetano Veloso, navegar é preciso. O leitor agora é um navegador, aprende e assimila o mundo como tal. O leitor do século vinte descobre uma nova condição, a de navegador e isso lhe confere um leque de eventos a serem descobertos neste no mapa da realidade digital.

Assim o paradigma é revisto e ampliado uma vez que brincar e ficar horas na frente do computador era visto como algo prejudicial. Se bem orientadas essas ferramentas podem nos ajudar a ensinar e aprender neste universo imersivo que é o contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcelo; POLI, Carolina, 2010. **Video game:** análise ergonômica do jogadorde playstation. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CE4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fsitios.anhembi.br%2Fdamt6%2Farquivos%2F04.pdf&ei=QNQaUMT3EMjj0QH9sIGQCg&usg=AFQjCNHNtSobnyNBdd0vp7oxgbgbOJGbEA&sig2=aYM14cGEPqODB23jdavnvg.Acesso em: 21 fev.2013.

BACHELARD, G.**Le nouvel Esprit scientifique.** Paris:PUF, 1995.(1a ed., 1934)

BEY, Hakim.**T.A.Z Zona Autônoma Temporária.**Editora Conrad,1985.

DEL CARLO, Gabrielly**. Game Processing**. 2011. Disponível em: http://tccdagaby.files.wordpress.com/2011/11/tccgabyprint.pdf. Acesso em: 21 Jan. 2013.

FALCO, Alessandro de. **Jogos eletrônicos: do real ao virtual e vice-versa. Inovação**, Uniemp. v. 3, n. 3, mês mai/jun, 2007. p 52-55.

FAVA, Fabrício.**Jogando com o ar: o sopro como instrumento de acessibilidadenos jogos eletrônicos**. 2008. Disponível em: http://www.sbgames.org/papers/sbgames08/gameandculture/full/gc15_08.pdf. Acesso em: 21 fev. 2013.

GAZETTA, R. Computadores invadem sala de aula. In: SILVA, Clóvis Arthur Almeida da. **Dores e lesões músculo-esqueléticas associadas a computadores e video games em crianças e adolescentes**. São Paulo, 1999.

JOHNSSON-SMARAGDI, U.; D'HAENENS, L.; KROTZ, F.; HASEBRINK, U**.**Patterns ofold and new media use among young people in Flanders, Germany and Sweden. European **Journal of Communication**; v.13, 1998, p.479-501.

LIVINGSTONE, S, VAN DER VOORT, T.; BEENTJES, J. W. J.; BOVILL; M., GASKELL, G.; KOOLSTRA, C. M. et al.Young people's ownership and uses of new and old forms of media in Britain and The Netherlands.**European Journal of Communication**, 1998; 13:457-77.

LOPES, C. **Design de ludicidade: do domínio da emoção no desejo, àracionalidade do desígnio, ao continuum equifinal do desenho e à confiança que a interacção social lúdica gera**. Livro de Actas 4 SOPCOM, Aveiro, 2005.

LOPES, M.C.O. **Ludicidade, contributo para a busca dos sentidos do Humano**. EdU Aveiro. Aveiro, 2004.

LYSLEY, A.; COLVEN, D. **Making software inclusive and digital publicationsaccessible: guidelines for software developers and publishers**.2005. Acecenctre.

MOITA, F.**Games:** contexto cultural e curricular juvenil**.** Tese (Doutorado) – UFPB, João Pessoa, 2006.

MUNGUNBA, M.**Videogame:** estratégias de aprendizagem, visão do terapeutaocupacional para o século XXI: aporte para terapeutas ocupacionais e pais. Fortaleza: Unifor, 2002.

NESTERIUK, Sérgio. **Reflexões acerca do videogame:** algumas de suas aplicaçõese potencialidades. In: O mapa do jogo. São Paulo:Cengace Learning,2009

NORMAN, DONALD. **Emotional design: why we love (or hate) everyday things**.Basic books: New York, 2004.

ROBERTS, D. F.; FOEHR, U.G. R.; IDEOUT, V. J.; BRODIE, M.**Kids & media @ the new millennium. Kaiser Family Foundation**. 1999. Disponível em: http://www.kff.org/entmedia/1535-index.cfm. Acesso em: 21 fev. 2013.

SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna.**O Mapa do jogo**. São Paulo: Editora 2AB, 2009.

SATO, Adriana Kei Ohashi.**Do mundo real ao mundo ficcional:** a imersão no jogo.In: O mapa do jogo.São Paulo: Cengace Learning, 2009.

SINGER, D. ; SINGER, J. **Imaginação e jogos na era eletrônica**. Trad. Gisele Klein. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

SOLARI, Guilherme. **Além do Jogo: Videogames e educação sem chateação; isso existe?** 2011.Disponível em: http://jogos.uol.com.br/ultnot/multi/2011/04/20/alem-do-jogo-videogames-sem-chateacao-isso-existe.jhtm. Acesso em: 31 Jul. 2012.

TORRES, E.; MANZZONI, A.; ALVES, J. A acessibilidade à informação no espaçodigital.**Ciência da Informação.** v.31, n.3, mês set/dez, 2002, p. 83-91.

ZAHAND, Brannon. **Making videogames accessible:** business justifications anddesign considerations. 2006. Disponível em: http://gamasutra.com/features/20060920/zahand_01.shtml. Acesso em: 20 fev. 2013.

OFICINA DE RECICLAGEM: UMA ATIVIDADE DE INSERÇÃO DA PERSPECTIVA SUSTENTÁVEL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Natália de Paula Stranghetti[1]
Milena Avancini[2]
Dulcimeire Aparecida Volante Zanon[3]

INTRODUÇÃO

O lixo representa um problema cada vez mais sério para a sociedade e o meio ambiente devido à sua periculosidade e à grande quantidade gerada diariamente tanto nas cidades quanto no campo. Para Cunha e Caixeta Filho (2002), muitas vezes, o lixo é tratado com a mesma indiferença da época das cavernas, quando não era verdadeiramente um problema, seja pela menor quantidade gerada, seja pela maior facilidade da natureza em degradá-lo. Entretanto, a quantidade de lixo gerada no mundo, atualmente, tem sido grande e seu mau gerenciamento, além de significativos gastos financeiros provocados, provoca graves danos ao meio ambiente e compromete a saúde e o bem-estar da população. Dessa forma, torna-se necessária a criação de algumas medidas para que haja uma redução na sua produção. Uma das possibilidades mais conhecidas é a reciclagem, vista como uma maneira eficaz de produção de novos materiais a partir do lixo, podendo até ser considerada uma fonte de renda.

A compreensão dos aspectos científicos, tecnológicos e sociais relacionados ao lixo é de extrema importância e precisa ser inserida nas escolas e salas de aula, pois possibilita ao cidadão a reflexão crítica sobre seu papel como coresponsável pela sua geração e solução de problemas ambientais (MACHADO, 2001). Essa inserção possibilita o conhecimento de uma prática sustentável que visa, sobretudo, diminuir a quantidade de resíduos gerados pelo ser humano.

Um dos eventos que contribuiu essencialmente para o Programa Internacional de Educação Ambiental foi a Conferência de Tbilisi, na Geórgia, 1977. Responsável por definir objetivos, princípios, características, estratégias e ações pertinentes a nível nacional e internacional, nesta conferência foram traçadasalgumas ações e preocupações com a conscientização, a transmissão de informação, o desenvolvimento de hábitos e a promoção de valores, a criação de critérios e orientações para a solução

[1] Departamento de Química, Universidade Federal de São Carlos,nat.stranghetti@gmail.com..
[2]Departamento de Química, Universidade Federal de São Carlos, avancini.mi@gmail.com.
[3]Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, dulci@ufscar.br

dos problemas, a organização de estratégias para ações no campo da educação e formação, dentre outros.

Entendemos que a educação ambiental, assim como tantas outras áreas de conhecimento, pode ser considerada uma parte ativa de um processo intelectual contínuo, a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas, que nesse caso se fazem relacionado à geração do lixo.

Por isso, duas licenciandas que fazem parte do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) do Curso de Licenciatura em Química da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) motivaram-se em desenvolver uma oficina de reciclagem na escola em que atuam.

Esse programa, criado pelo governo federal brasileiro em 2008, e financiado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) apresenta diversos objetivos, dentre eles, incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura; inserir os futuros professores no cotidiano das escolas da rede pública de educação; valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores; proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola.

Dentre as propostas do PIBID UFSCar está o incentivo à carreira do magistério nas áreas com maior carência de professores com formação específica: Ciências e Matemática do sexto ao nono ano do ensino fundamental e Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio e também a busca da melhoria do ensino nas escolas públicas por meio do desenvolvimento de atividades colaborativas e interdisciplinares.

Para a área de Química, um dos objetivos propostos refere-se ao desenvolvimento de atividades que favorecem a reflexão sobre questões relativas à sustentabilidade socioambiental, o que justifica a execução de tal atividade e a construção deste trabalho.

O presente trabalho busca apresentar uma discussão sobre o impacto de uma atividade realizada com alunos do 6º ano de uma escola estadual do interior do Estado de São Paulo com foco na importância da reciclagem do lixo e introduzindo o conceito dos 3 R's (redução, reutilização e reciclagem) por meio da inclusão de aspectos que demonstram a produção de materiais sustentável.

METODOLOGIA

A atividade foi iniciada com a introdução de conceitos sobre o lixo, sua produção, os impactos ambientais causados pela disposição dos resíduos em locais inapropriados, bem como possíveis maneiras para minimizar os problemas causados. Assim, foi elaborada uma apresentação envolvendo os princípios dos 3 R's para facilitar a explicação e auxiliar no entendimento e desenvolvimento da atividade. O vídeo interativo "É preciso reciclar"- Turma da Mônica – (2:28) foi outro recurso explorado para facilitar a compreensão, pois segundo Arroio e Giordan (2006)recursos audiovisuais podem ser utilizados como objetos motivadores de aprendizagem e organizadores do ensino em sala de aula.Posteriormente, foi solicitado aos alunos que separassem em suas casas materiais que pudessem ser utilizados em uma "Oficina de Reciclagem".

A oficina ocorreu ao longo de três semanas, majoritariamente as quartas e sextas-feiras, durante as aulas de Ciências. Cada aluno ficou responsável por transformar algum tipo de material em uma peça reciclada, podendo ser um brinquedo, peça decorativa, etc. Material como cola, tintas, papeis decorados, glitter, fitas e barbantes foram disponibilizados aos alunos e o acompanhamento da oficina foi realizado integralmente para que houvesse a orientação necessária e os devidos cuidados fossem tomados.

Ao final da Oficina, as produções fizeram parte de uma exposição aos demais alunos da escola, pais e professores, ressaltando a importância de um tratamento adequado ao lixo e aos demais resíduos produzidos pela sociedade. Finalizando atividade, foi solicitado aos alunos que respondessem a um questionário, elaborado com a finalidade avaliar seu aprendizado ao longo da realização da prática. Segundo Parasumaran (1991), um questionário é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para atingir o objetivo do projeto.As questões estão apresentadas no quadro 1, a seguir.

Quadro1: Questões elaboradas sobre reciclagem do lixo para avaliação da aprendizagem dos alunos

- Como se produz o lixo?
- Cite três tipos de lixo.
- Você separa o lixo em sua casa?
- O que é coleta seletiva? De que maneira ela contribui para a redução do lixo?
- O que significa reciclar?
- Você já havia reciclado algum material antes?
- O que significam os 3R's?
- Qual o material mais reciclado no mundo?
- Quais são as quatro cores de lixo que existem?
- O que se deve jogar em um lixo com a cor amarela?
- O que mais gostou durante a prática Oficina de Reciclagem?

Por meio do questionário foi possível identificar a concepção dos 29 alunos da turma acerca do tema. Cabe ressaltar que as respostas foram elaboradas por eles sem a ajuda do professor, de maneira livre, espontânea.

As respostas de cada questão foram analisadas e classificadas em três categorias, a saber: compreensão da atividade, compreensão de alguns dos conceitos e não compreensão.

DISCUSSÃO

A tabela 1 a seguir representa o percentual de alunos, identificados em cada categoria, de acordo com sua compreensão diante dos conceitos trabalhados.

Tabela 1: Percentual e quantidade de alunos em cada categoria das respostas dos alunos no questionário

Compreensão do tema		Compreensão de alguns dos conceitos		Não Compreensão	
Nº alunos	Percentual	Nº alunos	Percentual	Nº alunos	Percentual
13	45%	06	20%	10	35%

A maioria dos alunos quando questionados sobre conceitos como, o que é lixo, o que significa reciclar e o que significam os 3 R's, responderam corretamente e foram classificados na primeira categoria, indicando um grande aproveitamento de toda a atividade e sua compreensão. Tais concepções nos possibilitam sugerir que houve uma maior consciência em relação ao lixo e ao problema ambiental que o envolve. Alguns dos alunos responderam corretamente apenas uma ou duas das questões teóricas, e por isso se enquadram na segunda categoria, apontando que tais alunos compreenderam somente alguns conceitos. Os alunos que se encaixaram na última categoria não responderam adequadamente a nenhuma das questões. Podemos justificar o índice de 35% pelo fato de que alguns não estiveram presentes em toda atividade ao longo das três semanas. No entanto, podemos afirmar que a introdução de conceitos ambientais ligados à reciclagem propiciou o entendimento de conceitos pelos alunos.

As discussões sobre o tema podem ter favorecido o desenvolvimento uma consciência crítica diante de questões sociais e ambientais do lixo e uma postura ambiental mais responsável. De acordo com Leis (1999), uma educação carregada de utopia atende tão pouco às necessidades do ser humano como uma educação puramente instrumental. Nesse sentido, precisamos colocar os desafios ambientais no contexto de um esforço abrangente de educação para a cidadania, em que possam

convergir os conhecimentos e as práticas baseadas no domínio técnico da natureza com vigências da filosofia, da religião e da arte.

Entendemos que a participação do professor nesse tipo de atividade é de extrema importância, pois ao ser um mediador na construção de referências ambientais proporciona ao aluno o conhecimento mais profundo sobre as atitudes do ser humano e o que essas causam para o futuro do planeta. Para Sorrentino (1998), os grandes desafios para os educadores ambientais são, de um lado, o resgate e o desenvolvimento de valores e comportamentos (confiança, respeito mútuo, responsabilidade, compromisso, solidariedade e iniciativa) e de outro, o estímulo a uma visão global e crítica das questões ambientais e a promoção de um enfoque interdisciplinar que resgate e construa saberes.

Avaliamos que a metodologia – Oficina de reciclagem – usada para atingir nossa finalidade foi eficaz, pois a maioria dos alunos entendeu os conceitos trabalhados, além de terem produzido um novo material a partir de materiais considerados como lixo.

A oficina, dentre varias ferramentas que são utilizadas na divulgação cientifica, destaca-se dentre as demais, pois possui um caráter experimental que contribui para o desenvolvimento do conhecimento cientifico (CACHAPUZ, 2000).

Nas Propostas Curriculares de Ciência e Geografia, elaboradas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, evidencia-se a importância da introdução do aspecto ambiental no processo educativo. A educação ambiental busca a reintegração do homem com a natureza, levando o mesmo a mudar suas concepções e atitudes. Neste contexto, a escola transforma-se em um espaço onde os alunos aprendem a importância de proteger o meio ambiente e de contribuir para minimizar o problema do lixo (REIGOTA, 1994).

A reciclagem, a redução e a reutilização de produtos mostram-se como uma alternativa bastante eficaz para reduzir a grande quantidade de lixo. Por isso, esse conceito tem grande relação com a educação ambiental. De acordo com Bonelli (2005), 3R´s para controle do lixo são Reduzir, Reutilizar e Reciclar. Reduzindo e reutilizando se evitará que maiores quantidades de produtos se transformem em lixo. Reciclando se prolonga a utilidade de recursos naturais, além de reduzir o volume de lixo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Introduzir a educação ambiental no ensino de ciências é uma maneira de remeter a questão da sustentabilidade em todos os seus aspectos, aproximar o homem da natureza, além de ajudar na resolução de problemas ambientais. Por diversas razões é

extremamente importante levar aos alunos temas que tragam um conjunto de valores ambientais, como o tema trabalhado na inserção, o lixo.

A atividade possibilitou o aprendizado de conceitos variados acerca do tema trabalhado, além de estimular os estudantes a reciclar em suas próprias residências, uma vez que a Oficina permitiu que os alunos realizassem uma atividade prazerosa, com disponibilização de materiais para decorar objetos escolhidos por eles para reutilização.

Constatamos também que muitos alunos não separavam o lixo que produziam e não tinham reciclado qualquer tipo de material. Nesse sentido, e tratando-se de uma escola localizada no perímetro rural, podemos inferir a necessidade da realização de atividades que visem inserir os alunos na perspectiva do desenvolvimento sustentável, por meio da realização de outras atividades.

Em relação aos métodos de reaproveitar o lixo, alguns alunos sugeriram novos métodos para reutilizar e separar o lixo em sua casa, o que indica que ocorreu um deslocamento de comportamento dos mesmos.

Ressalta-se que a integração de competências, valores e conhecimentos possibilitam que a atitude comunitária dos estudantes esteja corente com o proposto pela educação ambiental. Um educador ambiental deve então desenvolver o associativismo, bem como difundir o conhecimento e sugerir técnicas e instrumentos que levem ao engajamento da comunidade, a favor da manutenção de ecossistemas ambientais sustentáveis.

Durante a realização deste trabalho foi possível notar um maior envolvimento entre a professora, os alunos e bolsistas que participaram da Oficina, uma vez que os mesmos se ajudavam e interagiam de maneira positiva.

REFERÊNCIAS

ARROIO, A. O show da química: motivando o interesse científico. **Química Nova**, v. 29, n. 1, p.173-178, 19 maio 2005.

BONELLI, C. M.C. **Meio ambiente, poluição e reciclagem.** 2 ed., São Paulo: Blucher 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CACHAPUZ, A. F; PRAIA, J. F, JORGE, M. P. Perspectivas de Ensino das Ciências.In: CACHAPUZ, (org.). **Formação de professores**/Ciências. Porto: CEEC, 2000.

LEIS, H. Para uma teoria do ambientalismo. In: **A modernidade insustentável**. Petrópolis: UFSC, 1999, p. 133-152.

MACHADO, M. I. A. **Proposta de Programa de Coleta Seletiva de Lixo Domiciliar na Área Urbana do Município de Frei Paulo** - SE.2001. 46p Monografia (Especialização em Gestão e Recursos Hídricos)- Universidade Federal de Sergipe,2001.

REIGOTA, M. **Desafios à educação ambiental escolar.** In: JACOBI, P. et al. (orgs.). Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências. São Paulo: SMA, 1998. p.43-50.

SELLITZ, C. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** 3. ed. São Paulo: E. P. U., 1974.

SORRENTINO, M. De Tbilisi a Tessaloniki, a educação ambiental no Brasil. In: JACOBI, P. et al. (Orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania**: reflexões e experiências. São Paulo: SMA.1998. p.27-32

PARASURAMAN, A. **Marketing research.** 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

ESCOLA OU FAMÍLIA: A QUEM SE DEVE A TAREFA DE EDUCAR MORALMENTE?

Alana Paula de Oliveira[1]
Maria Suzana De Stefano Menin[2]

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta alguns resultados de uma pesquisa de Mestrado[3], que se deu a partir de uma pesquisa maior[4], realizada entre 2008 e 2011, com o objetivo de investigar e descrever experiências brasileiras bem sucedidas de educação moral ou educação em valores morais (ou éticos) em escolas públicas.

Durante as análises dos dados da pesquisa anterior, na qual atuamos com bolsa de iniciação científica – PIBIC/CNPq, pudemos verificar nas respostas dos agentes escolares uma concepção frequente de que a responsabilidade de educar moralmente as crianças e adolescentes deveria ser apenas da família; mas como ela não está cumprindo a sua função, a escola deveria suprir tal necessidade.

Outros estudos realizados por pesquisadores que atuam no campo da moralidade (SHIMIZU, 1998; TREVISOL, 2009; MARTINS; SILVA, 2009) também demonstram como essa concepção que responsabiliza diretamente a família pela formação moral dos indivíduos é comum entre educadores. Assim, agentes escolares pensam que a escola deve trabalhar com Educação Moral devido às deficiências da atuação do meio familiar. Nos parece que, muitas vezes, tal concepção oculta a responsabilidade e função da escola como influenciadora nesse processo.

Propomos, então, a pesquisa de Mestrado, com o objetivo de examinar, apoiando-nos em estudiosos do tema, as concepções da escola em relação ao seu papel e ao papel da família na educação moral de crianças e adolescentes, bem como refletir sobre as potencialidades, dificuldades e avanços nessa relação.

Neste texto, tentaremos responder a seguinte indagação: A quem se deve a responsabilidade de educar moralmente crianças e adolescentes?

---

[1]Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP. E-mail: alanapaulla@hotmail.com.
[2] Professa Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP. E-mail: menin@fct.unesp.br.
[3] Pesquisa intitulada: “Escola e família: relações possíveis em projetos de educação moral em escolas públicas”. A pesquisa recebeu apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e está vinculada à linha de pesquisa “Processos Formativos, Diferenças e Formação de Professores”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP.
[4] Pesquisa intitulada: “Projetos bem sucedidos: em busca de experiências brasileiras”. Pesquisa coordenada pela Professora Titular Maria Suzana de Stefano Menin e contou com um grupo de apoio de pesquisadores participantes da ANPEPP (Associação Nacional de Pós-Graduação em Psicologia), pertencentes a diferentes universidades brasileiras.

A partir de uma revisão teórica, compreendemos que escola e família possuem características e finalidades distintas. A família é a base para a vida social da criança; pois é através dela que se fazem as primeiras interações com as regras e o mundo social, não havendo possibilidade de a escola assumir essa responsabilidade (TREVISOL, 2009; VINHA; ASSIS, 2005).

Antes de iniciar a vida escolar, a criança já desenvolve diversas competências no espaço familiar, tais como: aprendizagem de hábitos, usos, costumes, valores, papéis sociais e de gênero, atitudes, as bases da personalidade e da identidade, e, sobretudo, a língua materna.

Piaget já apontava que,

> [...] antes dos 3-4 anos ou 6-7 anos, conforme o país, não é a escola, e sim a família que desempenha o papel de educadora. Poderão, talvez, alegar então que, mesmo admitindo esse papel construtivo das interações sociais iniciais, o direito à educação diz respeito, antes de mais nada, à criança já formada pelo meio familiar e apta a receber um ensino escolar (PIAGET, 1948/1994, p. 34).

O ambiente familiar é o primeiro espaço de contato da criança com as relações sociais e é, por meio da família, que a criança começa compreender como estas relações são constituídas. No entanto, este ambiente não é o único que possibilita e define as experiências sociais da criança, suas experiências e o seu desenvolvimento; assim como, também, os pais não têm o poder de definir as características cognitivas, sociais e de personalidade dos filhos, conforme suas próprias vontades, pois algumas características das crianças já estão parcialmente definidas quando elas nascem. Além disso, há outros ambientes socializadores que as crianças participam que, por vezes, as influenciam paralelamente à ação dos pais e, por outras, são os que mais determinam o desenvolvimento infantil.

Ao longo dos anos, vem acontecendo um processo de modificação no cenário familiar. Cunha (1996) aponta que, a partir do século XIX, houve um enfraquecimento da ação educativa de algumas instituições, principalmente a da família. Diante disso, a escola passou a assumir outras funções.

Em virtude das mudanças estruturais, os valores tradicionais foram enfraquecendo e, assim, a família foi perdendo a capacidade de oferecer uma educação condizente com as complexas relações do mundo moderno. A escola tornou-se a única instituição com possibilidades de fornecer uma educação comum, igual para todos, de modo a sustentar a democracia e formar um sujeito participativo e integrado na sociedade (CUNHA, 1996).

Nos dias atuais, o modelo clássico de família já não é exclusivo, pois outras formas de configuração começaram a surgir, como, por exemplo, as monoparentais, as separadas, o agrupamento familiar dos recasamentos e das uniões homossexuais. Além disso, houve uma transformação na função de cada um dos integrantes da família.

Segundo Sayão (2011, p. 9), “se antes o homem era o único ou o maior responsável pelo sustento familiar e a mulher pela organização doméstica e pela educação dos filhos, hoje essas funções são mais compartilhadas – embora de modo nem sempre paritário”.

Com a ascensão social da mulher e da sua inclusão no mercado de trabalho, ao contrário de décadas atrás, hoje em dia, a maioria das mães não renunciam a vida profissional para cuidar dos filhos; pelo contrário, cumprem longas jornadas de trabalho.

O atual cenário familiar somado ao contexto social contemporâneo modificam as relações entre pais e filhos, também reajusta o papel da mulher e do homem, e, ainda, influencia diretamente a educação, sendo que a mesma começou a ocupar mais cedo a vida das crianças, passando ter a tarefa de continuar o processo educativo, outrora desenvolvido pela família.

Sayão (2011) complementa:

> E essa revolução ainda não terminou: quem estuda a família afirma que as mudanças ainda estão em curso. E o que muda na família conhecida até então? Muda sua dinâmica e muda o papel de cada um de seus integrantes dentro dela. Se hoje nos perguntarmos “o que é família?”, quem tem a coragem de dizer alguma coisa? Ninguém, pois não sabemos mais o que é família (SAYÃO, 2011, p. 29).

O atual processo educativo, realizado pela escola, é visto por Gomes (2011), como único e diverso, e, também, como contínuo e descontínuo. É tido como contínuo porque “a escola continua a tarefa familiar de educar a criança para a vida e, especialmente, para o trabalho” (p. 87); e é descontínuo porque “há uma ruptura real, concreta, entre os dois momentos do processo educativo – entre o assistemático e o sistemático, ou entre o informal e o formal.” (p. 87). Ou seja, ao mesmo tempo que uma instituição dá continuidade à educação da outra, há diferenças de objetivos e de práticas educativas entre estas.

Mesmo que, atualmente, a educação formal aconteça mais cedo do que Piaget previu (1948/1994), o professor não pode nem deve substituir os pais. Mas, nas relações do dia-a-dia, precisa também contribuir em suas práticas com o oferecimento de vivências qualificadas em todos os aspectos do desenvolvimento dos alunos. Assim, esse professor pode proporcionar à criança ou ao adolescente um ambiente propício para a incorporação de valores morais, tenha essa construção se iniciado ou não na

família. Nem sempre a criança se apropria dessa base moral nos períodos adequados, desenvolvendo-se em meios com relações de respeito mútuo, reciprocidade e cooperação; às vezes, pode chegar à escola desprovida de valores e princípios (GUTFREIND, 2010; VINHA e ASSIS, 2005).

Assim como afirmam Almeida (1997; 1999) e Galvão (1996) em seus estudos sobre a teoria walloniana, é inegável o papel fundamental que a escola desempenha no desenvolvimento da criança e do adolescente, uma vez que permite inúmeras interações e vivências diferentes do grupo familiar, pois na família sua posição é sempre fixa, enquanto que na escola é possível a diversidade de papéis e de posições.

Na escola, com outros adultos e com os iguais, a criança interage por meio de relações de natureza diferentes das tidas na família. Moreno e Cubero (1995, p. 199) fazem o seguinte esclarecimento:

> Enquanto que na família as atividades realizadas estão inseridas na vida cotidiana, a escola caracteriza-se pela forte presença de atividades descontextualizadas, especificamente elaboradas e planejadas de acordo com uma série de finalidades e objetivos educacionais altamente sistematizados Se os conteúdos das atividades realizadas na família costumam ser muito significativo para a criança e suas consequências práticas são bastante imediatas, na escola, pelo contrário, a finalidade primordial das atividades refere-se a uma realidade futura e as próprias aprendizagens têm sentido a longo prazo. Além disso, a aprendizagem da criança na família ocorre em estreita relação com as pessoas que fazem parte de seu círculo mais imediato (normalmente em situações de um a um ou de pequeno grupo). A escola, por outro lado, não pode assegurar uma relação desta natureza entre o professor e o aluno, já que dentro do grupo-sala as oportunidades de interação com o adulto, o professor, são muito mais escassas.

Aquino (2011) defende a ideia de que a escola é um espaço importante de se estabelecer relações, pois, para o autor, na instituição escolar “crianças e jovens não apenas podem, mas devem – sozinhos – sofrer, enfrentar e superar injustiças, pois ela é exatamente esse espaço da perda da condição de um, para se tornar mais um” (p. 126).

No Brasil, alguns autores do campo da moralidade vêm discutindo o que poderia ser considerado como um bom projeto de educação moral (ARAÚJO, 1996 e 2000; LA TAILLE, 2006 e 2009; MENIN, 1996 e 2002; TOGNETTA, 2003; TOGNETTA e VINHA, 2007; VINHA, 2000). Além disso, mesmo institucionalmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) defendem a Ética como um tema da educação e propõe procedimentos para realizá-la. E, mais recentemente, o Ministério da Educação e Cultura tem incentivado programas de Educação em Direitos Humanos, tais como o programa “Ética e Cidadania” (BRASIL, 2007).

Conforme está previsto nos PCNs (BRASIL, 1998), é função da escola contemplar a formação moral dos alunos, visando o desenvolvimento da autonomia moral. A escola precisa fazer com que os alunos compreendam os valores e as regras sociais, atuem criticamente e saibam eleger princípios para se pautarem por eles.

Considerando os escritos sobre procedimentos em educação moral, sabemos que as atividades em grupo são as mais propícias para desenvolvimento da moralidade, pois são nelas que a cooperação e a descentração podem ser trabalhadas. E é na escola que estas atividades podem ser mais facilmente realizadas, sendo que, muitas vezes, na família, a criança não tem relação e/ou contato com outras crianças.

> [...] a escola é um dos importantes agentes de socialização da criança onde seus comportamentos passam a ser regulados em função de regras que se pretendem justas e coletivas. É na escola que a justiça se faz conhecer como uma forma coletiva de imposição de regras a um grupo de alunos, teoricamente considerado como composto de iguais em direitos e deveres (MENIN, 2008, p. 53).

A escola deve considerar as mudanças ocorridas na sociedade, bem como as mudanças dos alunos, de modo a assumir plenamente sua função educativa e alcançar a qualidade do ensino. Assim como acredita Alfayate (2002), “qualidade não significa apenas mais salas de aula, mais biblioteca, mais recursos tecnológicos, mais laboratórios – aspectos estes quantificáveis e mais caros –, mas também uma educação em valores, embora seja parte mais barata e às vezes mais altruísta da educação”. Puig (2007, p. 104) compartilha desta mesma ideia, pois, segundo o autor,

> [...] o investimento que estamos propondo é rentável, porque atende a um imperativo: conseguir uma educação integral para todos. Mas é rentável também porque ajuda a criar um clima de convivência cidadã, gera o capital social necessário para garantir o desenvolvimento, previne o fracasso escolar, ajuda a criar um clima de convivência e bem-estar e contribui para formar cidadãos ativos de uma sociedade democrática.

METODOLOGIA

Na pesquisa de Mestrado, propusemos uma continuidade nas análises dos questionários coletados na pesquisa maior. Para tanto, retiramos de seu banco geral de dados, que conta com mais de 1000 questionários advindos de diferentes regiões brasileiras, 150 questionários aplicados a agentes escolares de escolas públicas de ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio, do estado de São Paulo.

O questionário completo foi composto por 24 questões, sendo algumas objetivas e outras dissertativas. As primeiras pediram aos respondentes que dissessem se a escola deve dar Educação Moral, porque isso se justificaria, e como ela deveria ser. São questões formuladas com o objetivo de apreender as concepções mais espontâneas

dos participantes. As demais questões referiram-se às experiências de educação moral que as escolas tenham realmente feito. Pediu-se, inicialmente, uma descrição geral e, depois, solicitou-se esclarecimentos mais detalhados sobre os projetos: temas, finalidades, meios empregados, participantes, tempo de duração, relações da experiência com a comunidade extra-escolar, modos de avaliação e se receberam formação específica para sua realização.

Na análise dos dados, fizemos várias leituras dos questionários e classificamos as respostas em categorias. Vale lembrar que, na maior parte das vezes, as respostas dos agentes escolares estiveram relacionadas a mais de uma categoria; sendo assim, nas análises, consideramos o total de respostas e não o total de questionários analisados.

Neste texto, vimos que autores, inclusive do campo da Psicologia da Moralidade, defendem que a escola deve tratar das questões morais no ambiente educacional. Contudo, também nos preocupamos em identificar as concepções de educadores a respeito desta educação; ou seja, a quem eles atribuem a tarefa de educar moralmente crianças e adolescentes? A escola deve dar educação moral?

Deste modo, neste texto, ainda apresentamos os resultados obtidos a partir da análise da primeira pergunta do questionário - "A escola deve dar Educação Moral? Por quê?" – pois, por meio desta, é possível identificar a quem os agentes escolares atribuem a função de educar moralmente.

RESULTADOS

Verificamos que a maioria dos agentes escolares afirmou que a escola deve dar educação moral, apresentando justificativas para a necessidade desta educação nos espaços escolares.

Vimos que há uma forte concepção de que a educação moral é necessária para a formação da cidadania, sendo que 22% das respostas estiveram relacionadas a esta categoria. Os educadores apontaram a importância de formar alunos conscientes e críticos, conhecedores de seus direitos e deveres, de modo a estimular uma convivência harmônica na sociedade. A exemplo, seguem algumas respostas que selecionamos: "*É necessária a formação em valores para que o cidadão e cidadã possa conviver em sociedade pensando e agindo em prol do bem comum e para desenvolver sua alteridade, só assim conseguiremos uma sociedade mais justa e feliz*" (Respondente 87: Diretora – Ensino Fundamental); "*Educação Moral ou Educação em Valores fortalece a*

formação moral do aluno e auxilia em sua formação como indivíduo atuante na sociedade" (Respondente 122: Professora – Ensino Fundamental e Médio).

Outra categoria com grande quantidade de respostas refere-se à queixa dos educadores a respeito de uma crise de valores na família (20,8%); ou seja, acreditam que a escola deve educar moralmente os alunos devido à falta de estruturas nos lares e pela ausência das famílias na educação dos filhos, buscando preencher tal lacuna. Para melhor visualização, apresentamos a resposta do agente escolar 128 (Coordenadora – Ensino Médio):

"[...] a formação que os pais davam aos filhos, hoje, não existe, por conta da estrutura familiar, os pais fora de casa o dia inteiro não têm contato com os filhos, não orientam devidamente as crianças, a escola recebe uma clientela sem a menor estrutura familiar e eles precisam desta formação, e escola para ter um bom desempenho se sente na obrigação de passar certos valores importantíssimos na vida de um ser em formação".

Também com uma significativa frequência de respostas (19,1%), identificamos uma concepção de que escola deve tratar de tais questões para suprir uma crise de valores presente na sociedade; isto é, as respostas dos agentes escolares denunciam que a situação social atual exige um resgate de valores, porque os mesmos estão se perdendo e/ou têm sido esquecidos e/ou invertidos. As seguintes respostas exemplificam esta categoria:

"[...] vivemos em um mundo competitivo, consumista, em que os valores humanos estão se perdendo, ficando de lado. Valoriza-se o ter e não o ser" (Respondente 24: Coordenadora – Ensino Fundamental e Médio);

"[...] atualmente os valores estão muito deturpados e os alunos perderam o ponto de referência e de boa conduta" (Respondente 18: Coordenadora – Ensino Fundamental e Médio); "os valores morais, hoje em dia, estão muito esquecidos, devíamos nos atentar mais para este tipo de ensino" (Respondente 104: Coordenadora – Ensino Fundamental).

Em seguida, com 10,4% de respostas, apareceu entre os agentes escolares a ideia de que a escola deve dar Educação Moral para consolidar valores, tais como: respeito, justiça, amor, amizade, paz, honestidade, solidariedade, entre outros. Como exemplo, temos a resposta do agente escolar 114 (Coordenadora – Ensino Fundamental):

"[...] devemos orientar nossos alunos para conviver com a paz, respeitar o próximo em suas diferenças".

Além disso, 6,4% das respostas justificaram a importância da Educação Moral no âmbito escolar para contribuir na formação integral do aluno. Conforme o respondente 49 (Professora – Ensino Fundamental),

"a escola como uma instituição que faz parte da vida do aluno durante muitos anos, deve contribuir para a formação moral, a qual contribui para a formação global do indivíduo".

Outras categorias de respostas foram pouco representativas, sendo que justificaram a importância da educação moral para: resgatar o civismo, de modo a

oferecer uma formação cívica (3,5%); solucionar problemas do cotidiano escolar (2,3%); complementar a educação familiar (1,7%). Apenas 1,7% afirmaram que deve ser função de toda a comunidade, inclusive da escola. Outros 4% foram respostas específicas, que não se enquadram em categorias; e 6,4% foram respostas sem justificativas ou com justificativas muito vagas.

Do total de respostas, apenas 0,6% negou a importância da educação moral nas escolas, atribuindo esta função à família; 0,6% também apontou que a escola não deve cumprir tal tarefa, mas não apresentou justificativas; e 1,1% apresentaram outras justificativas para a educação moral não ser feita pela escola, tais como: "*Não deve dar, porque pode ser autoritário a escola influenciar questões de valores*" (Respondente 119: Diretoria – Ensino Fundamental e Médio); "*Não deve dar, por ser muito complexo para ser trabalhado em um componente curricular*" (Respondente 75: Diretora – Ensino Médio).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos apontamentos teóricos, podemos afirmar que, num primeiro momento, a educação moral é tarefa exclusiva da família; contudo, ao ingressar no âmbito escolar, as crianças e/ou os adolescentes recebem uma formação moral, pois os valores são constantemente repassados, seja de forma a construir a autonomia ou a heteronomia dos alunos. Deste modo, a escola deveria tratar de tais questões a fim de enriquecer a capacidade, em seus alunos, de vida coletiva, uma vez que esta instituição é um dos principais espaços sociais para a Educação Moral (SHIMIZU, 1998; CARVALHO, 2002; GOERGEN, 2007).

O grande problema da educação moral é que, além das famílias estarem, nos dias de hoje, sobrecarregadas com suas "urgências", algumas escolas não se posicionam em relação a esse aspecto essencial da educação. Há aqueles que consideram que a escola deve agir com neutralidade frente aos problemas presentes. No entanto, precisamos saber que a neutralidade não existe, pois, mesmo que de forma não planejada, sempre transmitimos o que valorizamos (SERRANO, 2002; AQUINO, 2011; MENIN, 2010).

Constatamos que os educadores acreditam que é função da escola oferecer uma educação moral e/ou em valores, principalmente, para contribuir na formação da cidadania do aluno, de modo que seja capaz de conhecer os seus direitos e deveres, e viver harmonicamente na sociedade. Contudo, também, é forte a concepção de que a escola deve tratar dos valores, por conta da ausência da família na educação moral das

crianças e adolescentes; ou seja, os agentes escolares não atribuem essa função à escola, mas a veem como um espaço para suprir as limitações da educação familiar.

No entanto, a escola precisa se posicionar frente à educação moral e, vale ainda ressaltar, que a mesma não deve apenas preencher as lacunas existentes neste campo educacional, pois, conforme o que está instituído na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), também é função da escola dar Educação Moral, independentemente da família fazê-lo ou não.

REFERÊNCIAS

ALFAYATE, M. G. Para um sistema básico de valores compartilhados no Projeto Educativo de Centro. In: NIEVES, A. M.; et al. **Valores e temas transversais no currículo.** Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALMEIDA, A. R. S. A Emoção e o Professor: um estudo á luz da teoria de Henri Wallon. **Psicologia:**teoria e pesquisa, Brasília, v. 13, n. 2, mai/ago. 1997.

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

AQUINO, J. G. Crise, acosso e reinvenção da experiência educativa contemporânea. In: ____ (et al.) **Família e educação**: quatro olhares. Campinas: Papirus, 2011.

ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.2. jul/dez. 2000.

ARAÚJO, U.F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In:MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 105-136.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Ética e cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais;** terceiro e quarto ciclo: apresentação dos temas transversais - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Constituiçã**o (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira)

CARVALHO, J. S. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? **Pro-posições: Revista** da Faculdade de Educação*,* Campinas, v.13, n.3, 2002.

CUNHA, M. V. da. A escola renovada e a família desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao psicologismo na educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 77, n. 186, p. 318-345, mai/ago, 1996.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Vozes: Petrópolis, 1996.

GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação e Sociedade***,* Campinas, v. 28, n.100 – Especial, out. 2007.

GOMES, J. V. **Relações família e escola**: continuidade/descontinuidade no processo educativo. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_po84-092_c.pdf> Acesso em: 06 abr 2011.

GUTFREIND, C. Parceria entre pais e educadores. **Revista Pátio***,* Porto Alegre, ano 8, n.23, abr./jun. 2010.

LA TAILLE, Y**. Formação ética:** do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006. Capítulo 1, Moral e Ética. p. 11-69.

MARTINS, R. A.; SILVA, I. A. Valores morais do ponto de vista de professores de ensino fundamental e médio. In: LA TAILLE, Y; MENIN, M.S.M. (orgs.). **Crise de valores ou valores em crise***?* Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 152-184.

MENIN, M. S. S. Educação moral na primeira infância. **Revista Pátio***,* Porto Alegre, ano 8, n.23, abr./jun. 2010.

MENIN, M. S. S. Escola e educação moral. In: MONTOYA, A. O. D. **Contribuições da Psicologia para a educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, L. **Cinco estudos de educaçãomoral***.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37–104.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa***,* v. 28, n. 1, 91-100, 2002.

MORENO, M. C.; CUBERO, R. Relações sociais nos anos pré-escolares: família, escola, colegas. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, J. (1948). **Para onde vai a educação***?* Rio de Janeiro: José Olímpio, 1994.

PUIG, J. M. Aprender a viver. In: ARAÚJO, Ulisses; PUIG, Josep Maria; ARANTES, Valéria Amorim (org). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007. (Coleção pontos e contrapontos).

SAYÃO, R. Filhos... melhor não tê-los? In: AQUINO, J. G. (et al.) **Família e educação**: quatro olhares. Campinas: Papirus, 2011.

SERRANO, G. P. **Educação em valores**: como educar para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SHIMIZU, A. M. **As representações sociais de moral de professores das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau***.* Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Filosofia. UNESP. Marília. 1998.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola***:*uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre aprática das regras e assembléias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TREVISOL, M. T. C. Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola. In: LA TAILLE, Y; MENIN, M.S.M. (orgs.). **Crise de valores ou valores em crise***?* Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 152-184.

VINHA, T. P.; ASSIS, O. Z. M. Compartilhar ou transferir as responsabilidades? Considerações sobre a relação entre a escola e a família. In: Encontro Nacional de Professores do PROEPRE, 22., 2005, Campinas. **Anais...** Campinas: Graf. FE; R. Vieira, 2005.

VINHA, T. P. *O* **Educador e a moralidade infantil numa visão construtivista**. Campinas:Mercado de Letras, 2000.

MAPA CONCEITUAL UMA FERRAMENTA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Ronise Ribeiro Corrêa[1]
Vera Lucia Bahl de Oliveira[2]

INTRODUÇÃO

Em seu dia-a-dia escolar, o professor enfrenta vários desafios, e um tem sido o processo de ensino e de aprendizagem. O professor precisa conhecer e entender a necessidade de programar uma prática mais voltada para os indicadores qualitativos. O educador deve comprometer-se com um percurso mais formativo e, para tanto, o professor carece de informações do envolvimento dos alunos em relação ao seu próprio percurso de aprendizagem.

O afastamento do exercício de um ensino e de uma avaliação exercitado em perspectiva classificatória pretendendo uma progressiva aproximação de momentos mais significativos, implica na superação de alguns aspectos herdados do passado: (a) prevalência da ideia de produto sobre a de processo; (b) priorização de instrumentos de ensino e de avaliação que favoreçam a quantificação de resultados; (c) centralização no insucesso do aluno; (d) responsabilização do professor pela recuperação dos conteúdos ainda não apropriados pelo aluno, dentre outros.

Para ensinar significativamente é preciso compromisso com a ação e com o sujeito que age. Os professores vêm ampliando seu trabalho no sentido de assegurarem a regulação da aprendizagem de seus alunos, mas, aparentemente, ainda é incipiente o número de atividades implementadas que visam ao envolvimento e à (co)responsabilização do aluno pela própria aprendizagem. Uma ferramenta de ensino e de avaliação interessante na proposição de informações para professores e alunos é o mapa conceitual.

Ele pode ser um recurso utilizado e incorporado ao cotidiano da sala de aula, com a finalidade de oferecer informações diversas daquelas propiciadas por outros instrumentos. Portanto, os mapas conceituais cumprem diversos papéis no âmbito educacional e estes necessitam de um olhar mais detalhado para o que se propõem e o que se quer dele em sala de aula.

1Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – UEL; professora de Ciências e Biologia pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná.
2Doutora e professora da Universidade Estadual de Londrina no curso de Ciências Biológicas.

Conceber a utilização do mapa conceitual como tarefa de ensino e de aprendizagem suscita questionamentos. Assim, o objetivo principal do presente estudo foi: Compreender a efetivação dos mapas conceituais como instrumentos de um processo de ensino ede aprendizagem mais significativos. Para tanto, alguns objetivos específicos demandaram para compreender o objetivo principal:Por que o mapa conceitual pode se configurar ferramenta para a efetivação de um ensino e de uma aprendizagem mais significativa; Como os mapas conceituais permitem aos professores e alunos compreenderem o que é um ensino e uma aprendizagem mais significativos;Apreciar o processo e as estratégias utilizadas pelos educandos para uma aprendizagem mais significativa, e, Formular hipóteses de diagnóstico para a superação dos erros, favorecendo o diálogo entre o professor e o aluno, tão necessário à busca de alternativas de soluções.

METODOLOGIA

O estudo demandou colher informações com toda riqueza de detalhes, exigindo um olhar atento para as cenas que se desenrolavam no cotidiano da sala de aula. Assim, no intuito de buscar informações relevantes e mais detalhadas, a opção foi pela abordagem qualitativa. O delineamento do percurso da pesquisa e a particularidade do objeto de estudo orientaram para a efetivação de estudo de caso.

A pesquisa foi realizada em um colégio da rede pública estadual de ensino, localizado na região central de Londrina, Estado do Paraná, que oferece o Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação Especial. Participaram do estudo os 32 alunos de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II. A definição pelo grupo resultou de: a disponibilidade da professora de Ciências; a disposição do horário semanal com oferta de duas aulas geminadas; do dinamismo e da receptividade dos alunos quando da apresentação da proposta. O convite para participar do estudo foi formalizado junto aos responsáveis pelos alunos, que anuíram assinando termo de consentimento esclarecido.

Com o objetivo de recolher dados significativos para compreender como os mapas conceituais podem ser utilizados como ferramentas de um processo educacional mais significativo, recorreu-se a três procedimentos para a coleta de informações: a análise documental, a observação da realidade, com registros relativos aos 32 alunos participantes e as entrevistas semi-estruturadas levadas a termos com oito alunos participantes. Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo clássica, que se valeu de dados quantitativos e qualitativos, oferecendo maior segurança na

identificação das unidades de análise. Assim, a significação dos conteúdos abordados no mapa conceitual enquanto instrumento de ensino e de aprendizagem foi configurado pela apresentação e apreciação de duas unidades: (a) caráter informacional e (b) potencial regulatório pautado na Teoria da Aprendizagem Significativa.

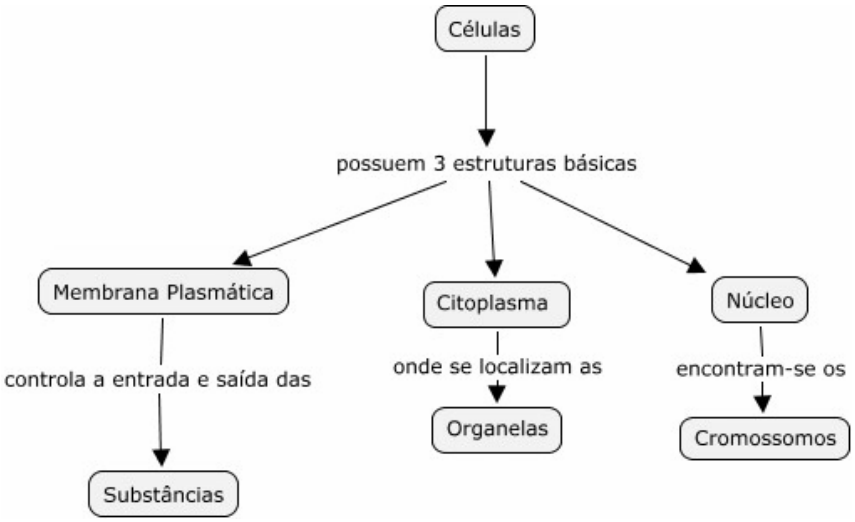
Ao direcionar o olhar para o processo com a intenção de não se limitar ao produto, o processo de ensino e de aprendizagem assume seu objeto essencial: a alteração e a preparação de novas fases do desenvolvimento cognitivo (SOUZA, 2004). Logo, a prática de ensinar e também de avaliar pode e precisa fornecer indicadores para que, professores e alunos partilhem de um percurso compromissado com a superação das dificuldades e edificação de novos conhecimentos, habilidades e atitudes.

Esses aspectos peculiares do processosignificativo devem estar voltados às transformações que favorecem a ação docente e o ofício do aluno. Por isso, esse percurso, com essas características é informativo tanto para aprendizes e professores, bem como oferece elementos para a regulação por ambos para emergir uma "[...] melhor compreensão do funcionamento do aluno [e] do funcionamento do objeto a ensinar" (HADJI, 2001, p.23).

Dentre as possibilidades para consecução de uma aprendizagem mais significativa, pautada na Teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel, encontram-se os mapas conceituais. Eles foram propostos pelo pesquisador e educador norte-americano John Novak, na década de 1970. Então, o seu foco principal era o desenvolvimento de uma ferramenta pedagógica que pudesse colaborar e promover uma aprendizagem mais significativa entre os discentes (ONTORIA et al., 1992; MOREIRA; BUCHWEITZ, 1993;GIL et al., 2000; SAKAGUTI, 2004).

Os mapas conceituais são "[...] diagramas hierárquicos indicando os conceitos e as relações entre esses conceitos" (MOREIRA; BUCHWEITZ, 1993, p.13). Eles são utilizados como uma técnica para representar de forma estrutural, a organização de um conhecimento, de um tema, de um texto, entre outros. Os termos-chave são aspectos representativos que descrevem e particularizam uma regularidade ou um objeto, sendo apresentados por palavras e/ou expressões no interior de figuras geométrica, sejam: quadrados ou retângulos. As relações entre eles são direcionadas por linhas com setas, às quais são anexadas frases explicativas (ou palavra(s) de enlace) que interligam e dão significado às palavras-chave (Figura 1).

Figura 1 –Modelo elaborado para representar o mapa conceitual unidimensional



O mapa conceitual possibilita a visualização dos conteúdos e processos de aprendizagem empreendidos pelos alunos. Ele não apenas resulta em um produto, quando “dado como pronto”, mas permite o acompanhamento do processo de aprendizagem quando da identificação dos conceitos-chave, da sua definição, da indicação do “conceito mãe” a encabeçar a hierarquia, da hierarquização e organização dos conceitos, do estabelecimento das proposições pela junção de conceitos por descritores adequados. Professores e alunos são informados acerca do que está sendo aprendido e do como a apropriação do conhecimento está se processando.

Os mapas conceituais configuram-se possibilidade para a efetivação do ensino, da avaliação e da aprendizagem, mas não da forma que tem como “[...] objetivo testar conhecimentos e dar uma nota ao aluno, a fim de classificá-lo de alguma maneira, mas no sentido de obter informações sobre o tipo de estrutura que o aluno vê para um dado conjunto de conceitos” (MOREIRA, 2006, p.55).Desse modo, o mapa conceitual parece ter uma certa “afinidade” com um processo de ensino e de aprendizagem mais significativo. Sua utilização suscita alterações de postura por parte de professores e alunos.

Há professores que não querem apenas constatar, mas dispor continuadamente – no dia-a-dia da sala de aula – de indicadores que lhe permitam regular o ensino. Também os alunos não podem buscar apenas a aprovação pela obtenção de nota suficiente para “passar”, mas precisam intentar estruturar, hierarquizar, diferenciar, relacionar, discriminar, integrar conceitos de um corpo informacional.

Conforme Moreira (2006, p.55), “[...] os mapas conceituais constituem-se em uma visualização de conceitos e relações hierárquicas entre conceitos que pode ser muito útil, para o professor e para o aluno, como uma maneira de exteriorizar o que o aprendiz já sabe”, as apropriações em curso, bem como os processos cognitivos empreendidos por ela para aprender.

Por conseguinte, os mapas conceituais são informativos. Os alunos perceberam o caráter informacional dos mapas conceituais. Para o Aluno B,

“os mapas nos mostram o que já sabemos e o que ainda não sabemos. Fica fácil perceber porque temos muita dificuldade em explicar o que um conceito quer dizer e entender como ele se liga com outros. Ninguém precisa dizer: tem que estudar mais! O mapa diz”.

O caráter informacional dos mapas produziu entre os alunos uma progressiva despreocupação com a obtenção de notas para promoção de investimento maior na compreensão dos conteúdos, na apropriação de novos saberes, na consolidação dos conhecimentos.

O mapa conceitual é um jeito muito bom para aprender. Eu posso perceber se compreendi ou não um conceito quando sinto dificuldade em encaixá-lo em algum lugar do mapa. Parece que ele fica dizendo: não deu certo, leia novamente e veja o que é isso. (ALUNO C).

O bom do mapa é que não tem que ficar decorando nada. Nós precisamos compreender. Quando a gente lê de qualquer jeito e os conceitos não ficam claros, na hora de montar o mapa parece que nada funciona. Fica evidente que os conceitos não foram compreendidos, porque não conseguimos hierarquizá-los ou relacioná-los. (ALUNO A).

A informação mais importante não advinha do realizado ou do superado, mas dos erros e das dificuldades enfrentadas. Assim, os erros no Ensino de Ciências configuraram-se um momento importante para o processo de ensino e de aprendizagem principalmente no aspecto conceitual. Constatá-los, compreendê-los, determinar suas causas e conceber alternativas de superação apresentou-se nas tarefas compartilhadas por professores e alunos no decorrer de um processo compromissado com a formação, o aperfeiçoamento, a superação. O diálogo desenvolvido entre os alunos em um momento de construção grupal do mapa conceitual é altamente revelador do caráter informacional dos mapas conceituais.

- As glândulas salivares produzem substâncias importantes para a digestão. Disse o Aluno L.

– Que substâncias? Você não escreveu no mapa! Retrucou o Aluno B.

– A saliva. Afirmou o outro.

– Por que é importante? Perguntou o Aluno H.

– Tem uma... Tem uma enzima na saliva... Acho que é a Pepsina. Espera um pouco. Titubeou o Aluno L.

Ele abriu o livro, folheou-o até o tópico da digestão na boca.

– Não. Não é Pepsina. É a Ptialina. Disse o Aluno L muito animado.

O Aluno H, folheou o caderno onde se encontravam os mapas conceituais anteriores e completou:

– A Ptialina é uma enzima encontrada na saliva! Então ela é importante para a digestão.

– Ela transforma o amido em maltose. Se ela é importante tem que ser uma das palavras escolhidas. Não pode ficar no meio [como palavra de enlace]. É só mudar no mapa. Apaga aqui e escreve assim.... Disse entusiasmado o Aluno L.

– Agora ficou melhor. Disse satisfeito o Aluno L para os alunos que acompanhavam a cena.

Compreensão e superação se revelaram nas perguntas, nas afirmações, nas tentativas de encontrar uma explicação para as palavras escolhidas e suas relações. Mas, para conseguir entre os alunos esse envolvimento e essa tentativa de superação exigiu o afastamento – quando não a negação – de uma visão fundamentada no produto, na nota ou conceito, na aprovação ou reprovação, no bom ou ruim, conforme manifestou o Aluno D: *"Quando eu me preparava para as provas era só decorar. Eu lia e relia tudo até ficar na cabeça. No mapa é diferente. Eu preciso entender e por isso eu leio, converso com os colegas, troco informações, pergunto para a professora, faço busca na internet. Não adianta decorar e esquecer tudo depois".*

O ensinar se revela, diante dessas afirmações, um processo muito mais rico e significativo para o professor. Por meio dos mapas conceituais, ele identifica o que o aluno aprendeu, como aprendeu e o que falta para a aprender. É a autorregulação do ensino.

Assim, o professor pode modificar sua ação, rever os objetivos propostos, retomar os conteúdos de forma diferenciada, promover diversas atividades contextualizadas, entre outras. O mais importante é que, as informações advindas dos mapas conceituais podem propiciar um ensino mais significativo, informativo e interligado para o professor.

Para o aluno, aprender não é de um modo geral, um processo claro, simples e contínuo. Na verdade, apresenta obstáculos, exige desvios, solicita retomadas. Nessa perspectiva, para ensinar melhor é fundamental dispor de tarefas e/ou estratégias que favoreçam não somente o acompanhamento do percurso da aprendizagem pelo

professor, mas também a realizaçãoda elaboração e (re)elaboração do conhecimento pelo aluno.

O processo de ensino e de aprendizagem não pode estar desvinculado ao processo avaliativo. Segundo Hoffmann (2000, p.14), a avaliação da aprendizagem pode ser compreendida como: “[...] julgamento de valor dos resultados alcançados”.

Também para Luckesi (1997, p.33) a avaliação é “[...] um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. Julgamento de valor significa atribuir uma qualidade aos dados obtidos do objeto da avaliação. “O objeto avaliado será tanto mais satisfatório quanto mais se aproximar do ideal estabelecido, e menos satisfatório quanto mais distante estiver da definição ideal, [...]”, portanto, o juízo surgirá à medida que indicadores qualifiquem o objeto de forma adequada, pautado em dados “[...] relevantes da realidade” (LUCKESI, 1997, p.33). Destarte, o juízo de qualidade ocorre quando o professor confronta os objetivos norteadores da sua prática com as informações obtidas pelos instrumentais avaliativos utilizados. A confrontação, entre o desejado e o alcançado, revela a distância a ser percorrida pelos alunos com o auxílio do professor.

Essa comparação pode pautar-se em perspectiva quantitativa ou qualitativa. Se o professor tem um foco quantitativo, cumpre uma contagem de acertos assinalados nas questões ou tarefas consideradas corretas e o subsequente registro, em forma de conceito ou nota, nas pautas e boletins emitidos pelasinstituições. A tomada de decisão – sob tal perspectiva – somente pode ser pela aprovação ou reprovação do aluno.

De uma forma qualitativa, o professor não se detém nos acertos, mas concentra sua atenção sobre o erro, sobre os percalços, pois os consideram elementos fornecedores de informações acerca das dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos alunos nas tarefas propostas, o que lhe propicia analisar e refletir sobre os procedimentos regulatórios a serem desencadeados. Para os alunos, o mapa conceitual forneceu informações que permitiram à professora perceber as dificuldades que enfrentavam, mesmo porque o seu olhar para eles estava direcionado por seu compromisso formativo. Alguns deles afirmaram no decorrer das entrevistas que:

“A professora ficava acompanhando o nosso trabalho. Ela ficava olhando e ouvindo o que o grupo estava fazendo, e sempre que a gente sentia que estava muito difícil ela fazia uma pergunta, falava para reler um pedaço do texto, pedia para a gente explicar o que estava fazendo e até levou a gente na biblioteca para pesquisar termos que não estávamos achando no livro”. (ALUNO G)

“A professora não ficou preocupada se o mapa estava certo ou errado para dar uma nota, como acontece na prova. Ela queria que a gente aprendesse e por isso fica dando algumas pistas

quando tínhamos dificuldade com algum conceito ou para escolher as palavras de enlace". (ALUNO H)

Regular o ensino – ajustando-o ao conteúdo e forma da aprendizagem dos alunos – é, portanto, uma decorrência essencial, a tomada de decisão, ao exercício da avaliação da aprendizagem em perspectiva mais significativa. Mas, se sob a ótica docente é fundamental ter nos dados obtidos, por meio das atividades avaliativas, indicadores a orientarem a proposição de "[...] atos intencionais que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribuam diretamente para a progressão ou para o redirecionamento dessa aprendizagem" (HADJI, 2001, p.67), sob a ótica discente o compromisso não é diferente.

Foram diversas as intervenções regulatórias promovidas. Dentre elas, algumas passaram a constituir estratégias de aprendizagem assumidas pelos alunos em momentos subsequentes, quando se deparavam com problemas na apropriação de conceitos ou na estruturação dos mapas. Uma foi "ensinar o caminho da biblioteca" para ampliar o referencial teórico na apropriação do significado de alguns conceitos ainda pouco claros, ou superficialmente abordados no livro didático, até então, única fonte de consulta disponível para os alunos.

Eles passaram, a partir de então, a se valerem de idas à biblioteca da escola para consultar outras fontes, bem como, passaram a buscar em suas próprias casas enciclopédias que os pais haviam comprado há muito e nunca haviam sido utilizadas e mais começaram a ter na internet uma fonte alternativa de consulta. Ao procurarem em outras fontes as informações de que careciam, desenvolvendo estratégias de aprendizagem, os alunos autorregularam seuprocesso de aprendizagem, porque estavam cientes de suas necessidades e cônscios de suas possibilidades de superação.

A autorregulação da aprendizagem pelo próprio aluno tornou-se patente em diversos momentos, quando em grupos, eles se dedicavam ao confronto de mapas individuais e se propunham a integrar suas produções. O significado dos conceitos era retomado, porque cada um precisa elucidar como compreendia cada termo e as razões das relações que estabelecia. Nesse confronto, nessa permuta, os conceitos eram aclarados e aprendizagens pregressas eram retomadas. Essas idas e vindas permitiam cada vez mais uma aprendizagem significativa.

DISCUSSÂO

A autorregulação depende de "[...] um olhar crítico sobre o que se faz enquanto se faz" (NUNZIATI, 1990 apud HADJI, 2001, p.102) e precisa redundar na promoção de ajustes, de alterações, de (re)elaborações, de mudanças de sentido, a favorecerem o

alcance das metas estabelecidas. Todavia, tal não emerge do nada, não é um presente caído do céu. Na verdade, é uma habilidade laboriosa e continuamente desenvolvida quando as condições são propiciadas, quando as pessoas – alunos e professores – têm possibilidade de refletirem acerca de suas conquistas, de suas permanências e de suas "ainda" impossibilidades – sempre transitórias quando o indivíduo é reconhecido enquanto potência, como um ser em permanente devir, como um ser que pode "ser tudo" o que ainda não é.

O processo de ensino e de aprendizagem, bem como, uma avaliação compromissada com a formação é informativa e permite a regulação. O processo avaliativo foi informativo para aprendizes e professores, bem como oferece elementos para a regulação por ambos. A regulação promovida pelo professor sob o formato de intervenção oportunizou e auxiliou o aluno a avançar no domínio do conhecimento.

A autorregulação, a ser promovida por ele mesmo, revelou seu grau de consciência acerca de sua parcela de responsabilidade na superação das próprias dificuldades. Para o professor, a avaliação revelou informações importantes sobre as consequências de seu trabalho na promoção da aprendizagem. Além disso, ela permitiu ao docente visualizar as etapas em que os discentes se encontravam e propiciou o levantamento de ideias e indícios necessários para nortear o ensino e a aprendizagem. Para o aluno, as informações obtidas no decorrer do caminho pedagógico deveriam servir para a conscientização "[...] das dificuldades que encontra e tornar-se capaz, na melhor das hipóteses, de conhecer e corrigir ele próprio seus erros" (HADJI, 2001, p.20).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na maioria das salas de aula, observam-se discentes imobilizados e condicionados pela avaliação. Eles não se reconhecem no percursoda aprendizagem juntamente com o professor. Na maioria das vezes, esperam passivamente pelos escores, advindos de suas respostas consignadas nos instrumentais avaliativos elaborados e utilizados pelos docentes. Contudo, quando o aprendiz é incitado a mostrar o que sabe e perceber que a sua participação é importante e que, portanto, ele faz parte de uma engrenagem complexa, então, a aprendizagem passa a ter sentido e significado.

Assim sendo, ensinar, aprender e avaliar formativamente requer comprometimento tanto da parte dos professores, quanto dos alunos, porque demanda "[...] favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação" (HADJI, 2001, p.20). Para tanto, é necessário acreditar que é possível, é fundamental propor-se a olhar para outras possibilidades – comprometendo-se em

transformá-las em ações – mesmo que os ranços e os velhos hábitos insistam em direcionar para uma mesma prática.

REFERÊNCIAS

GIL, Gretel S. et al. **A modelagem da representação do conhecimento sob a forma de mapas conceituais**. Porto alegre, UFRS, 2000. Disponível em <http://www.pgie.ufrgs.br/alunos_espie/espie/silviab/public_html/espieufrgs/espie00010/trabalho13-07.rtf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2008.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Marco A.; BUCHWEITZ, Bernardo**. Novas estratégias de ensino eaprendizagem*:*** os mapas conceituais e o Vê epistemológico. São Paulo: Plátano, 1993.

ONTORIA, Antonio et al. **Mapas conceituais:** uma técnica para aprender**.** Portugal: Edições Asa, 1992.

SAKAGUTI, Solange T. **Mapas conceituais e seus usos*:*** um estudo da literatura. 84 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Computação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2004.

SOUZA, Nadia A. Avaliação da aprendizagem e atuação docente. **Estudos em Avaliação Educacional***.* São Paulo, p.149-168, jan./jun. 2004.

CONCEPÇÕES DE GÊNERO EM UM CENTRO DE ATENDIMENTO À SAÚDE DA MULHER

Ângela Esteves Modesto
Denise Trento Rebello de Souza[1]

INTRODUÇÃO

A problematização dos termos sexo e gênero parece constituir a discussão central que propõe a teórica feminista Linda Nicholson. A autora defende que a ideia de que existem aspectos comuns e imutáveis – originários do corpo – entre todas as mulheres e entre todos os homens obscurece as diferenças existentes entre elas e entre eles. Porém, não haveria, na verdade, aspectos biológicos comuns (NICHOLSON, 2000), pois a humanidade difere também quanto às inúmeras formas de se compreender o corpo, atribuindo-lhe diferentes sentidos e importância. O corpo é mais uma variável, não uma constante, não sendo possível, portanto, "haver um único conjunto de critérios constitutivos da 'identidade sexual' a partir do qual se possa inferir alguma coisa sobre as alegrias e as opressões inerentes ao 'ser mulher'" (Idem, 2000, p.15).

Em seu livro Problemas de Gênero, Judith Butler (2003) chama a atenção para a mesma questão. Ela afirma que o esforço de incluir todas as mulheres em uma categoria única gerou críticas, pois essa categoria desconsiderava dimensões como classe e raça, que diferenciavam as mulheres entre si. Isso quer dizer que a ilusória coerência e unidade da categoria "mulheres" rejeitou justamente a multiplicidade de fatores e características culturais, sociais e políticas que compõe o grupo "mulheres" (BUTLER, 2003).

No campo da história, uma autora constantemente citada pela clareza com que apresenta definições para gênero é Joan Scott. Em um de seus textos, define gênero como "a organização social da diferença sexual" e como "o conhecimento que estabelece os significados para as diferenças corporais" (SCOTT, 1988, p.2). Em outras palavras, o gênero não produz diferenças fixas entre homens e mulheres, mas constitui o discurso sobre as diferenças entre os corpos, que está diretamente ligado às implicações decorrentes deste discurso, isto é, o que será legitimado como verdade e o que não será.

---

[1]Ângela Esteves Modesto é aluna do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo sob orientação da Profa. Dra. Denise Trento Rebello de Souza. O trabalho foi apresentado para obtenção do título de mestre. Contato: angelapsico@yahoo.com.br.

Considerou-se para esta pesquisa o fato de que os discursos sobre o gênero (e, consequentemente, sobre o sexo), entre os quais o científico, não estão dissociados da ideia completamente naturalizada da diferença sexual binária a partir da qual todo conhecimento é construído, inclusive sobre o corpo; tudo o que é definido como masculino ou feminino já tem raiz na dualidade, na diferenciação. Judith Butler (2002) nos ajuda a entender a questão ao comentar a materialidade das coisas que são objetos de toda a ação. Ela diz:

> Podemos tratar de retornar à matéria entendida como algo anterior ao discurso para embasar nossas afirmações sobre a diferença sexual, mas isto só nos levaria a descobrir que a matéria está completamente sedimentada com os discursos sobre o sexo e a sexualidade, que preexistem e restringem os usos que se podem dar ao termo. (BUTLER, 2002, p.56, tradução minha)

Durante muito tempo, desde a antiguidade, os aparatos genitais de homens e mulheres foram compreendidos como semelhantes e correspondentes. A variação interna ou externa e outras modificações no aparato eram compreendidas como diferentes graus de perfeição de um mesmo modelo, cujo desenvolvimento estaria suscetível a variações de calor, por exemplo (LAQUEUR, 2001). No entanto, ao final do século XVIII surge uma tendência que culminou, em última instância, na mudança da compreensão do que se costuma chamar de natureza sexual humana. O que antes parecia se basear na semelhança comparada entre homens e mulheres passou a se pautar em suas diferenças fundamentais. Esse movimento segue pelo século XIX, período de profundas transformações sócio econômicas como a industrialização, acompanhadas por um maior contingente de mulheres ingressando no mercado de trabalho, o que exigiu a revisão das concepções de gênero que, a partir desse momento, não mais comportavam as atitudes e comportamentos que comporiam os papéis sociais assumidos dali em diante. Essa nova atitude, que era aos poucos assumida diante da mudança contextual, parece ter mobilizado um grande esforço da ciência médica em reafirmar as diferenças entre os sexos e quais eram os papéis que deveriam ocupar homens e mulheres na sociedade; afinal, o que estava em jogo eram questões básicas da organização social como a estrutura familiar, já que a mulher que trabalha fora assume responsabilidades para além do cuidado da casa e dos filhos (ROHDEN, 2001).

Este trabalho abordou concepções de gênero tendo por objeto relatos de observações, entrevistas e documentos, a partir de pesquisa realizada na Casa Ser, um centro público de atendimento à saúde sexual e reprodutiva da mulher, localizado na zona leste da cidade de São Paulo. Ao se investigar as concepções de gênero presentes

na Casa Ser, pretende-se responder a questões como: quais concepções de gênero estão presentes nas falas das profissionais e que permeiam as atividades oferecidas? Quais reflexões são promovidas por meio das concepções de gênero e que tipo de atitudes elas parecem estar mobilizando na vida das usuárias? Da mesma forma que Machin et al. (2011) aponta em recente artigo sobre concepções de gênero, masculinidade e cuidados em saúde, acredita-se que:

> Investigar essas questões é importante para identificar como o gênero, ao constituir relações sociais e a condicionar a percepção de mundo dos sujeitos, pode promover mecanismos potencialmente geradores de desigualdades entre homens e mulheres no cotidiano da assistência à saúde. (MACHIN et al., 2011, p.4505-4506)

MÉTODO

Para se levantar os dados deste trabalho foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observações participantes das diversas atividades do centro, além da leitura e análise de documentos produzidos desde sua fundação em 2003.

A opção pela pesquisa qualitativa se deu pelo fato de ela possibilitar a apreensão minuciosa de diferenças, percepções e concepções individuais. A intenção deste estudo é documentar uma realidade e aprofundar as questões emergentes de um contexto específico refletindo sobre suas relações com o contexto social e cultural no qual se insere. Assim,

> [...] a descrição feita é apenas uma entre muitas descrições possíveis. O desafio reside em escrever um texto que preserve as características locais específicas e, ao mesmo tempo, tornar o fenômeno estudado inteligível em um contexto mais amplo. (ROCKWELL, 1991, p. 157, tradução minha)

No total, foram realizadas 15 visitas à Casa Ser, cada uma com duração média de duas horas, o que contabiliza cerca de 30 horas de trabalho de campo. Para cada visita, preparei anteriormente o material que utilizaria, como roteiro de perguntas e guias de observação, ressaltando os aspectos aos quais deveria ficar mais atenta. As entrevistas foram gravadas e transcritas por mim. Para as observações, reuniões e outras conversas informais, tinha sempre comigo um caderno de campo em que anotava desde o conteúdo das atividades até percepções, sentimentos e preocupações minhas acerca do que presenciava. Além das transcrições feitas a partir de gravações das entrevistas, que expressam a tentativa de ser “a versão mais fiel possível do que foi dito e ouvido” (ROCKWELL, 1987, p. 5), um dos formatos para registro das observações foi um relato mais amplo e detalhado, que será chamado de Registro Ampliado, elaborado

posteriormente a partir das anotações feitas nos cadernos de campo. Tal forma de registrar as informações permitiu que dados significativos para além do conteúdo formal e literal fossem incluídos entre as anotações, como elementos do ambiente, impressões, ideias associadas e sentimentos despertados no pesquisador, que são fundamentais para a interpretação e traduzem o que não se pode negar: a presença do pesquisador, com a bagagem que traz consigo (Idem, p.4). Os registros ampliados são construídos com a finalidade básica de deixar registrado por escrito o máximo possível sobre as visitas, as conversas, as observações procurando ampliar nossa capacidade de 'ver mais', para além do que se supõe saber sobre o local e as relações ali estabelecidas. Daí a importância de se registrar 'tudo', mesmo o aparentemente não significativo, o que não se consegue atribuir significado imediato. Isso auxilia a conhecer mais, a não apenas confirmar hipóteses iniciais. Como nos ensina Rockwell (2009), as transformações mais profundas se processam no pesquisador, em suas concepções e em sua maneira de explicar a realidade social.

DISCUSSÃO – A questão do corpo

Útero serve pra quê? Pra gerar bebê.

Nosso pênis pode chegar a 18 centímetros!

(Trechos de diálogo entre facilitadora e participantes, planejamento familiar)

Quando de minha primeira conversa com a equipe, logo no início do trabalho, uma das assistentes sociais, Marta, me esclarece quais as intenções do trabalho de orientação para o planejamento familiar:

Antes de sair, Marta me pede materiais sobre gênero, diz que trabalha ali há dois meses apenas e que nos encontros de planejamento ela fala sobre métodos anticoncepcionais e cirurgias definitivas. Quem quer agendar a cirurgia já pode consultar diretamente a médica, mas que a intenção é que as mulheres não optem pelo método definitivo. (Registro ampliado, reunião com coordenação).

A intenção é que, após passarem pelo planejamento, as pessoas priorizem outro método, não definitivo, para evitarem a geração de filhos. As diretrizes seguidas pelas profissionais envolvidas levam ao forte desaconselhamento do método devido às suas características definitivas. Vejamos exemplos:

Planejamento familiar é para decidir se quer ter filhos ou não e quantos. Se vai dar continuidade a ter filhos ou se vai cortar, pensando no futuro, está planejando. Às vezes muda: se queria casal, mas tem dois meninos, continua tentando. O sexo dos filhos faz mudar de opinião.

Ultimamente, mais de 50% se arrepende [da cirurgia]. Podem ter relações muito sinceras, gostosas, mas ninguém garante que daqui a cinco anos vão estar juntos... Casa, descasa...

De fato, os fatores de arrependimento estão presentes na avaliação que as profissionais fazem sobre a pertinência de métodos definitivos para as mulheres. O teor das discussões nos grupos de planejamento pareceu estar bastante impregnado da crença de que ao perder a capacidade de gerar filhos a mulher perdesse parte daquilo que a define como mulher manifesta pela vontade de ter filhos. Por outro lado, é papel da equipe técnica advertir sobre a irreversibilidade do método. Ao contrário de outros contraceptivos amplamente difundidos, as cirurgias parecem resguardadas a casos em que não há outras alternativas. Porém, as mulheres que chegaram às reuniões de planejamento elegendo esse método tinham uma explicação bastante simples e clara: não queriam ter filhos e não queriam se preocupar com outros métodos. Leila, a funcionária entrevistada, manifestou-se sobre esta questão:

[...] quando a gente participa de um planejamento, eles falam determinado método, aí quando a gente chega lá na frente ou o médico te questiona, ou fica te coagindo a mudar o método, ou quando você escolhe aquele definitivo, você tem que trazer esse e aquele outro pra assinar, aí eu falo assim, eu tenho autonomia sobre o meu corpo, se o corpo é meu, se eu sou dona do meu corpo; se eu decidir, por exemplo, operar, por que eu, maior de idade, não posso assinar e acabou? (Leila).

É sabido que a vontade das mulheres de gerar bebês e, consequentemente, exercerem a maternagem é tida como manifestação real da noção essencialista feminina de “instinto materno”, segundo a qual todas as mulheres desejariam ser mães e teriam uma habilidade “natural” para cuidar de bebês e protege-los. A vontade de cessar a potencial capacidade de ser mãe é geralmente recebida com estranheza, daí a argumentação sobre a irreversibilidade do método frente a tantas outras opções reversíveis, o que é bastante compreensível, visto que as profissionais envolvidas no grupo de planejamento familiar assumem a responsabilidade pela informação das candidatas à cirurgia, podendo ser cobradas depois por qualquer detalhe não esclarecido no momento da decisão.

Cabe ressaltar que quando o caso é de mulheres que já tiveram problemas em partos ou que estão tendo ou tiveram gestações de risco, a tendência da equipe é concordar imediatamente com a opção cirúrgica, vide o conselho da facilitadora a uma das candidatas à laqueadura, grávida, mãe de três filhos, com quase 40 anos e hipertensa: “Se você tiver um novo namorado, arruma um cachorrinho, adota... no seu caso não tem contra indicação.” (Registro ampliado, planejamento familiar). De outra forma, a vontade manifesta da usuária de fazer a cirurgia não é suficiente para autorizá-la.

A finalidade do planejamento familiar parece menos voltada a ajudar as pessoas a decidirem com consciência e responsabilidade sobre o número de filhos, como e

quando tê-los, mas sim, e principalmente, a ensinar métodos para evitá-los. De fato, em alguns momentos tive a impressão de que apesar de toda informação dada acerca dos métodos contraceptivos, a gravidez parecia algo mágico, que acontece independentemente do que se possa fazer para evita-la:

Uma participante conta: "Minha prima tá grávida, o marido fez vasectomia há seis anos. Antes era um nozinho ou... não, tirava um pedaço, né? Antes revertia mais fácil", ao que Geni responde "Quando a natureza quer, não tem jeito, né?"

Geni diz: "Muito raramente acontece da trompa inchar e captar um óvulo. Teve um caso de uma mulher que processou o médico, mas o ultrassom mostrou que a trompa esticou e captou um óvulo. Às vezes você tá devendo um filho aí pro mundo, né? Pode acontecer, tá na sua cota [...]." (Registro ampliado, planejamento familiar).

Em ambos, pela explicação da facilitadora, é algo acima da vontade das pessoas envolvidas que determinou a gravidez. Essa força maior pode ser a natureza ou, no segundo caso, uma missão, uma "cota" imposta à mulher que estaria "devendo" um filho ao mundo, já que seu papel prioritário é ser mãe. Contraditoriamente, essas falas aparecem quando se discute justamente o controle que o casal pode ter sobre a geração de filhos, o planejamento da família. Ora, se há forças maiores que impõem filhos ao casal, então para que prevenir a gravidez?

A inseparabilidade entre relação sexual e fecundação é bastante menos enfatizada no grupo de adolescentes. As três mulheres presentes não tinham filhos e participavam da atividade para aprender sobre os métodos contraceptivos. A facilitadora, Laura, tentou desmistificar algumas crenças, o que pode ser observado nos trechos abaixo:

Laura diz: "Pensar em sexo interfere no estudo? Se ficar grávida sim, mas pode sexo seguro".

E continua: "Dá pra você escolher um método? Engravidar quando quiser? Tem que tomar decisão de modo consciente. A Casa está aqui pra isso". (Registro ampliado, grupo de adolescentes).

Além de ressaltar o papel da Casa Ser na orientação para o exercício saudável da sexualidade, há uma tentativa de não colocar o sexo no lugar do que é errado e proibido, desde que feito com responsabilidade e consciência. Não está presente o discurso do medo, que liga de forma mágica qualquer relação sexual à consequente gravidez, tão presente no outro grupo.

Outro momento curioso, que também apareceu durante o planejamento familiar, foi a discussão sobre os aparelhos reprodutores. A facilitadora, Silvia, estimulou o debate fazendo perguntas às participantes e, a partir de suas respostas, deu explicações. O trecho a seguir relata a situação:

Silvia pergunta: "Útero serve pra que?". A resposta de uma participante: "Pra gerar bebê." Silvia complementa "No ovário se produz óvulos. Tem muita diferença entre o homem e a mulher? Sim.

Mas isto nos torna diferentes? Não. A mama da mulher se desenvolve para que?", participantes: "Para amamentar.".

Silvia: "Qual o aparelho reprodutivo dos homens?". Participantes: "Testículos?", Silvia explica: "Os testículos são cheios de espermatozoide, servem para a proteção das células do homem. No calor, aumenta, e no inverno, diminui. A bexiga não aparece no desenho do corpo da mulher, mas sim no do homem, por que ela faz parte do sistema reprodutivo dele. Para que serve o pênis?", participantes: "Para penetrar"; "Para fazer xixi".

Silvia: "Por isso o homem não consegue transar se estiver de bexiga cheia, a mulher pode fazer xixi enquanto transa. O homem tem o orgasmo pelo pênis, a mulher pelo clitóris, que é feito do mesmo tecido que o pênis. Vocês sabiam que nós também temos nosso pênis? Nosso pênis pode chegar a 18 centímetros!".

Participante: "Ah, então é por isso que tem mulher que é sapatão!?", Silvia: "Não, isso é outra coisa... O clitóris quanto é tocado fica inchado, incha tudo por dentro. Não é fechado, é aberto por dentro. É mais rico de tecidos do que o pênis do homem. Depois de ejacular, o homem precisa parar. A mulher, quando termina, pode continuar. O clitóris é como um 'pênis embutido'. Onde é nossa fonte de prazer? No clitóris. Para que a vagina serve?", Participantes: "Pra saída de menstruação"; "Por onde sai o bebê no parto normal"; "Para penetração". (Registro ampliado, planejamento familiar).

O trecho acima apresenta muitos pontos interessantes. Todas as falas teriam sido oportunidades para se questionar a validade dessas informações, o quanto estão impregnadas de um discurso médico acrescido de crenças e conhecimentos populares que ajudam a reforçar pensamentos acerca dos sexos e da sexualidade que se objetivava, de acordo com o que sempre foi dito sobre a finalidade das atividades, desconstruir.

O corpo feminino foi exclusivamente associado à sua função reprodutiva: a vagina é por onde sai a menstruação e os bebês, o útero é onde se geram os bebês e as mamas se desenvolvem para amamentar. A associação da vagina à relação sexual ocorre somente na última resposta e mesmo assim com conotação passiva, isto é, a que recebe a penetração. O pênis, por outro lado, é associado diretamente à penetração, acompanhada da função fisiológica de "fazer xixi". Destaca-se que apesar de ter sido rapidamente associado à penetração, a ejaculação não foi sequer lembrada, o que não atribui ao homem qualquer papel na geração dos bebês. Lembrando que se tratava de uma oficina de planejamento familiar, seria importante ressaltar o papel do homem, seja na contracepção, seja na geração dos filhos e seu cuidado. No entanto, a atenção da facilitadora pareceu estar restrita quase que somente às informações sobre a mulher.

Parece haver uma tentativa de Silvia em valorizar as características da mulher em detrimento às dos homens. Ao falar sobre o orgasmo, ela recorre a uma comparação curiosa para explicar o clitóris, definindo-o como o pênis da mulher, feito do mesmo tecido que o pênis do homem e podendo alcançar o tamanho de 18 centímetros. O interessante aqui é que se emprega um tipo de eufemismo: para aumentar a importância

do clitóris ela o compara ao membro masculino, como se a genitália feminina precisasse ser parecida à masculina para ter algum valor, para que ambos estejam equiparados em termos do prazer que podem proporcionar.

Compreende-se perfeitamente que as facilitadoras precisassem aludir a uma linguagem mais simples e informal para explicar algumas questões mais delicadas. De modo contrário, o conteúdo poderia causar desconforto entre as usuárias ou mesmo incompreensão devido ao uso de termos mais técnicos. Entretanto, no caso em questão, há outros recursos de que se poderia lançar mão para qualificar o corpo da mulher. O clitóris, assim como a vagina e os seios, são importantes por si só e não por que tem características em comum com um pênis. Mesmo as outras "vantagens" da mulher foram todas apresentadas em comparação às características masculinas: ela não precisa interromper a relação sexual como o homem depois do orgasmo e o clitóris é mais rico em tecidos que o pênis.

Em outro momento, Silvia estimula as mulheres a conhecerem melhor o próprio corpo e genitais. Ela diz: *"Antes eles eram mais feios, hoje são mais bonitos... ela [a vagina] é nossa, faz parte do corpo. É bom olhar com espelhinho... todo dia se olha no espelho, tem que olhar ela, cuidar dela. Os nomes para o pênis demonstram poder, diferente dos nomes para a vagina.".* Apesar de perceber uma diferença de poder, a saída encontrada para equiparar homens e mulheres acabou por legitimar o maior poder dos homens, reafirmando a verdade que se pretendia desconstruir.

Ainda que não se possa afirmar se por reconhecer a evolução da sexualidade feminina ou por outros fatores, Silvia diz que os genitais hoje "são mais bonitos". Realmente, uma grande parcela das mulheres se sente mais livre hoje para se tocar e conhecer seu corpo do que suas companheiras de décadas passadas. Porém, não se pode negar que se convive hoje em dia com um mercado voltado à estética do sexo, que engloba desde tipos de depilação, medicamentos como o Viagra[2] até cirurgias para redução dos lábios vaginais. Essa estética, comercializada como mercadoria, acaba por produzir "mais necessidade dela mesma, por que se criam novos padrões" (informação verbal[3]). Essa questão fica clara quando Silvia utiliza um painel com o desenho do corpo de uma mulher nua que tem pelos pubianos. Ela pergunta, mostrando o cartaz às participantes: "Vocês são assim?" ao que uma delas responde "Não com esses pelos

[2]O Viagra foi o medicamento pioneiro no tratamento da disfunção erétil. Os comprimidos de cor azul são amplamente conhecidos e utilizados no mundo inteiro.
[3]Informação fornecida pela Profa. Dra. Jane Russo em seminário sobre a Medicalização da Sexualidade na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em novembro de 2012.

todos!", provocando risos generalizados. O corpo sem pelos, artificialmente criado, parece ter sido naturalizado e acabou virando um padrão para a participante.

Outra afirmação interessante: "O homem tem o orgasmo pelo pênis, a mulher pelo clitóris". Desconsidera-se que homens e mulheres têm orgasmos das mais variadas formas, não somente pela estimulação de certas partes do corpo. Há ainda os que não têm orgasmo. A afirmação parece estar amparada por algumas correntes da sexologia, que há tempos ditam, normatizam a relação sexual e a forma de obtenção de prazer. Essa sexologia data da década de 1920 e, com base no trabalho de Kinsey[4] sobre a função do orgasmo, teria ajudado a coloca-lo como problema central dos estudos sobre sexualidade (ROHDEN; RUSSO, 2011). Daí os primórdios da prática de tentar determinar a forma correta de se obter orgasmo, por meio da estimulação das partes corretas do corpo.

Um último ponto que merece atenção foi o comentário de uma das participantes que associa o tamanho do clitóris à identidade de gênero de uma mulher. A fala da facilitadora, que afirma que o "pênis da mulher" (o clitóris) pode alcançar o tamanho de 18 centímetros parece confundir e acaba gerando uma indagação na participante, que pergunta: "Ah, então é por isso que tem mulher que é sapatão!?". Ora, se a mulher tem um pênis, então ela se aproximaria mais de um homem que de uma mulher. Portanto, seu objeto de desejo seria também uma mulher e se assume que tal pessoa seria "sapatão". A escolha do termo "sapatão" (em vez de lésbica ou gay) é cheia de significado, neste caso, pois muitas vezes é empregado para se referir às lésbicas mais masculinizadas. Se a pessoa tem um pênis, então é homem. Neste caso, como a figura em questão era uma mulher e como não existe mulher com pênis, então ela tem que ser "sapatão".

É interessante como a participante busca estabelecer uma coerência diante da afirmação da facilitadora. A questão da coerência é tema frequente no trabalho de Butler (2003). Ela argumenta que a coerência e a continuidade "não são características lógicas ou analíticas da condição de pessoa, mas, ao contrário, normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas" (BUTLER, 2003, p.38). Uma vez que haja descontinuidade entre os conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, como na figura da mulher com pênis, a própria noção de pessoa é abalada. Ela também argumenta que, paradoxalmente, a descontinuidade e a incoerência só são concebíveis em relação "às próprias leis que tentam estabelecer linhas causais ou expressivas de

[4]Alfred Kinsey foi um pesquisador da sexualidade humana, fundador do hoje chamado Instituto Kinsey para Pesquisa sobre Sexo, Gênero e Reprodução.

ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a ‘expressão’ ou ‘efeito’ de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual” (BUTLER, 2003, p.38). Em outras palavras, só há padrão em relação ao que está fora da norma e o que é anormal só é definido em com base na norma.

CONCLUSÕES

Em termos da compreensão sobre gênero e sexo, as atividades da Casa Ser são marcadas pela lógica binária, ou seja, pela divisão do mundo entre homens e mulheres. As atividades acompanhadas apresentaram os corpos de maneira dividida, cada um com suas características específicas e muito mais detalhadamente se detiveram ao corpo da mulher que ao do homem. Estes, por sinal, não parecem ser tão bem acolhidos na instituição, não de maneira intencional, mas talvez por falta de conhecimento sobre eles, falta de material didático para abordar temas de seu interesse e, principalmente, porque eles historicamente não têm sido alvo das ações de atenção primária à saúde.

Os corpos foram abordados mais em suas características fisiológicas e houve momentos em que a comparação do corpo da mulher ao corpo dos homens foi a alternativa para atribuir algum valor ao corpo das mulheres, como no caso da referencia ao clitóris como “pênis feminino”. Estas também foram apresentadas como mais afetivas e disponíveis que eles. Este ponto explicita uma possível contradição, considerando-se o objetivo de tais atividades conduzidas pela Casa Ser. Se o que se pretende é promover a emancipação da mulher, valorizá-la por meio da comparação de seu corpo com o corpo dos homens e a posicionar como mais afetiva e disponível em comparação a eles parece levar a reflexões opostas às que se pretendia gerar inicialmente. Determinar que a mulher é mais frágil tomando como base explicações fisiológicas e hormonais corrobora o discurso médico dominante, que desde muito tempo tenta justificar a permanência da mulher em sua posição de mãe e cuidadora dentro da família. Novamente, a questão apresentada inicialmente retorna: que tipos de reflexões se têm buscado promover?

Há ainda o desestímulo à realização de cirurgias contraceptivas definitivas e, aparentemente, de acordo com algumas falas, esse desestímulo está relacionado à ideia de que resiste sempre nas mulheres um desejo de ser mãe, independentemente de sua manifestação explicitamente contraria a isso. Este dado parece também ir na mesma direção da discussão apontada anteriormente.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H.; MARTINS, C. J.Educação Sexual**:**ética, liberdade e autonomia.**Educ. rev**. [online]. 2009, n.35, pp. 63-80.

BUTLER, J. **Cuerpos que importan:** sobre los límites materiales y discursivos del "sexo". Buenos Aires, Paidós, 2002.

_____. **Problemas de Gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003. Publicado originalmente em 1990.

DEL RIO FORTUNA, C. Elecciones en anticoncepción quirúrgica: una mirada sobre la relación entre la técnica y la persona.**Runa [online]**. 2009, v.30, n.1, p. 79-95

EZPELETA, J. ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.

LAQUEUR, T. W. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

MACHIN, R. et al. Concepções de gênero, masculinidade e cuidados em saúde: estudo com profissionais de saúde da atenção primária. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, n. 11, p. 4503-4512, 2011.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.8, n.2, p.9-42, 2000. Publicado originalmente em inglês, em 1994.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In:EZPELETA,J.;ROCKWELL, E. (Orgs.) **Pesquisa Participante.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-85).** México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Mimeo.).

ROHDEN F. **Uma ciência da diferença:** sexo e gênero na medicina da mulher**.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2001.

ROHDEN, F.; RUSSO, J.Diferenças de gênero no campo da sexologia: novos contextos e velhas definições.**Rev. Saúde Pública** [online]. 2011, v.45, n.4, p. 722-729. Epub June 10, 2011.

SCOTT. **Gender and the Politics of History**. New York: Columbia University Press, 1988.

STRATHERN, M. Necessidade de pais, necessidade de mães. **Estudos Feministas**, Florianópolis v.3, n. 2, 1995.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Lúcia Aparecida Parreira[1]
Maria Cristina Piana[2]

INTRODUÇÃO

O ensino público no Brasil está experimentando transformações profundas. Reformas nacionais juntamente com iniciativas em âmbito estadual e municipal estão alterando as práticas pedagógicas e a organização escolar, na tentativa de melhorar a qualidade da escola e universalizar o seu acesso. Hoje volta a tona, no país, a discussão sobre a escola pública já vivida no Movimento Escolanovista. Vem-se reconhecendo amplamente que a educação é fundamental no desenvolvimento social e econômico do Brasil, não só diante das exigências do mercado de trabalho, mas na efetivação da cidadania como conquista de um país democrático.

Assim, são colocados ao Brasil grandes desafios, como implementar a democracia, isto é, a inclusão na cidadania, problema advindo desde o século XIX (pela expansão da industrialização), perpassado o século XX e entrando no século XXI, bem como resolver o problema da qualidade da educação como exigência dos tempos atuais, visando uma igualdade social.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2003), o Brasil continua sendo um país desigual entre suas classes sociais e suas regiões. E, ainda, a omissão do Estado com relação às políticas públicas aumenta os desníveis sociais e, no caso da educação, aumenta, sobretudo, o fracasso escolar. E a escola não suprime a pobreza, embora a educação seja solicitada a superar a miséria do povo, promovendo o acesso dos excluídos a uma sociedade justa e com garantias dos direitos sociais, buscando ainda a criação de novas formas de distribuição de renda e de justiça social.

Diante dos novos paradigmas educacionais, como a busca pela qualidade do ensino, a corrida pela profissionalização, o incessante preparo para o mercado de

[1]Pedagoga, Licenciada em Educação Física, Doutoranda em Serviço Social pela UNESP de Franca/SP, Mestre em Educação, Psicopedagoga, Membro do Grupo de Família do Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos (UNIFEB), Docente do Instituto Superior de Educação (ISE) do UNIFEB. Coordenadora da Área de Humanas do Instituto Superior de Educação – ISE/UNIFEB. Educadora de Criança e Adolescente da Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer de Barretos/SP, luciaparreira@uol.com.br.
[2]Assistente Social e pedagoga, doutora e mestre em Serviço Social UNESP de Franca/SP, Especialista em Política Social e Serviço Social; Especialista em Recursos Humanos e Marketing. Docente do Curso de Serviço Social do Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos/SP. Email: para contato: crispiana@uol.com.br.

consumo e de trabalho, novas práticas educativas estão surgindo, abrindo espaços para uma gama de projetos que têm por objetivo o desenvolvimento de uma educação participativa, inclusiva, democrática e transformadora. Projetos sócio-educativos e projetos pedagógicos estão sendo elaborados por diferentes grupos privados e públicos (empresas, por exemplo) ligados a diferentes atividades profissionais, numa relação interdisciplinar (GOHN, 2001).

O novo cenário da educação se abre no século XXI com novas perspectivas para o profissional que se insere no mercado de trabalho, sob diversas abrangências, como nos mostra a própria sociedade, que vive um momento particular de discussões sobre globalização, neoliberalismo, terceiro setor, educação on-line, enfim, uma nova estrutura se firma na sociedade, a qual exige profissionais cada vez mais qualificados e preparados para atuarem neste cenário competitivo.

Assim, conforme afirma Demo (2000a), ao novo educador compete refazer a educação, reinventá-la, criar as condições objetivas para que uma educação democrática seja possível, criar uma alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de novas pessoas, solidárias e preocupadas com o novo projeto social e político, sendo de responsabilidade do poder público e da sociedade civil.

A educação em espaços não escolares vem confirmar esta discussão que vivenciamos. O educador sai, então, do espaço escolar, que até pouco tempo era seu espaço (restrito) de trabalho, para se inserir neste novo espaço de atuação com uma visão redefinida da atuação deste profissional.

A proposta desse estudo é refletir brevemente a importância da política educacional, especialmente a educação não formal para a garantia dos direitos à população, estudar os mecanismos democráticos de participação e organização da sociedade civil através dos diversos conselhos previstos na Constituição Federal visando a efetivação das políticas sociais à população e, entender a importância da educação não formal como espaço de cidadania às crianças e jovens.

METODOLOGIA

Segundo Chizzotti (1995, p.11), “a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem”. Contudo, a pesquisa só existe com o apoio de procedimentos metodológicos adequados, que permitam a aproximação ao objeto de estudo.

Para a construção desse estudo investigativo foi realizada a pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2002, p. 44), "[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos

científicos". A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (p. 45). Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e se registrou a respeito do tema de pesquisa. Tais vantagens revelam o compromisso da qualidade da pesquisa.

Assim, além de permitir o levantamento das pesquisas referentes ao tema estudado, a pesquisa bibliográfica permite ainda o aprofundamento teórico que norteia a pesquisa.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Neste estudo ampliamos nossa concepção de educação em que a escola formal, antes entendida como *lócus* privilegiado da busca do conhecimento, aprofundamento e ampliação dos saberes, passa a ser compreendida a partir do sentido das práticas educativas, ou seja, a educação não formal realizada a partir de experiências populares, de projetos sócio-educativos e até mesmo outras experiências educacionais de crianças e adolescentes de baixa renda.

Ampliar a visão de educação implica em ampliar e diversificar o público ao qual a escola sempre se dirigiu.

Com a Constituição de 1988, todo o ensino público se tornou gratuito e assegurou-se, como direito público e subjetivo, o ensino fundamental. Estabeleceu-se ainda a gestão democrática com o princípio da administração da educação pública. Redefiniu-se a concepção de federação ao torná-la cooperativa, descentralizada e articulada. Assim, os municípios passaram a ser considerados como entes federativos. Ghiraldelli Jr. (2003).

A década de 1980 entrou para a história do Brasil como a década perdida, pois conforme afirma Gohn (2001b) o país perdeu economicamente, em índices de crescimento, em produtividade agrícola e industrial, em competitividade tecnológica, bem como em qualidade de vida, com o aumento da criminalidade, poluição, doenças epidêmicas, com a estagnação do declínio da taxa de analfabetismo, com o aumento do número de desempregados e de assassinatos da população infanto-juvenil e de líderes políticos, etc.

Contudo, vários foram os ganhos nos aspectos sócio-políticos com a organização e reivindicações da sociedade, através dos Movimentos "Diretas Já", da organização de diversas categorias profissionais em sindicatos e associações, Movimento Constituinte e Constituição, Movimentos pela elaboração e efetivação de leis

sociais (Lei Orgânica da Assistência Social, Estatuto da Criança e do Adolescente, Implantação dos Conselhos de Gestores) nas diversas políticas sociais, como processo de descentralização e municipalização do poder. Enfim, essa década expressou o acúmulo de forças sociais represadas pela ditadura militar brasileira, que começou, então, a se manifestar.

Neste período, ainda segundo Gohn (2001b), cresceram as demandas educacionais, possibilitando discussões e análises na sociedade e no meio popular para o atendimento às diversas problemáticas, tais como: educação ambiental, cidadania, saúde pública e sanitária, crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais, crianças vítimas de abuso sexual, contra o uso indevido de drogas para a juventude, e outros. Tais realidades possibilitam a busca de novos métodos para uma educação participativa, ampliada e democrática.

Outro destaque na área da educação escolar na década de 1980 foi a proposta de elaboração de um projeto nacional de uma Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Tal projeto foi decorrente dos Movimentos e articulações sociais realizados com o objetivo da elaboração de uma Carta Magna para o país.

Formou-se, então, em 1986 o Fórum Nacional de Educação no Brasil em Defesa da Escola Pública e Gratuita.

> O lançamento do Fórum foi acompanhado de um “Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita”, segundo uma tradição dos educadores brasileiros desde a década de 30, quando os pioneiros da educação também lançaram um Manifesto à nação, tradição esta repetida na Defesa de 50 com a campanha em Defesa da Escola Pública (MACIEL, 1968; FERNANDES, 1966 apud GOHN, 2001b, p.78).

O Fórum teve como objetivo inicial, a reivindicação de um projeto para a educação como um todo e não apenas para a escola pública. Expressou a vontade política de grupos intelectuais comprometidos com a luta pela redemocratização do país, ajudando a mudar o regime político vigente e a reconstruir um novo sistema político diversificado partidariamente (GOHN, 2001b, p.79).

Segundo Gohn (2001b), o Fórum refletiu sobre a mudança e a transformação social quando possibilitou uma visão diferente de mundo, centrada em valores voltados para um cidadão pleno, com acesso ao conhecimento, à cultura, às informações, à ciência, à tecnologia, enfim, aos valores de uma vida plena. O seu significado político permitiu refletir sobre a importância da educação e de uma legislação com aspectos relevantes na busca de um novo cenário brasileiro (GOHN, 2001b).

O Congresso aprovou em 1996 uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ela confirma a competência, autonomia e responsabilidade comum entre todos os entes federativos regidos pelo princípio da colaboração, tendo em vista um verdadeiro regime federativo, democrático e republicano. Mas, infelizmente, na prática nem sempre ocorre dessa forma.

A nova lei preconiza a autonomia das unidades escolares, que têm liberdade de propor uma organização própria de sua estrutura e funcionamento com algumas regras comuns. Tal autonomia implica em conhecer o aluno e promover sua formação, independente da escolarização anterior e também prevê um núcleo de projetos pedagógicos que estimula a criatividade pedagógica, administrativa e a gestão financeira, observando a carga horária legal.

Observa-se hoje no Brasil uma ampliação do conceito de educação, que não se restringe à ação de ensinar e ao processo de aprendizagem no interior de instituições escolares formais, extrapolando os muros da escola para os espaços domésticos, comunitários, do trabalho, do lazer, das relações sociais, etc. Assim, organiza-se um novo campo da educação, o da educação não formal.

Nos anos de 1990 a educação não formal passou a ter um lugar de destaque no cenário nacional frente às mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho. Foi valorizado o aprendizado grupal, bem como os valores culturais que revelam o indivíduo em suas habilidades e potenciais extracurriculares.

A educação não formal apresenta processos educativos que ocorrem fora das escolas, em situações organizacionais da sociedade civil, ações coletivas referentes ao terceiro setor[3] da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não-governamentais e entidades sem fins lucrativos da área social e ainda projetos comunitários e sociais, através de parcerias das escolas com a comunidade educativa, através dos conselhos (criança, adolescente, juventude, etc.) e colegiados. (GOHN, 2001b).

No século XXI a educação conquista importância no cenário da globalização, visto que a busca constante pela competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informação. Hoje as políticas educacionais revelam o fracasso escolar e o seu enfrentamento poderá acontecer quiçá através das lutas constantes da sociedade civil junto ao poder público, para garantir o investimento na formação de profissionais e na qualidade do ensino.

No Brasil a educação formal ganha também centralidade nos discursos e ações políticas, através da elaboração e implementação das políticas sociais (públicas), que

segundo Pereira (1996) “são linhas de ação coletiva que concretizam direitos sociais declarados e garantidos em lei.” (p.130). É mediante as políticas sociais que são distribuídos ou redistribuídos bens e serviços sociais, em resposta às demandas da sociedade. Por isso, o direito que as fundamenta é um direito coletivo e não individual. Embora as políticas sociais públicas sejam de competência do Estado, não representam decisões autoritárias do governo para a sociedade, mas envolvem relações de reciprocidade e antagonismos entre estas duas esferas (PEREIRA, 1996).

Assim, esta política social não garante a universalização do acesso à educação escolarizada decorrente, especialmente, de um confronto de interesses, de uma cultura política excludente e elitista que não busca incorporar a participação das classes menos favorecidas nos ciclos de alternância do poder e de desenvolvimento econômico (COUTINHO, 1990).

Vários documentos e eventos nacionais e internacionais (ONU, Declaração Mundial de Educação para Todos, Plano de Ação para as Necessidades Básicas da Aprendizagem) preconizam a opção pela educação e a configuração de um novo campo para a educação: a educação não formal. Gohn (2001b) destaca que

> [...] a educação não formal designa um processo com quatro campos ou dimensões, que correspondem as suas áreas de abrangência. O primeiro envolve a aprendizagem política do direito dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que o cerca, por meio da participação em atividades grupais. Participar de um conselho de escola poderá desenvolver esta aprendizagem. O segundo, capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio de aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O terceiro, aprendizagem e o exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos. O quarto é aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar em formas e espaços diferenciados (p. 98-99).

Consideramos, nesse sentido, que a educação não formal pode possibilitar a conquista da cidadania aos indivíduos, pois oportuniza um processo de conscientização de seu contexto sócio-histórico, transformando-o em um cidadão participativo e crítico.

Segundo Gohn (2001b) a educação não formal se diferencia da educação informal, pela sua “intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos” (p. 100).A educação informal é conseqüência de processos espontâneos ou naturais mesmo que valorativos, como é o caso da educação formal. É evidente que a educação não-formal não implica ausência de organização, de planejamento ou conteúdo. Segundo Gohn (2001b, p.100-101) “os dois únicos

elementos diferenciadores que têm sido assinalados pelos pesquisadores são relativos à organização e à estrutura do processo de aprendizado".

A educação não formal se desenvolve em diversos espaços tais como bairros, associações, organizações não-governamentais, nos projetos sociais, enfim, em todos os espaços interativos com a comunidade educativa (GOHN, 2001b).Tal realidade mostra que há um longo caminho a percorrer e priorizar. A educação é um fator imprescindível do desenvolvimento. Para Cury (2001) as atuais políticas educacionais só realizam suas promessas previstas na legislação, se houver uma política do Estado que não se submeta à lógica do mercado, e instaure uma vida de equidade.

A escola tem sua função de preparar os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social. Esta desempenha um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão.

FINALIZANDO

Em suma, tal discussão não se esgota aqui, é importante ressaltar que a educação formal e a não formal caminham paralelamente e, portanto, há a possibilidade de enriquecer o ensino formal, ministrado nas escolas, conteúdos da educação não formal, como os conhecimentos relativos às motivações, à situação social, à origem cultural, etc. Por isso, essa nova perspectiva de atuação do educador e sua formação profissional vêm se filtrando cada vez mais, buscando uma relação estreita entre as diferentes propostas de educação existentes na sociedade.

Concordamos, portanto, com Touraine (GOHN, 2001b, apud TOURAINE, 1997, p.107) quando afirma que é necessária uma nova cultura escolar que forneça aos alunos instrumentos para que saibam interpretar o mundo.

Consideramos, juntamente com Brandão (1981), que práticas pedagógicas inovadoras podem incentivar a criação e recriação do saber. Além disso, grande parte dos conhecimentos dos alunos é adquirida em espaços não escolares.

A educação aponta, portanto, para a necessidade de se ampliar o conceito de educação, conforme assinala Gohn (2001a), de forma a ultrapassar os limites da escola, caminhando para espaços da casa, do trabalho, do lazer, do associativismo, criando-se, assim, o campo da educação não formal, a qual nas palavras da autora é

> Aquela que aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor das ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade abrangendo movimentos sociais, organizações não-governamentais e outras

> entidades sem fins lucrativos que atuam na área social (GOHN, 2001a, p. 32).

As práticas pedagógicas em contexto não escolar estendem-se aos educadores que desenvolvem atividades diferenciadas e/ou complementares à educação formal, com o objetivo de participar da emancipação da pessoa.

Para o educador que atua em espaços não escolares é necessário uma flexibilidade em suas ações, conhecimento e experiências, relativas à gestão participativa, competência e habilidade no enfrentamento dos problemas e conflitos existentes, conhecimento do processo histórico, social, administrativo e operacional em que está inserido, comprometimento e envolvimento com o trabalho, ter preparo para administrar conflitos, zelar pelo bom relacionamento interpessoal, gostar de trabalhar com pessoas, ter conhecimento do processo educacional em que se encontra, ter competência e habilidade para planejar, organizar, liderar, monitorar, empreender, negociar, comunicar-se, enfim, todos esses elementos compreendem a legitimação de práticas pedagógicas em contexto não escolar com sucesso.

Diante destas reflexões, podemos dizer que existem outras práticas pedagógicas além da escolar acontecendo em vários cantos do mundo e cabe-nos a busca incessante de novos conhecimentos.

E ainda, considerar a perspectiva da criança, do adolescente e do jovem, é desconstruir uma visão que permeou e ainda está presente no imaginário de uma grande parte dos profissionais que atuam na educação e muitas vezes não acreditam que estes sujeitos tenham direito de escolha, de participação e de manifestação de seus interesses.

REFERÊNCIAS

ASSMAN, H. **Reencantar a educação**: rumo a sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BRANDÃO, C. R.A. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Constituiçãoda República Federativa do Brasil**. 27 ed. São Paulo: Saraiva, 2001 (Col. Saraiva de Legislação).

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8609/90. São Paulo: Secretaria do Estado de São Paulo – SEE, 1991.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, A. C. G. **É possível mudar**: a criança, o adolescente e a família na política social do município. São Paulo: Malheiros Editores, 1993.

COUTINHO, C. N. **Cultura e sociedade no Brasil:** ensaios sobre idéias e formas. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

CURY, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: **Gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, P. A nova **LDB**: ranços e avanços. 12 ed. São Paulo: Papirus, 2001.

_____. **Ironias da educação:** mudanças e contos sobre mudança. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

_____. **Política social do conhecimento:** sobre futuros do combate à pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GHIRALDELLI JR, P. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

GOHN, M. G.**Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2001ª.

_____. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001b

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 3 ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, P. **A assistência social na perspectiva dos direitos:** crítica aos padrões dominantes de proteção dos pobres no Brasil. Brasília: Thesaurus, 1996.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, M. L. O. O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Código de Menores: descontinuidades e continuidades. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, 2005, n.83, p. 30-48, set. 2005.

VEIGA, I.P.A. (Org). **Projeto político pedagógico da escola:** uma construção possível. 15 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA ÁREA DE QUÍMICA

Rafael Henrique Roda[1]
Diego Camargo Bitencourt[2]
Maycon Jhony Silva[3]
Andréia Francisco Afonso[4]

INTRODUÇÃO

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é um programa instituído pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) e financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) na forma de bolsas, recursos materiais e participação dos bolsistas em eventos científicos para divulgação dos trabalhos realizados.

O projeto tem permitido aos bolsistas de iniciação à docência um contato mais próximo com a realidade escolar; desenvolvendo atividades utilizando metodologias diferenciadas, em parceria com os professores da escola, não só nas salas de aulas, mas em diferentes ambientes da escola.

Ele tem como alguns de seus objetivos: incentivar a formação inicial e continuada de professores; a valorização do magistério e promoção da melhoria da educação básica (CAPES, 2010).

Um dos eixos do projeto PIBID da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), é a interdisciplinaridade, visando à integração entre as áreas que atuam na escola. Esta interação proporciona momentos de interação entre as diferentes áreas do conhecimento, discussão e reflexão, seja no planejamento, na aplicação e avaliação dos trabalhos, que envolvem um único tema.

A interdisciplinaridade surgiu na Europa, na década de 1960, a partir de um movimento estudantil. No Brasil, iniciou-se como um modismo no final da mesma década, e foi sofrendo sérias distorções (FAZENDA, 1999).

Entretanto, na literatura ainda encontramos diferentes definições para interdisciplinaridade, não existindo um consenso. Japiassu (1976), um dos pioneiros no

[1]UFSCar. Departamento de Química. PIBID. São Carlos, SP. CAPES. Bolsista de iniciação à docência PIBID. rhroda@hotmail.com
[2]UFSCar. Departamento de Química. PIBID. São Carlos, SP. CAPES. Bolsistas de iniciação à docência PIBID. camargo_acqualuz@yahoo.com.br
[3]UFSCar. Departamento de Química. São Carlos, SP. jhony.ufscar@gmail.com
[4]UFSCar. Programa de Pós-Graduação de Química. São Carlos, SP. CNPq. Orientadora PIBID da área de Química. andreiaafonso@ufscar.br

Brasil a estudar o tema, afirma ser a interdisciplinaridade um avanço no ensino tradicional, à medida que se supera a fragmentação dos conhecimentos. Esta impede a compreensão das possíveis ligações que podem ser feitas entre os diferentes conteúdos ensinados nas escolas (MORIN, 2000), impedindo a possibilidade do diálogo e a cooperação entre as disciplinas.

Segundo Fazenda (2008, p.1)

> se definirmos Interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém, se definirmos Interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca, frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), destacam a importância do desenvolvimento de competências relacionadas ao domínio de conteúdos em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar. Segundo Mello (2000), a polivalência prevista na lei é adquirida antes do ingresso nos cursos de licenciatura, ou seja, já na educação básica, quando o estudante adquire competências e habilidades das várias disciplinas da grade curricular para o exercício da cidadania. Assim, a autora afirma que:

> Essa polivalência ele pode e deve transferir para seu exercício profissional, abrindo-se portanto aos conhecimentos das demais áreas curriculares, interagindo com seus colegas para estabelecer relações entre sua especialidade e as outras disciplinas a fim de estar propício a praticar a interdisciplinaridade (MELLO, 2000, p.105).

Devemos destacar também a importância que as atividades interdisciplinares têm nas escolas, principalmente quando o conteúdo abordado está voltado para o cotidiano dos estudantes. Estes últimos têm a oportunidade de articular conhecimentos de diferentes disciplinas que fazem parte do currículo escolar, de forma contextualizada, seguindo a proposta das Orientações Curriculares para o Ensino médio (BRASIL, 2006, p.36).

> Outra possibilidade de ação pedagógica a ser desenvolvida, complementar à contextualização, é a abordagem interdisciplinar dos conteúdos. Idealmente, a interdisciplinaridade deve ser construída no contexto do projeto pedagógico da escola.

Além disso, Asubel (1968) afirma que essa integração de todas as disciplinas com a realidade do aluno, torna o conhecimento mais atrativo, fazendo com que o mesmo perceba a importância do que está sendo ensinado.

A interdisciplinaridade torna possível a integração entre conteúdos aparentemente distintos, possibilitando a formulação de um saber mais crítico, formando cidadãos mais conscientes.

O objetivo deste trabalho é analisar a influência que a elaboração e aplicação de atividades interdisciplinares, desenvolvidas no âmbito do PIBID, em uma escola estadual de São Carlos, exerce na formação inicial de três bolsistas de iniciação à docência, da área de Química.

METODOLOGIA

A escola estadual onde foram realizadas as atividades interdisciplinares é uma das cinco participantes do PIBID, na cidade de São Carlos, SP. A escolha das instituições escolares utiliza como critério o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Escolas com médias muito baixas, comparadas à média nacional, são selecionadas, visando melhorar o desempenho dos estudantes no processo de aprendizagem.

Nesta instituição escolar, há bolsistas de iniciação à docência de sete áreas: Química, Biologia, Física, Letras, Matemática, Filosofia e Educação Física. Uma das propostas para que ocorresse maior integração entre as áreas e entre licenciandos e alunos dos Ensinos Fundamental e Médio foi a realização de atividades interdisciplinares no intervalo.

A escolha do intervalo se deu para mostrar que outros ambientes da escola, como o pátio, podem ser utilizados para o aprendizado. Os estudantes podem ficar mais próximos dos bolsistas de iniciação à docência, interagindo, e manuseando os materiais utilizados nas atividades, com mais liberdade.

As reuniões para planejamento dessas atividades interdisciplinares se deram de forma organizada, por um grupo de licenciandos de três ou mais áreas distintas participantes da escola, com foco nos objetivos a serem alcançados.

Elas se iniciaram com a discussão para escolha dos temas mais adequados, com a ajuda dos docentes da escola. Esses temas estavam voltados para a realidade dos estudantes, visando uma facilitação na compreensão dos conhecimentos científicos ensinados. Também, no sentido de mostrar que fenômenos cotidianos podem ser explicados através de diferentes abordagens, de forma interligada. Tafner (2005) salienta que, a partir do momento que o educador traz situações com as quais o educando se identifica, consegue uma das condições fundamentais para o aprendizado: a contextualização, a interação e diálogo.

A partir daí, foram elaboradas as atividades, com a escolha dos métodos que pareciam ser mais eficazes.

Para atrair a atenção dos alunos durante o intervalo, a abordagem se dava através de uma dinâmica, gráficos coloridos, ou experimentos, nos quais se podiam observar as reações causadas, pois “motivar para a aprendizagem escolar é uma tarefa nada fácil, pois percebe-se que os alunos não encontram razões para aprender. Se o aluno não encontra significado no trabalho que tem a realizar, se não vê perspectiva futura nesta aprendizagem, provavelmente não terá interesse em aprender” (BINI e PABIS 2008, p.3).

Durante o desenvolvimento desses trabalhos interdisciplinares, os bolsistas PIBID exploraram os conhecimentos prévios dos estudantes, adquiridos no ambiente escolar ou fora dele, o que se tornava um ponto de partida para as intervenções.

É importante destacar que, muitas vezes, os futuros professores explicavam conceitos básicos não só da sua área, pois o entendimento do fenômeno exposto exigia um conhecimento mais amplo também dos bolsistas.

Após a realização de cada atividade interdisciplinar, houve momentos de discussão, com a finalidade de avaliar os resultados, principalmente, em relação ao interesse demonstrado pelos discentes no tema, e se os métodos foram eficientes para motivar os alunos para a aprendizagem.

As atividades realizadas, assim como a reflexão sobre a prática são descritas nos portfólios ao final de cada semestre. Estes são postados no sítio do PIBID/UFSCar.

Foram selecionados trechos dos portfólios de três bolsistas de iniciação à docência da área de Química, nos quais eles destacam a importância das atividades interdisciplinares na formação inicial. Os nomes foram trocados por codinomes para preservar a identidade dos licenciandos.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por conhecimentos mais amplos se torna cada dia mais importante, visto que, as novas tecnologias, que se fazem presentes no dia a dia, trazem uma quantidade grande de informações que precisam ser entendidas passando pelas diferentes áreas do conhecimento.

E o ensino desses conhecimentos não pode ficar restrito à sala de aula, com os recursos básicos ali presentes. Pode ocorrer em diversos locais, saindo daquela visão tradicional para espaços de educação diferenciados. Para Carvalho et al.(2007), o fato

de a maior parte das escolas públicas não possuírem laboratórios, não justifica a falta de exploração de outros locais, para uma atividade motivadora.

Para os bolsistas de iniciação à docência, a escolha do tipo de atividade a ser desenvolvida, uma vez que a atenção dos alunos, em um ambiente informal, fica mais dispersa quando comparada a uma aula em salas fechadas, proporcionou o desenvolvimento de habilidades, como a criatividade.

Em um ambiente informal, os alunos conseguiram expor mais suas dúvidas, diminuindo a distância entre a teoria ensinada em sala de aula e a prática experimental, estimulando a curiosidade. Houve uma aproximação maior entre licenciandos e os estudantes da educação básica.

Para Sandro, um dos bolsistas de iniciação à docência da área de Química, esta foi uma característica percebida durante o desenvolvimento das atividades interdisciplinares, como está demonstrado em um trecho retirado do seu portfólio:

"Assim como qualquer atividade extracurricular desenvolvida, apesar de algumas falhas esta (Feira do Conhecimento) proporcionou não só aos alunos, mas também aos professores e bolsistas PIBID uma oportunidade única de interação e aproximação entre os envolvidos'.

A aproximação entre os envolvidos é um dos fatores importantes para que a interdisciplinaridade aconteça. Ela foi destacada também por Hartmann e Zimmermann (2007, p.4) "[...] a interdisciplinaridade pode aproximar docentes de diferentes disciplinas de modo a diminuir o distanciamento entre duas culturas– a humanista e a científica [...]"

Diante de inúmeras tarefas que o professor tem que desenvolver na escola, nem sempre este encontra tempo para se reunir a seus pares, a fim de planejarem trabalhos que envolvam as diferentes disciplinas da grade curricular, numa perspectiva de diálogo entre as áreas.

Para Vygotsky (apud GASPAR, 1987, p.160), a relação entre conceitos científicos adquiridos formalmente e conceitos adquiridos informalmente, que ele denomina de espontâneos, tem características peculiares. Os conceitos científicos geram uma estrutura sólida para se desenvolver ascendentemente os conceitos espontâneos, ou seja, quando um aluno tem a estrutura científica necessária e de boa qualidade os conceitos espontâneos acabam surgindo de forma mais lógica. Por outro lado, os conceitos espontâneos podem ser considerados facilitadores para a aprendizagem dos conceitos científicos. Portanto, uma concepção espontânea incorreta, não é um obstáculo à aprendizagem, mas sim, um apoio.

Assim, para Japiassu (1976) a interdisciplinaridade surge como uma necessidade imposta pelo surgimento cada vez maior de novas disciplinas. É necessário

que haja pontes de ligação entre as disciplinas, já que elas se mostram muitas vezes dependentes umas das outras, para analisar o mesmo objeto de estudo.

O bolsista de iniciação à docência da área de Química, Carlos destaca essa experiência em seu portfólio:

"Na educação escolar podemos trabalhar a interdisciplinaridade, selecionando um único tema e sendo este abordado por todas as disciplinas. Este trabalho traz uma experiência com outras áreas e com os alunos da escola, podendo ajudar diretamente nas dúvidas dos alunos, em um "leque" de informações bastante amplo"

E através das atividades interdisciplinares desenvolvidas no intervalo, os alunos conseguiram relacionar os diferentes conteúdos das disciplinas, compreendendo que, apesar de separadas pela grade curricular, elas estão interligadas.

Entretanto, alguns desafios foram enfrentados, como a dificuldade em relacionar a teoria vista na academia e a prática vivenciada na escola, como demonstra o excerto abaixo, extraído do portfólio de Sandro:

Esta interação proporciona a junção de conhecimentos e vivências distintas entre academia e o tipo de trabalho realizado junto à escola".

O que é confirmado por Wilson, Floden e Ferrini-Mundy (apud GALVÃO; REIS, 2002, p.167) "As escolas e as universidades possuem, frequentemente, visões distintas difíceis de conciliar''.

Contudo, na elaboração dos portfólios, os bolsistas são orientados a buscarem aportes teóricos que os ajudem na interpretação dos momentos vivenciados na escola. Através da pesquisa e estudo de diferentes trabalhos publicados torna-se mais fácil perceber que a teoria e prática caminham juntas.

Outra dificuldade apontada pelo bolsista Raul, foi a divergência de ideias e opiniões, durante as reuniões com licenciandos das diferentes áreas do conhecimento que integram a equipe PIBID/UFSCar na escola.

"Com essas atividades, tive uma compreensão do que significa um trabalho interdisciplinar e de quão grande é a dificuldade de realizá-la, pois estamos acostumados com atividades puramente disciplinares, e por ser uma situação nova".

Entretanto, esta experiência tornou-se um aprendizado, à medida que proporcionou aos futuros professores o exercício do respeito, aprendendo a trabalhar com as diferentes visões, para alcançar um mesmo objetivo.As dificuldades encontradas na aplicação das atividades foram repensadas, de modo que as subseqüentes se realizassem de forma mais satisfatória, atingindo os objetivos propostos. Os bolsistas perceberam que esses momentos não devem ser desprezados e sim, reavaliados, tornando-se um aprendizado.

Através da análise dos portfólios, podemos perceber que os licenciandos mostram-se abertos à interdisciplinaridade, apesar de não haver uma ideia clara do seu significado e nem como ela pode acontecer nas escolas.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P. **Educational Psychology:** a cognitive view. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002.Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília. 2006. 240p.

BINI, L. R.; PABIS, N. Motivação ou interesse do aluno em sala e a relação com atitudes consideradas indisciplinares. **Revista Eletrônica Latu Sensu-ano** 3, n° 1, Março 2008, p.1-19.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência** – PIBID. Disponível em: htpp://www. capes.gov.br/educação-basica/capespibid. Acesso em: 28 de março de 2013.

CARVALHO, H.W.P, BATISTA, A.P.L., RIBEIRO, C.M. **Ensino e aprendizado de química na perspectiva dinâmico-interativa.** Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/eenci/artigos/Artigo_ID45/v2_n3_a2007.pdf. Acesso em: 12 mar.2013.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 4 ed. Campinas: Papirus, 1999.

_____.Interdisciplinaridade: transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção. In: ENDIPE: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas,XIV. **Anais**...2008, p.324-335.

GASPAR; A. Oensino informal de ciências: de sua viabilidade e interação com o ensino formal à concepção de um centro de ciências.**Cad. Cat. Ens. Fis., Florianópolis,** v.9,n.2: p.157-163, ago.1992.

HARTMANN, A. M.; ZIMMERMANN, E. O trabalho interdisciplinar no Ensino Médio: A reaproximação das “Duas Culturas”. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências,**v. 7, n. 2, 2007, p.1-16.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro; Imago, 1976.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em perspectiva,**v.14, n.1, 2000, p.98-110.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TAFNER, E.P. **A contextualização do Ensino como fio condutor do processo de aprendizagem.** Disponível em: http://www.icpg.com.br/artigos/rev03-08.pdf. Acesso em: 09 mar. 2013.

PERSPECTIVA HISTÓRICA NO ENSINO DA TERMODINÂMICA

Aline Claudino de Castro[5]
Ana Caroline de Brito Evangelista Tomaz

INTRODUÇÃO

A história da ciência deve ser utilizada como um recurso enriquecedor do processo de ensino aprendizagem, pois pode gerar situações importantes com as quais influenciam o desequilíbrio no desenvolvimento cognitivo do aluno, assim proporcionará a construção de um novo domínio conceitual (CINDRA, 2005, p. 380).

Em sala de aula o estudo das leis da termodinâmica acaba sendo sinuoso para os alunos, uma vez que este conhecimento é estereotipado por ser titulado na área de Físico-química – tida por muitos como o terror dos ramos da física. Assim, mediar este conhecimento de modo a torná-lo atrativo para os alunos e ao mesmo tempo garantir aprendizado significativo parece não ser tarefa fácil para o professor. Mesmo assim, o professor não deve negar as complexidades dos conceitos físicos e a dificuldade da maioria dos alunos em compreendê-los, e um caminho possível e atualmente defendido para amenizar esta complexidade é o de vincular estes conceitos físicos trabalhados em sala de aula ao contexto histórico no qual surgiram (HÜLSENDEGER, 2007, p. 2).

Entende-se que o aluno ao interagir seu aprendizado com o seu cotidiano, sendo esta interação facilitada por instrumentos mediadores como meios físicos ou simbólicos, apresentara significação efetiva deste aprendizado (RONDOW JÚNIOR, 2009). Para que o professor proporcione a seus alunos momentos significativos de aprendizagem de modo que os conteúdos disciplinares façam realmente sentido é necessário a analise e o estudo de vários recursos didáticos bem como metodologias para melhor mediação e uso dos mesmos.

Tendo em vista o processo de globalização e evidência no desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, pesquisas mostram claramente o potencial das animações interativas como ferramentas pedagógicas propiciando melhorias significativas ao ensino-aprendizagem de física (TAVARES, 2005, p. 34). Justificando a necessidade de implantar esses recursos em sala de aula.

A teoria de aprendizagem significativa foi proposta por Ausubel na década de 1960, como a mais relevante para os humanos por diferenciar-se da aprendizagem mecânica em que o aluno apenas recebe o conhecimento, acumulando-o. Os requisitos

[5]Centro Universitário UNINTER/Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL/MG
alinecastro08@gmail.com

para que a aprendizagem significativa seja efetivada são “a oferta de um novo conhecimento estruturado de maneira lógica”, conhecimentos prévios por parte do aluno para que haja conexão com o novo conhecimento a ser adquirido e “atitude explicita de apreender e conectar o seu conhecimento com aquele que pretende absorver” (TAVARES, 2004, p. 56). A abordagem histórica do desenvolvimento da máquina a vapor (que culminou na Revolução Industrial) e o surgimento das locomotivas, são alvos desse estudo que, por aliar o contexto histórico ao desenvolvimento do maquinário físico, possibilita abordagens transdisciplinares.

Assim, os alunos poderão analisar o aperfeiçoamento da máquina a vapor no decorrer do tempo para atingir modelos econômicos que impulsionaram a Revolução Industrial e observar o papel importante da termodinâmica neste processo. Com isso percebe-se que a ciência é resultado da produção humana, que passa por processos históricos, para os quais a física é essencial. Neste sentido, corroboramos a ideia de Santos (2009, p. 80) para quem a “física é uma ciência em construção”.

O presente artigo tem como objetivo uma proposta metodológica, pautada na pesquisa bibliográfica de temas relacionados às leis da termodinâmica e as máquinas térmicas, bem como de recursos didáticos, o qual poderá auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizado da termodinâmica. Além do estudo da teoria da aprendizagem proposta para a mediação deste conhecimento.

METODOLOGIA

A pesquisa se baseia na investigação bibliográfica da aprendizagem dos alunos referente às leis da termodinâmica. Assim, foram realizadas pesquisas históricas do desenvolvimento da máquina a vapor, com atenção as mudanças de um modelo a outro. Além dos estudos das teorias de aprendizagem, sendo parte fundamental para nortear a construção da proposta metodológica.

Neste sentido a proposta metodológica busca dar significação ao ensino de física, com viés construtivista, no qual o aluno possui papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Propondo mediar este conhecimento de modo a torná-lo atrativo para os alunos e ao mesmo tempo garantir aprendizado significativo.

DISCUSSÃO

TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Teóricos cognitivistas apresentam como fatores relevantes para o processo de desenvolvimento da inteligência bem como da aprendizagem a maturação biológica, o

conhecimento prévio, o desenvolvimento da linguagem, o processo de interação social e a descoberta da afetividade (LAKOMY, 2008, p. 29).

Jean Piaget, um dos teóricos cognitivistas, desenvolveu por meio de suas pesquisas a teoria construtivista psicogenética. Seu estudo se deu pela observação do comportamento das crianças desde seu nascimento a sua adolescência, sendo seu comportamento considerado escandaloso por alguns críticos da época (CAETANO, 2010).

Para Piaget a maturação biológica é um fator muito importante, pois existe uma progressão através de estágios definidos do conhecimento das crianças, ocorrendo o desenvolvimento cognitivo por meio de uma sequência fixa e universal, mas que pode variar o ritmo. “Este desenvolvimento ocorre por um processo de desequilibração e equilibração sucessivas”, ou seja, frente a algo desconhecido ocorre o desequilíbrio, após a assimilação do novo desconhecido vai acomodar o conhecimento ao seu pensamento (HORNES, 2009, p. 492).

Ainda para Piaget os estágios de desenvolvimento cognitivos estão divididos em quatro, os quais estão ligados a diferentes faixas etárias apresentando características próprias na construção do conhecimento (MOREIRA *apud* HORNES, 2009, p. 492):

- Estágio sensório-motor; contato direto com o meio sem pensamento.
- Estágio pré-operatório; a criança é egocêntrica e não consegue se colocar no lugar do outro, não assimila o abstrato.
- Estágio de operação concreta; apesar de quebrar a barreira do egocentrismo, ainda necessita do mundo concreto para alcançar o sentido do abstrato.
- Estágio operatório formal; a estrutura cognitiva esta elevada, estão aptos ao raciocínio lógico a todos os problemas.

Completando assim seu desenvolvimento cognitivo, mas não para por ai o desenvolvimento continua progredindo, sendo dependente do meio externo para ser promovido.

Sob influência da concepção Piagetiana o professor investiga o que o aluno já sabe intencionalmente para escolher a melhor prática didática pedagógica para a sua aprendizagem. Deste modo estimula sua participação nas aulas por meio de debates ou realizando perguntas frequentemente no decorrer das aulas, a um nível crescente, pois inicialmente o aluno precisa de um menor conhecimento para responder as perguntas, mas posteriormente o nível de conhecimento fica maior (GOMES, 2009, p. 2). Contudo o uso de novas metodologias de ensino, bem como a mistura das mesmas

se torna muito importante para o aprendizado dos alunos, uma vez que cada um possui o seu tempo de aprendizado.

Para Vygotsky o meio apresenta papel importantíssimo no desenvolvimento cognitivo do homem, uma vez que a interação do homem com o meio e com outras pessoas deste meio, fará com que ele desenvolva e aprenda. Sendo assim o meio é o grande responsável pelo estimulo do comportamento humano (VAN DER VEER; VALSINER *apud* RONDOW JÚNIOR, 2009). Mas para que isso seja possível o aluno deve ter em mente que é um ser ativo na sociedade, tendo um papel de construtor desta sociedade, bem como fazedor de ciência.

Vygotsky, também teórico cognitivista, defende o desenvolvimento cognitivo pelo processo histórico-social, o qual a interação do individuo com o meio é muito importante, em que a qualidade deste desenvolvimento vai depender do quão o individuo interage. Além do que o papel da fala para este processo apresenta fundamental importância (LAKOMY, 2008, p. 41).

O desenvolvimento cognitivo na teoria de Vygotsky, se da por três fases:

- Fase da fala social;
- Fase da fala egocêntrica;
- Fase da fala interior.

Com isto desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, sendo a distância entre o desenvolvimento real e potencial da criança. É justamente nesta zona de desenvolvimento proximal que a aprendizagem vai ocorrer. Contudo a função do professor é de favorecer esta aprendizagem como mediador entre a criança e o mundo (RABELLO, 2011).

Tanto os estudos de Piaget quanto de Vygostski são dois estudos de extrema importância, pois apontam para o ensino-aprendizagem. Por influência destes estudos surgiu à metodologia construtivista de ensino-aprendizagem, que diferente da metodologia tradicional de ensino o aluno agora torna sujeito ativo do seu conhecimento. O professor deixa de ser transmissor do conhecimento para ser agente mediador, e os conhecimentos prévios do aluno se tornam fundamentais na construção deste conhecimento, uma vez que irá transformá-lo.

Neste contexto David Ausubel, defensor das teorias cognitivas apresenta a teoria da aprendizagem significativa, a qual prioriza a ordenação dos conhecimentos aprendidos. A teoria da aprendizagem significativa possibilita a associação de conceitos de modo a efetivar o conhecimento do individuo ou ainda propiciar um novo aprendizado diante disto (LAKOMY, 2008, p. 61).

Assim, Ausubel diferencia a aprendizagem mecânica como a simples absorção de novas informações sem a associação de conhecimentos já existente, da aprendizagem significativa como a relação da nova informação com estes conhecimentos existentes, adquirindo nova estrutura cognitiva (TAVARES, 2004, p. 57). Diante deste estudo evidencia-se a importância do estudo do processo histórico da máquina térmica associada às leis da termodinâmica, de modo a incentivar o desenvolvimento cognitivo dos alunos de forma significativa.

Deste modo, o processo histórico será utilizado como ponto de ancoragem para adquirir novos conhecimentos, os específicos da física, neste caso as leis da termodinâmica. No entanto, é de fundamental importância que o professor identifique a efetivação significativa deste conhecimento, com a proposta de debates entre os alunos e professor dentre outras metodologias de avaliação. Pois a teoria da aprendizagem significativa "propõe que a nova informação seja assimilada pela estrutura do aluno quando relacionada a um novo conteúdo de ideias ou informações". Mas, para isso é necessário que este conceito de teorias cognitivas já exista como ponto de ancoragem, assim a influência da aprendizagem é resultado daquilo que o aluno já sabe (HORNES, 2009, p. 496).

Uma vez que esta sendo utilizada em sala de aula uma metodologia de ensino construtivista é coerente que se faça uso também de avaliações construtivista, a diversificação no método de avaliar o aluno se torna essencial para evidenciar o ensino aprendizado. Assim, "a avaliação deixa de ser um simples método de reprovação para ser um instrumento de diagnóstico do professor", de sua situação de ensino e da aprendizagem (VILLATORRE, 2008, p. 64).

DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA MÁQUINA TÉRMICA

A invenção da máquina térmica propiciou a substituição do trabalho de centenas de trabalhadores e também da força dos animais, pelo trabalho de máquinas. Assim, foi possível à expansão industrial, propiciando a Revolução Industrial. Isso porque a produção industrial passou a ser em larga escala (GONÇALVES, 2004**)**.

Um exemplo da máquina térmica é a máquina a vapor, para seu funcionamento é necessário combustível, o combustível queimado numa fornalha aquece a água da caldeira até sua mudança de estado físico de líquido para vapor. O vapor resultado do aquecimento da água proporcionará a transformação da energia térmica em energia mecânica. Pois, proporciona o movimento do pistão produzindo movimento. Isso ocorrera pelo fato de que o vapor de água necessitara expandir-se.

Para melhor entendimento do funcionamento da máquina a vapor citamos as usinas termoelétricas ou termonucleares. As usinas apresentam como principio básico de funcionamento a máquina a vapor. Uma vez que, a água ao ser aquecida proporciona o movimento das turbinas com o vapor de água formado.

A física assim como a matemática e as "demais ciências é resultado da produção humana" (SANTOS, 2009, p. 96), sendo "produto de uma atividade social sujeita a influência política e econômica", no qual não há métodos únicos na sua produção, pois é fruto de muito trabalho de vários cientistas (GOMES, 2009, p. 9). Assim, nesse contexto alguns educadores acreditam no ensino com enfoque histórico de modo a trazer a qualidade necessária ao ensino e aprendizagem das ciências, uma vez que desperta, motiva e melhora a compreensão do aluno, transformando-o em sujeito de sua aprendizagem através de sua história (VILLATORRE, 2008, p. 129).

Portanto, estudar a máquina a vapor por suas etapas de desenvolvimento e aperfeiçoamento, no decorrer histórico apresenta grande importância, veja abaixo os principais deles (GONÇALVES, 2004):

- A máquina de Heron de Alexandria, Heron projetou a primeira máquina a vapor para abrir e fechar portas de um templo. Denominada *aeolipile* ou "bola de vento". Conseguiu seu feito com um caldeirão selado com água que ao ser colocado sobre uma fonte de calor, a transformação da água liquida em vapor, este vapor expandia-se passando pelos caninhos realizando o movimento de rotação dos mesmos.
- Denis Papin apresentou em 1679 a primeira máquina a vapor com fins práticos, era semelhante a uma panela de pressão e foi utilizada para bombear as fontes do palácio.
- Thomas Savery em 1698 inventou a bomba a vapor, a qual era utilizada para retirar água dos poços de minas. No entanto apresentava altos riscos de explosões, devido a altas pressões.
- Thomas Newcomen em 1712 aperfeiçoou a máquina de Savery, tornando-a menos perigosa. Agora com maior utilidade, pois além de elevar a água das minas também poderia elevar as cargas.
- James Watt ao consertar uma máquina destas, proporcionou uma revolução ao mundo, uma vez que aumentou a eficiência das mesmas e minimizou os custos com combustíveis. Resultando na Revolução Industrial.

As situações acima demostram alguns dos processos por meio dos quais as máquinas a vapor foram desenvolvidas até alcançarem um modelo mais econômico e assim impulsionar a Revolução Industrial. Com esta introdução histórica o professor pode mostrar para o aluno que a ciência é resultado da produção humana, em que pessoas empenhadas estudam os fenômenos físicos, percebendo deste modo que a "física é uma ciência em construção" (SANTOS, 2009, p. 80).

O ensino numa perspectiva histórica não é um trabalho fácil para o professor, no entanto, torna-se mais atrativo a aprendizagem neste contexto, com um material pré-estabelecido, indicando caminhos inovadores de modo a efetivar este trabalho. Além disso, o aluno vai perceber que pode estudar física e história ao mesmo tempo, devido à interdisciplinaridade das disciplinas (RONDOW JÚNIOR, 2009). Mas o professor deve tomar cuidado ao trabalhar com materiais pré-estabelecidos, devendo adequá-los as suas turmas, uma vez que o andamento de cada uma é diferente. Atendendo as "necessidades particulares de cada turma" (SANTOS, 2009, p. 94).

AS LEIS DA TERMODINÂMICA

Após o estudo histórico das máquinas a vapor, seu processo de desenvolvimento, o professor deve mediar o processo de transformações gasosas. Ao estudar a história do desenvolvimento das máquinas a vapor, analisando as mudanças ocorridas em seu maquinário e também em seu processo de funcionamento, o aluno evidencia a realização de trabalho por meio da expansão do vapor de água. Ao mesmo tempo que ocorrerá o ensino-aprendizado das leis da termodinâmica.

Contextualizar estes conhecimentos com o cotidiano do aluno é de grande importância, pois a ausência da contextualização acaba tornando a compreensão impossível e também equivocada sobre a produção científica (MATTOS, 2004, p. 10).

O intuito dos seres vivos se alimentarem é o de adquirir energia para suas funções, como à locomoção. Com isto ocorrem as transformações de energias. A máquina térmica é o mesmo caso, pois, o combustível ao entrar em combustão, sua energia química é transformada em energia térmica que aquece a água. O calor fornecido para a água proporciona sua mudança de estado físico para vapor. O vapor de água exercerá uma força sobre o pistão da máquina, energia mecânica.

Estes fenômenos de transformação de energia são descritos pelas leis da termodinâmica que são três: a lei zero, mais conhecida pela lei do equilíbrio térmico, em que dois corpos estarão em equilíbrio térmico quando estiverem a uma mesma temperatura (YOUANG, 2003, p. 104-105). A lei zero da termodinâmica é facilmente evidenciada no dia a dia, uma vez que para resfriar um copo de suco que esta a temperatura ambiente coloca-se gelo dentro do líquido. Vai ocorrer à troca de energia entre os corpos em contato automaticamente até atingirem temperaturas iguais.

A termodinâmica era estudada apenas pela primeira e segunda lei, mas notou-se a necessidade de uma terceira lei, que deveria ter sido estipulada antes das outras duas, por isso lei zero.

As máquinas térmicas produzem trabalho a partir do calor, o calor passa de um corpo com maior temperatura para um de menor temperatura. A primeira lei da termodinâmica explica o funcionamento das máquinas térmicas, a qual expressa o princípio da conservação da energia (YOUANG, 2003, p. 176-191). A queima do combustível fornece calor, energia térmica, parte deste calor é utilizado para ferver a água líquida mudando seu estado físico para vapor. A outra parte será utilizada para aquecer este vapor de água que se expande, impulsionando o movimento, energia mecânica.

Neste momento o professor devera fazer um parêntese e proporcionar a mediação do conhecimento sobre as transformações gasosas. O aluno terá a oportunidade de aplicar seus conhecimentos e descobrir como os fenômenos se associam.

Por fim, ao estudar a segunda lei da termodinâmica o aluno perceberá que a máquina térmica não apresenta rendimento de 100%, evidenciando a necessidade de cada vez mais proporcionar maior eficiência nas mesmas, visto no processo de desenvolvimento histórico das máquinas térmicas. Mas, ao estudar o ciclo de Carnot o aluno percebe que a busca do rendimento ideal continuou e em 1824 Nicolas Sadu Carnot, propõe o ciclo ideal (YOUANG, 2003, p. 202-225). O qual apresentou o maior rendimento possível.

Para completar o processo de ensino-aprendizagem do aluno o professor pode encerrar sua aula contextualizando o processo não espontâneo, com o funcionamento das máquinas frigoríficas.

O uso da tecnologia é de grande importância, pois com simuladores encontrados em sites educacionais os alunos poderão observar e tirar suas conclusões sobre este estudo. Uma vez que com animações interativas, pode-se criar a representação real do fenômeno físico, facilitando a visualização do fenômeno para o aluno (TAVARES, 2004, p. 59).

AVALIAR O APRENDIZADO

Como qualquer metodologia de ensino é preciso avaliar a aprendizagem do aluno, verificando se a mesma foi significativa.

Corroborando com Zanotello e Almeida (2007, p. 437) a física não é só resolução de exercícios, mas também desenvolver cultura em física. Assim, fazendo uso da metodologia de ensino construtivista para o planejamento deste estudo, de modo a dar significação ao ensino de física para os alunos, não seria justo ainda fazer uso de uma

metodologia de avaliação tradicional. Pensando nisto o uso também de um método avaliativo construtivista é o mais coerente para averiguar o aprendizado do aluno.

Deste modo, deve ser proposto um debate sobre os conhecimentos adquiridos, contribuindo para estreitar e tornar especular a relação de ensino/aprendizagem entre os alunos e o professor. A avaliação deixa de ter caráter de reprovação, para ser um instrumento de diagnóstico da situação do ensino e da aprendizagem (VILLATORRE, 2008, p. 65).

No entanto, esta parte deve ficar livre para a escolha do método de avaliação que melhor se enquadra a turma que trabalha, lembrando que não deve ser um método tradicional e somático de avaliação, mas sim construtivista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de implantar uma perspectiva histórica ao ensino de física é fundamental. O estudo da máquina térmica pode ser um assunto que facilite ao professor trabalhar metodologicamente com esta visão, as leis da termodinâmica.

Diante desta pesquisa referencial evidencia-se a importância do estudo do processo histórico, de modo a incentivar o desenvolvimento cognitivo dos alunos de forma significativa. Assim, o processo histórico servirá de ponto de ancoragem para adquirir novos conhecimentos, os específicos da física, neste caso as leis da termodinâmica e as transformações gasosas. Ao fazer analogias entre o conteúdo estudado e o dia a dia, o conhecimento torna-se atrativo e motiva o aluno, possibilitando maior envolvimento e interesse pelas aulas.

A metodologia de ensino construtivista na abordagem de aprendizado significativo se mostra muito promissora. O professor não mais é transmissor do conhecimento e sim mediador, e o aluno se torna sujeito ativo em seu conhecimento.

No entanto, é de fundamental importância que o professor identifique a efetivação significativa deste conhecimento por meio de métodos avaliativos também construtivistas.

Assim, ao humanizar a ciência o aluno percebe que pode e deve fazer parte deste grupo, contribuindo com sua aprendizagem e a possível descoberta de novas “descobertas”, pois todos podem e devem contribuir com a ciência.

REFERÊNCIAS

CAETANO, L. M. A epistemologia genética de Jean Piaget.**Revista Eletrônica de Jornalismo Científico** "Com Ciência", 2010.

CINDRA, J. L.; TEIXEIRA, O. P. B. T. Aevolução das idéias relacionadas aos fenômenos térmicos e elétricos: algumas similaridades. **Cad. Brás. Ens. Fís**., v. 22, n. 3, p. 379-399, dez. 2005.

CRUZ, C. C. **A TEORIA COGNITIVISTA DE AUSUBEL.** Disponível em: <http://www.robertexto.com/archivo3/a_teoria_ausubel.htm>. Acesso em: 26 de março de 2012.

GOMES, L. C.; BELLINI, L. B. Uma revisão sobre aspectos fundamentas da teoria de Piaget: possíveis implicações para o ensino de física**. Revista Brasileira de fisica**, v. 31, n. 2, 2301, p. 1-10, 2009.

GONÇALVES, L. J. **Máquina a Vapor.** Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/cref/leila/vapor.htm>. Acesso em: 26 mar. 2012.

_____. **Termodinâmica.** Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/cref/leila/termodi.htm>. Acesso em: 26 mar. 2012.

HORNES, A.; GALLERA, J. M. B.; SILVA, S. de C. R. da. A aprendizagem significativa no ensino de física. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA, I. **Anais**... 2009, p. 408-502.

HÜLSENDEGER, M. J. V. C. A história da ciência no ensino da termodinâmica: um outro olhar sobre o ensino de física**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 9, n. 2, 2007, p. 1-16.

LAKOMY, A. M. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem.** Curitiba, Editora IBPEX, 2008, 93 p.

MATTOS Cristiano; DRUMMOND Ana V. N. Sensação térmica: uma abordagem interdisciplinar. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 7-34, abr. 2004.

RABELLO, E.T.; PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano.** Disponível em: http://www.josesilveira.com. Acesso em: 11 mar. 2012.

RONDOW JÚNIOR, N. V.; OLIVEIRA, L. M. L. P. R. de. O ensino da termodinâmica na perspectiva sociointeracionista: proposta de um livro paradidático**.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. **Anais**... Florianópolis, 2009.

SANTOS, L. M. dos. **Tópicos de História da Física e da Matemática**. Curitiba, Editora IBPEX, 2009, 138 p.

TAVARES, R.; RODRIGUES, G. L. Modelagem Computacional: uma aproximação entre artefatos cognitivos e experimentos virtuais em Física. **Revista Principia,** v. 9, n. 12,p. 32 – 42,abr. 2005.

TAVARES, R. Aprendizagem significativa**. Revista conceitos**. v. 5, n. 10, p. 55-60, 2004.

VILLATORRE, A. M.; HIGA, I.; TYCHANOWICZ, S. D. **Didática e Avaliação em Física.** Curitiba: IBEPEX, 2008, 166 p.

ZANOTELLO, Marcelo; ALMEIDA, Maria J. P. M. Produção de sentidos e possibilidades de mediação na Física do ensino médio: leitura de um livro sobre Isaac Newton.**Rev. Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 437-446, 2007.

YOUNG, H. D.; FREEDMAN, R. A. **Física 2: termodinâmica e ondas**. 10.ed. São Paulo: Addison Wesley, 2003, 319 p

ESTADO DA ARTE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA SOBRE AS ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM AUTISMO

Carolina De Santi Antonelli [1]
Mariana Girotto Carvalho da Silva[2]
Anderson Jonas das Neves[3]
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini[4]

INTRODUÇÃO

A escola detém a função social irrevogável e fundamental de oferecer condições potenciais para que os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade sejam devidamente democratizados, apropriados e objetivados pelos alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, socioeconômicas e culturais (FONSECA, 2011). Baseando-se nessa concepção, declara-se uma finalidade clara e única da Educação: oferecer as condições necessárias e suficientes para o acesso, a permanência e o êxito acadêmico de todos os alunos, sem distinção, nas múltiplas dimensões (domínio de conhecimentos, socialização, dentre outras competências humanas) que o envolvem (ECHEITA, 2010).

Dessa forma, faz-se necessário refletir sobre o como, o porquê e o para que/quem os conhecimentos científicos elaborados pela humanidade são oferecidos (e garantidos) pelo atual sistema educacional, bem como de que maneira esses saberes são sistematizados nos currículos do ensino formal.

Do ponto de vista etimológico, a palavra currículo (do latim *curriculum*) remete à ideia de percurso a ser realizado. Este termo evoluiu no decorrer do tempo, sendo atualmente definido pelo dicionário Michaelis (2009) como um conjunto de disciplinas de um curso escolar, ou seja, documento que estabelece seleção, sequência, maneira e tempo de apresentação dos conteúdos e as respectivas avaliações da aprendizagem.

A abordagem curricular é objeto de atenção do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em cumprimento ao Artigo 210 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que determina como dever do Estado para com a Educação estabelecer conteúdos

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, SP, carolina_santonelli@yahoo.com.br
[2]Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, SP, marianagirotto@ig.com.br
[3]Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, SP, membro do Instituto de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino, INTC-ECCE, filosofoajn@gmail.com
[4]Doutora em Educação Especial, Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, SP, verinha@fc.unesp.br

mínimos para o Ensino Fundamental, visando à formação básica comum e respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais. Assim sendo, foram elaborados e distribuídos pelo MEC, a partir de 1995, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o Ensino Fundamental, e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio (RCNEM). Somente *a posteori*, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica por meio da Resolução CNE/CEB n° 04/2010 (BRASIL, 2010).

Considerando-se as disposições instituídas pelos documentos oficiais do MEC, o currículo passa a ser compreendido como um processo integrado que deve ser cuidadosamente sistematizado, levando-se em conta conteúdos científicos previamente definidos, estratégias pedagógicas, as situações de ensino e formas de avaliação da aprendizagem. Portanto, para além de um conjunto de atividades nucleares, o currículo é a própria expressão das intenções da escola. Muito mais que um projeto de escola, essas intenções refletem ou deveriam refletir um projeto de sociedade (SIQUEIRA; PEREIRA, 1998).

Cabe à escola organizar o currículo e prever modificações quando preciso, empregando ajustes curriculares (conjunto de práticas educativas, estratégias de ensino, recursos e procedimentos) que promovam o máximo possível de aprendizagem dos conteúdos estabelecidos para o ano e/ou para o ciclo escolar. As modalidades de ajustes curriculares podem ser classificadas em flexibilização, adequação e adaptação, as quais devem ser aplicadas a todos os alunos (com ou sem deficiência), no intuito de oferecer condições favoráveis para aprendizagem de determinados conteúdos curriculares, bem como atender às peculiaridades do alunado.

De acordo com Fonseca (2011), a flexibilização remete à programação das atividades elaboradas para sala de aula e diz respeito às mudanças nas estratégias pedagógicas, sem que sejam necessárias alterações dos conteúdos curriculares previstos; já a adequação curricular compreende atividades individualizadas que permitem o acesso ao currículo, no qual o professor atende, especificamente, às necessidades educacionais de cada aluno, prevendo assim adequações no planejamento curricular de ensino, tais como mudanças nos objetivos, conteúdos, recursos e práticas pedagógicas. A adaptação, por sua vez, focaliza a organização escolar e os serviços de apoio, os quais proporcionam condições estruturais que possam favorecer o planejamento curricular da sala de aula, implicando mudança significativa no próprio plano curricular e na proposta de currículo alterado para

determinado aluno, pautado em planejamento educacional diferenciado dos demais alunos.

Essa proposta educacional sobre as dimensões curriculares tem garantido e beneficiado o acesso e o sucesso acadêmico a diversos alunos, especialmente àqueles que apresentam limitações sensoriais, motoras, intelectuais, comunicacionais, transtornos globais do desenvolvimento e problemas de comportamento, considerados, em sua maioria, incapazes de aprender e dominar conteúdos escolares. Assim sendo, o currículo destitui-se de uma condição de barreira educacional, constituindo-se nesse processo enquanto facilitador da aprendizagem (ECHEITA, 2010).

Contudo, a escolarização formal (bem como a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos) de alguns alunos com transtornos globais do desenvolvimento, especificamente com autismo típico, tem sido um desafio recorrente para a área da Educação. Os prejuízos globais do desenvolvimento que decorrem do autismo comprometem diversas áreas (tais como linguagem, comunicação e cognição), logo, dificultando que esse aluno fique atento, comunique-se, abstraia e aprenda muitos dos conteúdos previstos no currículo formal (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004).

Considerando as peculiaridades do aluno com autismo típico, a proposta de inclusão educacional desse alunado no contexto escolar comum e o currículo, este estudo teve como objetivo mapear a produção acadêmica nacional, disponível no BTD-CAPES, sobre o processo de escolarização formal do aluno com autismo, especialmente no que se refere às suas dimensões curriculares. Pretende-se, assim, oferecer visão panorâmica das investigações sobre tal temática e sinalizar os caminhos possíveis para a produção do conhecimento científico neste cenário tão desafiador, que é a educação formal, e do acesso ao currículo para alunos com autismo.

MÉTODO

Este trabalho constitui-se em estudo do estado da arte, cujo objetivo foi mapear e discutir a temática em pauta no que respeita à produção acadêmica em diferentes áreas do conhecimento. Este tipo de estudo oferece um panorama sobre quais são as formas e as condições sob as quais se tem dado a produção científica (em dissertações, teses, artigos e anais de congressos). Reconhecidos pelo recurso metodológico de caráter inventariante e descritivo, à luz de categorias e de facetas que os caracterizam, o estado da arte propicia visão abrangente sobre o fenômeno abordado e os decorrentes desdobramentos científicos que o perpassaram durante o período histórico analisado (FERREIRA, 2002).

Para esta revisão sistemática sobre inclusão educacional do aluno com autismo e dos aspectos relativos ao currículo acadêmico, procedeu-se à busca bibliográfica no portal do BTD-CAPES, durante o período de 12 a 31 de outubro de 2012, sendo selecionados apenas os trabalhos depositados até a referida data. Tendo em vista abranger um período representativo da produção, derivada de teses e dissertações, decidiu-se que todos os estudos compreendidos de 1987 a 2011, resultantes do rastreamento dos unitermos, seriam considerados inicialmente válidos para análise.

Os unitermos ou palavras-chave aplicados nessa revisão foram “autismo”, “autista”, “inclusão”, “inclusiva”, “educação”, “currículo”, “adequação”, “adaptação” e “modificação”, os quais foram permutados em expressões de dois a três termos para busca na referida base eletrônica, ou seja: “autista inclusão”, “autista inclusão educação”, “autista inclusão currículo”, “autista inclusiva”, “autista inclusiva educação”, “autista inclusiva currículo”, “autismo inclusão”, “autismo inclusão educação”, “autismo inclusiva educação”, “autismo inclusão currículo”, “autismo inclusiva currículo”, “autista currículo”, “autismo currículo”, “autismo adequação”, “autismo adequação currículo”, “autismo adaptação”, “autismo adaptação currículo”, “autista adequação”, “autista adequação currículo”, “autista adaptação”, “autista adaptação currículo”, “autismo currículo educação”, “autista currículo educação”, “autismo modificação”, “autismo modificação currículo”, “autista modificação” e “autista modificação currículo”. Essas múltiplas combinações dos unitermos visaram a oferecer o rastreamento do maior número possível de estudos que explorassem a temática da escolarização formal do aluno com autismo, bem como as questões curriculares deste, tais como adaptação, adequação e modificação curricular.

A princípio, o levantamento abarcou todos os estudos exibidos no portal da BTD-CAPES, os quais derivaram da busca permutada dos unitermos, independentemente se os estudos encontrados fossem repetidos.

Para cada estudo selecionado no levantamento, coletaram-se informações adicionais quanto ao ano de defesa da tese/dissertação, modalidade (mestrado, doutorado ou profissionalizante), autor, título e resumo. No segundo momento, os resultados integraram-se em uma única base de dados, e os estudos indicados em mais de uma expressão de termos (ou seja, repetidos) foram contabilizados em apenas uma delas (sendo excluído nas demais), configurando assim o levantamento real de quais e quantos estudos articulavam-se à temática.

O procedimento de análise consistiu na descrição temática dos estudos englobados na categoria “relativos”, os quais foram definidos a partir dos seguintes

critérios: (1) o termo “autismo” ou “autista” deve estar citado no título e/ou no resumo; (2) os estudos devem expressar ou relacionar-se a contextos escolares ou ambientes regulares e/ou específicos de ensino formal (escola, instituições especializadas, entre outros) e; (3) que remetessem no resumo, de forma geral e/ou específica, a aspectos do currículo acadêmico para essa população. Os estudos relativos foram agrupados em categorias temáticas em função de similaridade dos temas discorridos. Enfatiza-se que esta revisão tem caráter majoritariamente descritivo do cenário da produção acadêmica do Brasil ao longo dos últimos 24 anos, no que tange à inclusão escolar e escolarização formal do aluno com autismo, com enfoque nos aspectos curriculares. Logo, não há pretensão de esgotar a complexa e desafiadora temática que se impõe à Educação, abrangendo outras dimensões acadêmicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento inicial, resultante da busca combinada dos unitermos, apontou 483 registros de possíveis produções acadêmicas. A partir da compilação desses dados e exclusão de estudos repetidos, observou-se redução de 67,49% dos registros, computando 157 estudos que poderiam envolver discussões, reflexões e/ou intervenções relacionadas às questões curriculares e à escolarização formal do aluno com autismo.

Os estudos considerados “relativos” corresponderam a 32,5% (n=51) dos registros iniciais, os quais foram submetidos à análise temática pelos pesquisadores, revelando sobre quais dimensões da escolarização recai maior interesse, descrição e análise por parte dos programas de pós-graduação do país. A tabela 1 demonstra a distribuição dos estudos relativos por categorias temáticas, as quais retratam as diferentes dimensões abordadas e investigadas nos estudos conduzidos em programas de pós-graduação no Brasil.

Tabela 1 - Distribuição dos estudos relativos por categoria temática

Categorias	Freq.	Distribuição
Avaliação psicológica do aluno com autismo	1	1,96%
Currículo para o aluno com autismo	11	21,57%
Diagnóstico e encaminhamento do aluno com autismo	2	3,92%
Formação docente para autismo	1	1,96%
Interações na Educação Inclusiva com o aluno com autismo	13	25,49%
Intervenção com o aluno com autismo	3	5,88%
Percepção e ação docente quanto ao processo de inclusão do aluno com autismo	5	9,80%

Pesquisas com aluno com autismo e com outras deficiências	4	7,84%
Práticas Pedagógicas para aluno com autismo	7	13,73%
Reflexões sobre a inclusão do aluno com autismo	1	1,96%
Revisão da Literatura sobre escolarização da pessoa com autismo	2	3,92%
Sistema educacional para o aluno com autismo	1	1,96%

Nota-se que 25,49% dos estudos tem investido na discussão e na análise das interações interpessoais entre o aluno com autismo e os diversos agentes escolares (professores, pares e funcionários), revelando a preocupação acadêmica de se problematizar e implementar ações, no âmbito escolar, que promovam processos facilitadores da interação social e de interlocução/comunicação desse tipo de aluno. Infere-se também que essa expressiva produção acadêmica pode ser uma tentativa de responder às demandas escolares vigentes, especialmente no que tange às suas dificuldades de interação social quando inserido no espaço escolar comum.

O segundo tema mais recorrente refere-se aos aspectos curriculares, correspondendo a 21,57% do total de estudos relativos. Embora apareça enquanto categoria representativa, as investigações que discorrem sobre dimensões curriculares ainda são incipientes e, em sua maioria, concentram-se em estudos pontuais e em discussões generalistas sobre a importância de atrelar os conteúdos curriculares às estratégias pedagógicas e à efetividade de programa de currículo funcional natural para esse aluno.

Essa ênfase no ensino de habilidades funcionais (no contexto escolar), que facilitem a vivência-convivência do aluno com autismo em diversos ambientes, pode revelar dois lados de uma mesma moeda: de um lado, as dificuldades que o autismo estabelece para a emancipação desse aluno e, nesta direção, a importância de que a escola promova a aprendizagem das competências consideradas importantes, a fim de garantir a maior autonomia possível desse sujeito; por outro lado, pode indicar dificuldade e negligência do atual sistema educacional em oferecer condições suficientes de acesso, permanência e êxito acadêmico para alunos com essas características, especialmente quando são abordados os conhecimentos sistematizados no currículo.

Estudos sobre as práticas pedagógicas correspondem a 13,73% da totalidade da produção acadêmica sobre a escolarização formal da pessoa com autismo, constituindo-se enquanto a terceira temática mais recorrente quando se investiga seu processo educacional formal. Sobreposta à categoria temática da “Percepção e ação docente no processo de inclusão do aluno com autismo”, esses estudos tendem a

reforçar a relevância da prática pedagógica na educação formal do aluno com autismo, possibilitando que os conteúdos acadêmicos previstos no currículo, ora tão distantes desse aluno, por meio da mediação docente, sejam alcançados e apropriados por eles.

As demais categorias temáticas apontam para pesquisas pontuais, com ênfases e objetos de estudos diferenciados, o que indica que outros aspectos do contexto escolar do aluno com autismo ainda demandam maior aprofundamento e investigação.

Defende-se, então, que pesquisas futuras poderão explorar, aprofundar e propor possibilidades educacionais de acesso e aprendizagem dos conteúdos curriculares formais para alunos com autismo, visando culminar em um processo verdadeiramente inclusivo, ou como enfatizam Fuente e Torrijo (2011), em um processo de fato educacional, pois a Educação só será Educação quando for plenamente inclusiva. Entretanto, para que se avance a investigação científica nessa temática, faz-se necessário identificar o que já se tem produzido, conforme aponta Saviani (1983, p. 51), "[...] se não se domina o já conhecido não é possível detectar o que não é conhecido [...]", vislumbrando-se, a partir de então, novas possibilidades no âmbito das pesquisas sobre escolarização formal do aluno com autismo.

CONCLUSÃO

A temática do acesso e da apropriação dos conteúdos do currículo pelo aluno com autismo, embora já presente em alguns estudos, ainda exige maior investimento dos pesquisadores da Educação e áreas afins, para que, mediada pela investigação científica, possam ser vislumbrados caminhos possíveis para sua escolarização plena e bem-sucedida. Sabe-se que para o aluno com autismo, infelizmente, o currículo ainda é uma barreira educacional difícil de ser transposta, quer seja pelas limitações decorrentes do autismo, quer seja pelo sistema educacional que inviabiliza tal acesso, quer seja por outros fatores; no entanto ajustes curriculares, aliados a práticas pedagógicas eficazes, podem possibilitar aprendizagem dos conhecimentos nele preconizados.

Dentre os muitos passos que precisam ser dados na superação do atual quadro da escolarização formal do aluno com autismo, a produção do conhecimento científico robusto e potencialmente útil configura-se como uma das mais importantes. E para que haja esse avanço do conhecimento, faz-se necessário conhecer o que já tem sido produzido. Nessa direção, busca-se apresentar um cenário científico sobre a escolarização formal do aluno com autismo e as respectivas questões de currículo, para

que, oferecido esse passo inicial, possam ser dados outros passos no avanço desse conhecimento, o qual deve culminar em um processo verdadeiramente inclusivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Conselho Nacional de Educação.**Resolução CNE/CEB nº 4/2010**.Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010.

_____. **Lei nº 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 5 set. 2012.

ECHEITA, G. Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva: barreras para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación de los jóvenes con discapacidad en educación secundaria. In: OREALC/UNESCO VII JORNADAS EDUCATIVAS DE COOPERACIÓNCON IBEROAMÉRICA SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA, 2010, Santiago de Chile. **Anais...,** Santiago de Chile, 2010. p. 32-48.

FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>. Acesso em: 19 nov. 2012.

FONSECA, K.A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental***:* subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 2011. 126f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista, Bauru.

FUENTE, A.V.; TORRIJO, M.L. Personas com discapacidad: desde la exclusion a la plena cidadania*.* **Intersticios Revista Sociológica de Pensamiento Crítico**, Madri, v. 5, n. 1, p. 123-155, 2011. Disponível em: < http://www.intersticios.es>. Acesso em: 05 out. 2012.

GADIA, C.A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria***,* Rio de Janeiro, v. 80, n. 2, p. 83-94, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>. Acesso em: 10 out. 2012.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 01 set. 2012.

SIQUEIRA, H.S.G.; PEREIRA, M.A. O sentido da autonomia no processo de globalização*.* **Educação***,* Santa Maria, v. 22, n. 2, p. 12, 1998.

EDUCAÇÃO DE VALORES: UMA PERSPECTIVA DE MUDANÇAS NA ESCOLA E NA FAMÍLIA

Ignês Tereza de Paiva[5]
Aldenira Nogueira dos Santos[6]
Sandra de Jesus Santos Fonseca[7]

INTRODUÇÃO

O presente artigo intitulado *"Educação de valores: uma perspectiva de mudanças na escola e na família"* tem como objetivo resgatar os valores e princípios muitas vezes esquecidos por inúmeros fatores do mundo atual, promovendo o diálogo para a importância da participação de todos na formação das crianças como cidadãos de direitos e deveres. "O homem, porém, é um ser limitado, precisa do outro para viver, para se realizar, para construir um 'mundo melhor', e este 'mundo melhor' está condicionado aos valores da sociedade que o homem construiu e reconstrói permanentemente" (SANT'ANNA, 2009. p.23).

O homem está em constante transformação, mas para isso é necessário que queira essas mudanças e fazer de cada momento único e amadurecendo cada vez mais. Essas transformações estão condicionadas aos valores que a sociedade impõe ao homem que está em constante transformação, para isso o presente trabalho partiu de uma investigação realizada em uma Escola Municipal na cidade de Parintins localizada no bairro de Itaúna II, no período do Estágio Supervisionado III Gestão Educacional realizado pelas acadêmicas do 8º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas ICSEZ.

O Estágio Supervisionado III Gestão Educacional é a terceira etapa em que visa ao estudante que realize sua pesquisa, busca observar o ambiente, fazendo suas análises em fundamentos teóricos que lhe ajudem a crescer na formação do futuro profissional, possibilitando uma melhor compreensão e preparando o estudante de Pedagogia para trabalhar com um repertório de informações e habilidades composto por uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos.

A Lei nº 11.788 de 25/09/2008, capítulo I, artigo 1º vem ressaltar que o estágio é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho,

[5] Mestre em Educação, Professora da Universidade Federal do Amazonas UFAM/ ICSEZ – Parintins. E-mail: ignestereza@hotmail.com
[6] Graduanda do Curso em licenciatura em Pedagogia 9° período. UFAM/ICSEZ.
[7] Graduanda do Curso em licenciatura em Pedagogia 9° período. UFAM/ICSEZ.

visando à preparação para o trabalho produtivo de educandos. Esse desenvolvimento no ambiente de trabalho faz com que o estudante (estagiário) possa estar em contato direto com o seu público para que conheça e aprenda a lidar com o diferente.

Assim, com observações participantes diariamente, conversas com a gestora, coordenadora pedagógica e professores que nos relataram momentos de violências em sala de aula e falta de respeito com os colegas e professores. Esses desrespeitos são os valores morais que estão se perdendo ao longo dos tempos, sem limites, falta de diálogo, de carinho, de atenção e tudo isso vai gerando os agressores, os marginais, os traficantes, etc.

Nesse sentido, procurou-se trabalhar um projeto que abrangesse o assunto em questão, pois na sociedade atual é impossível vivermos desprovidos de valores construtivos, valores que contribuem com a formação de cada um, visto que nós como futuros profissionais na área da educação temos que saber lidar, pois, são situações presentes em qualquer lugar e para isso se faz necessário fazer um trabalho que possa resgatar os valores muitas das vezes esquecidos ou perdidos.

Para a convicção do objetivo proposto neste trabalho, foi utilizado o estudo de caso envolvendo os aspectos das atividades, com características descritivas através de coleta de dados, visto que o ponto de partida é o estudo dos aspectos legais até alcançar as novas tendências implementadas atualmente por educadores e estudiosos que tratam em particular dos valores.

Desta forma, o trabalho está assim dividido para uma melhor compreensão: *Educação de valores na gestão escolar:* apresentando a educação na vida do indivíduo com seus valores morais; *Educação*: *presença constante na escola e na família*: desenvolve a educação na vida de qualquer ser humano por um grupo de participantes que fazem a diferença;*O processo ensino aprendizagem nas ações socieducativas*: a educação preocupada com um mundo melhor em que se ensina e se aprende conhecimentos transformando-se perante a sociedade; *Metodologia*; *Resultados e discussões e as Considerações:* que trás reflexões e o entendimento das acadêmicas com relação ao tema abordado.

REVISÃO DA LITERATURA
EDUCAÇÃO DE VALORES NA GESTÃO ESCOLAR

A educação é uma atividade humana sendo construída a partir da concepção do ser humano com o mundo, ou seja, um ser histórico e social inserido no mundo, vivendo em grupo uma relação que depende do outro como forma de transformação. Durante o processo de desenvolvimento o ser humano busca na educação

conhecimentos que vão lhe dá suporte para um bom comportamento perante a sociedade. O ser humano transforma-se quando recebe qualquer tipo de informação, introduzindo-se no mundo dos conhecimentos. Conhecimento que decide quais os valores que devem orientar os comportamentos das pessoas.

> Se os valores construídos como centrais na identidade são de natureza ética, existe maior probabilidade de que os pensamentos e os comportamentos da pessoa sejam éticos. Ao contrário, se os valores construídos como centrais na identidade baseiam-se na violência, na discriminação etc., é provável que os comportamentos e os pensamentos da pessoa não sejam éticos (ARAÚJO, 2007, p.28).

A educação se dá em qualquer momento nas diversas situações do cotidiano, seja na escola, na rua, no supermercado, etc., aprendemos com o outro independente do lugar, da crença, da cor, dos costumes, enfim da diversidade cultural. Em razão disso, é nessa relação familiar onde a criança começa aprender a respeitar os limites, a estabelecer relações afetivas e compreender o que pode e o que não pode, construindo assim, juízo de valores. “A educação de valores é uma necessidade da atual sociedade que ao longo dos anos vem perdendo seus referenciais de valor, seus costumes e conceitos morais” (SILVA, 2011).

Estando a educação presente em todas as sociedades humanas, não há homem no vazio e durante o processo de desenvolvimento o ser humano busca na educação conhecimentos que vão lhe dá suporte para um bom comportamento perante a sociedade. E neste desenvolvimento está a participação da gestão escolar que contribui com a transformação humana, pois a gestão escolar é de extrema importância para que se atendam as exigências da vida social: formando cidadãos, proporcionando ainda a possibilidade de se preocupar em formar pessoas competentes, possuindo assim, habilidade necessária para se inserir na sociedade.

A organização da escola depende muito do papel do diretor, figura importante na qualidade do desenvolvimento escolar e, nesta organização muitas das vezes tem que tomar decisões. No entanto, “o processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discutir e deliberar, em uma relação de colaboração”. (LIBÂNEO, 2011, p.324). Fato este muito presente na gestão escolar, há toda uma participação na organização da escola e, as tomadas de decisões são uma das formas democrática que envolve professores, alunos, pais e a comunidade e nesta participação, está inserido o Projeto Político Pedagógico que constitui um dos mais valiosos instrumentos que orienta e rege as ações das instituições.

Vasconcellos destaca que:

> O Projeto Político Pedagógico (ou Projeto Educativo), além de permitir a interação de pensamentos entre seus agentes construtores, favorece a interlocução com a comunidade, com os órgãos responsáveis pelo sistema educacional e com a sociedade no seu conjunto (a quem interessar) (2004, p.50).

E a construção do Projeto Político Pedagógico é um processo onde as pessoas discutem, planejam, controlam e avaliam os processos voltados para o desenvolvimento da escola, sempre com a participação coletiva da comunidade escolar e demais grupos da sociedade, envolvendo-os em decisões que garantem o acesso as informações, sendo de extrema importância à participação dos seguimentos da comunidade para que possam contribuir com suas opiniões. Nessa construção, os sujeitos são participantes e ao mesmo tempo atores na elaboração de um documento que assegure sua dinamicidade em relação aos desafios que são permanentemente apresentados.

A preocupação da gestão é percebida quando busca soluções para a melhoria de sua comunidade escolar, são decisões, comportamentos e valores que caracterizam uma organização. Organização que trabalha as mudanças comportamentais que vem ocorrendo na escola, um ambiente que está sendo alvo de desrespeito e, entre a falta de respeito ao próximo está o bullying, caracterizada por atos agressivos verbais ou físicos, mas no ambiente escolar as agressões são psicológicas, apelidos brincadeiras de mau gosto que acabam humilhando o colega, causando muitas vezes brigas ou alterações comportamentais, “não mais querendo ir à escola, sofrendo uma baixa muito grande na sua auto-estima, trazendo alterações comportamentais e diminuindo bastante o seu rendimento escolar e afetivo” (TIBA, 2005, p.273). Atitudes intencionais ou repetitivas.

Na escola é bastante comum nos depararmos com situações como a discriminação, implicância, deboches, apelidos estranhos, muito frequentes do que o desejado. Esse comportamento chegou para tirar o sossego e provocar violência, expondo muitas vezes a pessoa agredida ao ridículo. Sua principal característica é que a agressão (física, moral ou material) é sempre intencional e repetida várias vezes sem uma motivação específica.

Em razão disso, os professores podem aproveitar a oportunidade para ensinar ou orientar os alunos que o respeito humano é ingrediente indispensável à convivência universal. Os professores devem ficar atentos a mais uma possibilidade: às vezes os distúrbios não existem exclusivamente em relação aos colegas, mas tem como objetivo tumultuar a aula, provocar o professor ou mesmo conturbar o ambiente escolar, pois “o enfrentamento do *bullying*, além de ser uma medida disciplinar, também é um gesto

cidadão tremendamente educativo, pois prepara os alunos para a aceitação, o respeito e a convivência com as diferenças" (TIBA, 2006, p.158).

Os pais e os professores têm papel fundamental diante desse fato, precisam caminhar juntos em busca de solução para ajudar seus filhos ou alunos. Às vezes, os pais, por quererem poupar os filhos num gesto de amor (e também por comodismo), podem propor pagamento ou uso de promessas para ganhar algum prêmio, esses gestos acabam não sendo educativos, pois não desenvolvem a responsabilidade sobre os próprios atos e, para piorar, estão alimentando a delinquência social. É importante em uma decisão sabermos quais os valores que orientam os comportamentos das pessoas na sua vida social e particular para que não se perca com o tempo.

EDUCAÇÃO: presença constante na escola e na família

Educação são manifestações humanas que buscam apoderar-se de suas culturas. Ninguém escapa da educação, ela se faz presente em qualquer lugar onde o indivíduo esteja seja em casa, na rua, na igreja ou na escola. Por isso, a educação é essencial na vida de qualquer ser humano, proporcionando-lhe relações entre a escola e a vida em sociedade.

Há muito tempo a educação se fazia no seio da família, as crianças recebiam as mesmas tarefas dos pais contribuindo para ajudar nos serviços de casa. Sendo que eram alfabetizados pelos pais ou por uma pessoa adulta da família, descobrindo a base da formação e despertando-o para receber os diversos tipos de conhecimentos. Atualmente a educação familiar está fugindo de controle, as crianças recebem influências da escola, dos amigos, da televisão, de revistas, da internet, sendo rodeada de informações e estímulos para atender as necessidades e moldar-se a todo o momento. Com isso, quanto mais cedo à criança tiver acesso a esses elementos mais condições igualitárias ela terá de participação social, pois a educação é um direito de todos e na Lei nº 9394/96 no seu artigo 2º ressalta que:

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Sendo a educação dever da família e do Estado, possibilita a formação do indivíduo para a cidadania. A escola tem o compromisso de educar para a vida, encaminhando o sujeito em desenvolvimento para o pleno aperfeiçoamento que não foram completadas pela família. A escola é um estabelecimento público ou privado onde se constrói o conhecimento, espaço de produção e socialização do saber, contribuindo

para a formação de sujeitos ativos e politizados, em que realiza atividades extracurriculares envolvendo a comunidade que está inserida. Deve-se manter constantemente essa comunicação entre escola e comunidade para o trabalho escolar, pois só assim será possível para a escola descobrir quais são as expectativas que a comunidade pode ter em relação ao trabalho escolar, promovendo reuniões, discussões e debates com a comunidade escolar com o intuito de melhorar o processo educacional.

Hora (2000), ressalta que;

> Para construir, então, uma nova escola, não necessariamente a que é o objeto do querer comunitário no momento, mas aquela que tome a comunidade como sujeito histórico, social e culturalmente considerado. O processo participativo dessa construção é uma aprendizagem contínua, para todos os envolvidos (p.107).

A escola deve apresentar uma relação sócio participativo com a comunidade, sendo que a comunidade deve ser conhecida pela escola como sujeito histórico, social e cultural, havendo assim uma aprendizagem coletiva do todo. Como agente de socialização, conjuntamente com a família e o papel da escola é de se criar, conservar e de se multiplicar valores. A escola tem o compromisso de educar para a vida, encaminhando o sujeito em desenvolvimento para o pleno aperfeiçoamento que não foram completadas pela família. É em nossas casas, com nossos familiares, que crescemos e aprendemos os valores que nos formam cidadãos e a escola e a família tem papel fundamental na vida do ser humano.

O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NAS AÇÕES SOCIO EDUCATIVAS

A educação de valores e a formação moral do indivíduo é uma preocupação que exige total interação de todos para a formação de pessoas comprometidas com a construção de um mundo melhor. Neste sentido, é relevante destacar que as atividades desenvolvidas em sala de aula contribuem muito para o crescimento, desenvolvimento e aprendizado de cada pessoa, pois a educação reveste qualquer ser humano seja crítico, social, político, etc.

> A partir das relações do homem com a realidade, resultante de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. [...]. E, na medida em que cria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 2008, p.51)

Na realidade atual o homem cria e recria, sempre acrescentando algum conhecimento, participando de sua época, de sua história, renovando, pois, a tecnologia

avança e precisamos estar preparados para as transformações e se permitir transformar. Mas, as relações que o homem tem fazem a diferença em cada época, em cada momento, em cada realidade, seja por seus atos, por sua formação ou educação que lhes permite participar. Araújo ressalta que, “a educação em valores não é algo que se alcance simplesmente porque se acredita ou se deseja; é preciso encontrar meios para realizar de fato o que se imagina” (2007, p. 04).

A educação está presente na vida do ser humano, no entanto este precisa se deixar educar para que haja aprendizado e, na escola há acompanhamento para que o aluno continue a participar das aulas com mais entusiasmo e desta forma aprenda com seu esforço e dedicação, agindo ou tratando do outro como gostaria de ser tratado.

Neste processo, tem o acompanhamento da coordenação pedagógica que procura soluções para que o aluno participe das aulas, dialogue e respeite seus professores e colegas, que a cada dia a educação faça a diferença na vida de cada um e, essa diferença só é percebida quando todos participam, quando há aceitação de aprender, de conhecer, de fazer diferente.

METODOLOGIA

O Estágio Supervisionado III Gestão Educacional teve seu início no dia 20/03/2012 e seu término no dia 04/06/2012 com a realização do Projeto de Intervenção em conjunto com a comunidade escolar, uma escola que funcionava com os três turnos, matutino, vespertino e noturno com duas turmas da EJA, sua estrutura era toda em madeira dividida em três (3) blocos contendo 12 salas de aula, 01 sala do AEE que funcionava também como ludoteca, 01 sala de informática que funcionava o Projeto Mais Educação, 01 sala onde funcionava: direção, coordenação e secretaria, 01 cozinha, 02 banheiros para uso de todos.

Durante o estágio nós acadêmicas de Pedagogia desenvolvemos inúmeras atividades, de início observamos a escola como um todo, reconhecimento do ambiente escolar, conversas com professores de todas as séries, diálogo aberto com a coordenadora, gestora e demais funcionário. Neste percurso acompanhamos reuniões da gestora com os pais, reuniões do conselho tutelar com os pais, tabulação de notas com a coordenadora e participação no planejamento de todas as turmas.

Para se chegar ao tema proposto neste trabalho foram observadas diversas situações, dentre elas podemos destacar: brigas entre colegas na sala de aula, alunos se apelidando, falta de respeito dos alunos com professores, colegas e até mesmo com

seus próprios pais, alunos que não faziam as atividades proposta pelo professor em sala de aula e que saiam de casa fardados e não chegavam na escola.

Por essas razões, surgiu a necessidade de fazer um trabalho em conjunto com a comunidade escolar, um projeto para trabalhar a educação de valores direcionada para o bullying (fato freqüente na escola), uma das propostas da coordenação e gestão escolar em resgatar os valores inseridos na sociedade, outra proposta foi a realização de oficinas sócio educativas para os pais, mas devido as situações que ocorriam na escola e até mesmo na família trabalhamos o tema abordado: *"Educação de valores: uma perspectiva de mudanças na escola e na família".*

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este trabalho passou por vários processos, encontros, discussões até ser definido o tema a ser desenvolvido, pois desde quando adentramos no estabelecimento de ensino percebeu-se certo desconforto com relação à indisciplina dos alunos como brigas, xingamentos e apelidos que os próprios colegas faziam na sala de aula, causando uma grande insatisfação aos professores e com todos que presenciavam o momento não agradável na escola. Para se chegar a esse resultado participamos de várias reuniões, roda de conversas com professores, gestora e coordenação pedagógica. A direção da escola já havia feito várias reuniões com os pais e responsáveis, na tentativa de buscar alternativas para solucionar o problema.

A realização do Estágio Supervisionado III Gestão Educacional é mais uma etapa que enfrentamos e nos deparamos com uma realidade presente nas instituições. Apesar de sermos bem recebidos e acompanhados na escola, ficamos tristes com as situações que ocorreram no dia do projeto de intervenção, uma delas foi a chuva pela parte da manhã, outra foi o total desinteresse por parte da escola em não comunicar aos pais (comunicação esta que eles se responsabilizaram em fazer e não foi feito), pois não apareceu nenhum pai, deixando os palestrantes constrangidos em falar somente para os estudantes visto que o projeto era direcionado a comunidade escolar (família, alunos, professores, gestão e coordenação) mas, tivemos pontos positivos: 1º fomos bem recebidos pelos palestrantes no momento da entrega do convite para a projeto; 2º a participação dos palestrantes que envolveu a todos, tendo contribuição dos participantes; 3º a realização de mais uma proposta que contribuirá com a comunidade escolar e com nós acadêmicos de pedagogia, futuros profissionais que vamos intervir na realidade. Nesse sentido, Pimenta (2008) ressalta que a,"

> [...] *ação docente*, a profissão de educador é uma *prática social*. Como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social, no caso por

> meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isto porque a atividade docente é ao mesmo tempo *prática e ação* (p.41).

Neste sentido, o futuro profissional ao realizar um trabalho deve estar preparado para intervir quando necessário e se for possível melhorar a realidade atual das instituições, pois ao intervir na realidade educacional, este profissional deve estar preparado para enfrentar possíveis obstáculos, pois uma ação só é possível se todos trabalharem juntos buscando o mesmo objetivo para contribuir na formação do ser humano, e esta ação não foi realizada como planejada devido à falta de interesse da gestão escolar em não comunicar os pais para participarem no dia do evento, visto que a gestão e coordenação da escola se manifestavam com grande interesse na realização do projeto, mas que não nos deu oportunidade de realizar o trabalho como planejado.

O presente projeto realizou-se no dia 04 de maio de 2012 no Centro do Idoso Pastor Lessa, localizado no bairro de Itaúna II, contando com a participação dos alunos, professores, gestora, assim como palestrantes, autoridades competentes e as acadêmicas do curso de Pedagogia. Apesar da ausência dos pais os alunos participaram diretamente fazendo perguntas, interagindo com os palestrantes. Algumas crianças não entenderam muito bem o assunto abordado, mas aproveitamos o momento para motivá-los e dizer-lhes que esses valores morais não sejam esquecidos e que todos os dias devem alimentá-los praticando o bem viver. É importante ressaltar que as crianças acompanhavam atentamente a exposição dos temas pelos palestrantes, propondo que a educação de valores é parte fundamental para a transformação da sociedade e para a formação moral do homem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho é resultado de uma pesquisa realizada em uma escola municipal de Parintins, a fim de conseguirmos melhor compreensão da relação escola e família com a educação de valores, fazendo-se necessário que haja uma comunhão entre professores, alunos, funcionários, pais e comunidade. Uma responsabilidade que deve ser assumida e dividida por todos para o desenvolvimento e melhoria da sociedade.

O projeto de intervenção *"Educação de valores:uma perspectiva de mudanças na escola e na família*" procurou propiciar condições para contribuir com os participantes (pais, professores, alunos e todos que fazem parte da comunidade escolar), e fazê-los pensar sobre si mesmo e o que tem realizado perante a sociedade em que vive. A sociedade exige pessoas atuantes, críticas e que possam tomar decisões em suas ações para o bem da comunidade. É uma busca por uma sociedade melhor em que

estão inseridos direitos e deveres cabendo a cada um obedecer e respeitar e, nesta busca os valores podem ser resgatados.

Ao trabalhar os valores na escola e na família promovemos o diálogo entre alunos e palestrantes uma comunicação que foi possível devido à realização deste projeto, uma ação em que destacou o bullying presença constante na sociedade atual, mas que pode melhorar, pois a partir do momento em que cada um faz a sua parte e, neste pode-se perceber que é a partir de crianças que podemos resgatar os valores e atuar em uma sociedade digna de viver.

Assim sendo, a realização deste projeto foi uma conquista, uma ação em conjunto com a comunidade escolar e servirá para que cada pessoa possa fazer uma reflexão de seus atos, de seus comportamentos com professores e demais colegas, respeitando a si mesmo e ao próximo, visto que a educação de valores está inserida na sociedade e cabe a todos o comprometimento com uma educação melhor, uma educação em que os valores inseridos na sociedade fazem a diferença e, nós como futuros profissionais da educação temos nas mãos uma responsabilidade de atuar desde a base a trabalhar juntamente com a comunidade escolar a educação de valores, pois, só assim teremos pessoas dignas de respeito e confiança.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses F. et.al. (Orgs). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

BRASIL. Decreto - **lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei Nº 11.788** de 25/09/2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2008.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na Escola:** artes e ofícios da participação coletiva 7.ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. et. al. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Leniel Augusto da. **A importância da educação de valores para a formação moral do indivíduo.** /http://www/. Acesso em: 22 mar. 2011.

TIBA, Içami. **Adolescentes**: quem ama, educa! São Paulo: Integrare, 2005.

_____. **Disciplina**: limite na medida certa. Novos paradigmas. Ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Integrare Editora, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2004.

A MODIFICAÇÃO DE UM AMBIENTE ESCOLAR PARA O TRABALHO COM O CONHECIMENTO SOCIAL[8]

Taislene Guimarães[9]
Eliane Giachetto Saravali[10]

INTRODUÇÃO

A ação educativa, que envolve desde o professor na sala de aula até a escola como uma instituição, tem sido objeto de inúmeras pesquisas. É importante salientar que, de acordo com Lerner (2002), a função da escola é a de "comunicar saberes e comportamentos culturais às novas gerações" (p.19). Acreditamos que este papel social pode ser exercido de uma forma consciente ou não e isso dependerá da visão dos educadores acerca do desenvolvimento da criança, do processo de aprendizagem e da natureza dos conhecimentos. A qualidade dessa visão influenciará, portanto, suas ações em busca da garantia ou não do pleno desenvolvimento físico, social, afetivo, moral e intelectual dos alunos e consequentemente, a possibilidade de que eles tenham a real compreensão da sociedade em que vivem.

A forma com que o professor executa o seu trabalho pode priorizar dois tipos de relações, ou sob outro ângulo, poderá objetivar dois tipos de moral diferentes:

1 – O desenvolvimento da obediência – em que a criança obedece a regras externas sem questionar.

2 – O desenvolvimento da autonomia – em que a criança é levada a refletir, questionar, criar.

DeVries e Zan (2002) salientam que toda sala de aula possui um ambiente, que as autoras denominam de sócio-moral de dupla via, "que tanto pode impedir como promover o desenvolvimento da criança", impedir ao educar para a obediência ou promover ao de educar para a autonomia. (DEVRIES; ZAN, 2002, p. 117).

De acordo com as autoras, o ambiente sócio-moral construtivista seria o ambiente permeado por uma relação horizontal entre professor e aluno, com respeito mútuo e relações de cooperação; o professor construtivista "coopera com as crianças, estimula-as a apresentarem ideias sobre o que aprender e facilita a exploração, experimentação, investigação e invenção." (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 79).

---

[8] Apoio Financeiro CAPES

[9] Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação da(UNESP) – Campus de Marília/SP. *E-mail*: taislene_ped@yahoo.com.br

[10]Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Docente do Departamento de Psicologia da Educação da" (UNESP), Campus de Marília/SP. *E-mail:* eliane.saravali@marília.unesp.br

Concordamos com Solé e Coll (2009) quando afirmam que o trabalho do professor “não se restringe apenas ao aspecto formativo no âmbito da sala de aula, mas que inclui aspectos de gestão e de manejo de relações humanas no contexto da escola”. (p.9). Cabe ao professor muito mais que ensinar as matérias propostas pela matriz curricular. Ele deve conhecer seu aluno, sua forma de aprender, promover a construção do conhecimento e, ainda, o relacionamento com os pares de modo que possa vir a auxiliar em todos os campos: cognitivo, afetivo, físico, moral e social.

A postura do professor em relação ao aluno, ou seja, o relacionamento interpessoal, também será primordial para o bom desenvolvimento infantil. DeVries e Zan (2002) ressaltam que os professores pautados nos princípios construtivistas:

> [...] respeitam as crianças ao defender os direitos das mesmas através de seus sentimentos, ideias e opiniões. Eles usam de sua autoridade seletivamente e abstêm-se de usar seu poder desnecessariamente. Desta forma, eles dão às crianças a oportunidade de desenvolver suas personalidades tendo autoconfiança, respeito por si e pelos outros, questionando e criando ideias. (DEVRIES; ZAN, 2002, p. 121)

Entendemos que o professor precisa refletir diariamente sobre sua prática, a partir de seus erros e acertos, visto que das suas atitudes resultarão também as de seus alunos. Autores, como Vinha (2006), ressaltam que devemos agir com nossos alunos da mesma forma que gostaríamos que agissem conosco: se queremos que falem baixo não podemos nos referir a eles gritando; se desejamos respeito, primeiro precisamos respeitá-los. Tal afirmação se estenderá comumente às atividades realizadas: se as crianças estão sentadas ao chão ou fazendo uma leitura, o professor também deverá fazer o mesmo.

No que diz respeito ao processo de aprendizagem, o professor construtivista deve partir do que o aluno já sabe, ou seja, respeitar os seus conhecimentos prévios. Miras (2009) descreve como e quando fazê-lo: ir ao encontro do conhecimento básico em questão e considerar os objetivos que se pretendem alcançar. De acordo com a autora o professor precisa ter claras as respostas para alguns questionamentos:

> [...] o que pretendo que os alunos aprendam concretamente sobre este conteúdo? Como pretendo que o aprendam? O que precisam saber para poder entrar em contato e atribuir um significado inicial a estes aspectos do conteúdo que pretendo que aprendam? Que coisas já podem saber que tenham alguma relação ou que possam chegar a relacionar-se com esses aspectos do conteúdo? (MIRAS, 2009, p. 68)

Miras (2009) adverte que podem ocorrer situações em que os conhecimentos prévios dos alunos sobre determinado conteúdo sejam mínimos ou praticamente nulos. No caso de serem mínimos ou errôneos, “é conveniente resolver estes problemas com

atividades específicas destinadas a resolver essas questões, antes de iniciar a aprendizagem dos novos conteúdos"; no caso de serem nulos, é também preciso supri-los anteriormente ou ainda "adaptar ou redefinir nossos objetivos e nosso planejamento prévios relacionados a esses conteúdos". (MIRAS, 2009, p. 69).

É a partir dessas reflexões iniciais que o professor tem a possibilidade de construir sua autonomia docente - a partir do momento que entende o que faz e faz de forma consciente. A partir desses referenciais, consideramos que, antes mesmo de pensar em atividades, o professor precisa organizar o ambiente da sala de aula de forma a priorizar o desenvolvimento de seus alunos de acordo com a faixa etária do grupo, visto que o ambiente será primordial:

> [...] o ambiente [...] colore cada aspecto do desenvolvimento de uma criança. Ele é o contexto no qual as crianças constroem suas idéias e sentimentos sobre si mesmas, sobre o mundo das pessoas e o mundo dos objetos (DEVRIES; ZAN, 1998, p.51).

Até a disposição dos móveis e materiais será de fundamental importância para o bom desenvolvimento das crianças. Como já vimos, para que a criança construa seus conhecimentos, ela necessita agir sobre os objetos. Como fazê-lo, porém, se os objetos do conhecimento não estão ao seu alcance? Assis (1982) corrobora essa ideia quando diz que "as situações que estimulam o desenvolvimento são aquelas em que as crianças têm a oportunidade de descobrir conceitos e noções através da exploração ativa dos objetos de que dispõe no ambiente escolar." (p. 27).

A disposição das carteiras será primordial para o desenvolvimento das relações interpessoais, da afetividade, da moral e principalmente do desenvolvimento cognitivo. Com as carteiras enfileiradas, como no ensino tradicional, as crianças perdem a oportunidade de trocar pontos de vista, criar e resolver conflitos tanto cognitivos como comportamentais, desenvolver um espírito de criticidade, entre outros. Enfim, numa perspectiva construtivista, a criança precisa interagir, trocar, discutir e isso só será possível se fisicamente estiverem próximos e, além disso, ser lhes permitido o diálogo, pois não adianta, por exemplo, sentarem em grupos e puderem conversar.

A rotina diária também deve ser compartilhada, a fim de que as crianças participem da sua elaboração e possam dar sugestões acerca de possíveis mudanças e alterações. Dessa forma, acreditamos ser indispensável a avaliação diária da rotina e atividades realizadas.

As crianças necessitam exercitar o espírito da autonomia em todos os momentos da rotina escolar, desde a escolha da cor do seu desenho até a ida ao banheiro sem ter que pedir licença à professora. A criança deve lançar hipóteses na forma de organização

do material ou na forma de realização de uma atividade, pois “se é a professora quem determina os critérios do arranjo, certamente o comportamento da criança não irá refletir a estrutura de seu pensamento, mas sim, a da professora.” (ASSIS, 1982, p. 27).

No entanto, isso não significa que, nesta proposta, os alunos poderão fazer o que bem entenderem ou ficarem sem fazer nada em sala de aula ou ainda que o professor não terá importância no processo. Pelo contrário,

> [...] o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contraexemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que passe a estimular a pesquisa e o esforço em vez de se contentar com a transmissão de soluções já prontas. (PIAGET, 1948/2011, p. 24)

Para que esta autonomia não seja confundida com libertinagem, a organização do ambiente deverá refletir princípios e para isso é indispensável a elaboração coletiva das regras da turma, sobretudo quando estamos falando de crianças que são heterônomas e que, necessitam de regras para gerir seu comportamento. Tais regras, entretanto, não podem ser construídas de qualquer forma. É preciso levar em conta dois tipos de princípios: os negociáveis e os não negociáveis.

> A escola deve possuir princípios gerais (não negociáveis) que servirão de parâmetro para a elaboração das regras. Assim sendo, os princípios que são básicos e norteadores, não são debatidos, mas sim explicados; já as regras, que se fundamentam nos princípios, são discutidas (contrato). (VINHA, 2006, p. 247).

Desse modo, as regras serão construídas coletivamente, no entanto seguindo alguns princípios fundamentais. Vinha (2006) ressalta ainda que é normal, no início, as crianças desrespeitarem as regras e isso ocorrerá até que o respeito a elas se tornem um hábito, o foco. Não deverá ser a obediência, mas sim os procedimentos fundamentados na reciprocidade e no respeito mútuo utilizados pelo adulto que nortearão as crianças em aprendizagem.

No contexto de tais características, Araújo (1996) completa a definição deste ambiente denominado sócio-moral construtivista da seguinte forma:

> [...] nele a opressão do adulto é reduzida o máximo possível, e nele encontram-se as condições que engendram a cooperação, o respeito mútuo, as atividades grupais que favorecem a reciprocidade, a ausência de sanções expiatórias e de recompensas, e onde as crianças têm oportunidade constante de fazer escolhas, tomar decisões e de expressar-se livremente. (ARAÚJO, 1996, p. 111)

Esse autor destaca ainda que, nessas condições, a criança tende a libertar-se do egocentrismo, da submissão cega e do respeito unilateral, adentrando no desenvolvimento intelectual e moral mais avançados.

O trabalho de Vinha (2006) debruça-se sobre a questão do ambiente cooperativo em suas várias faces, como a postura do professor, seu objetivo, as ferramentas utilizadas por ele para criar um ambiente característico e, ainda, sobre as consequências desse ambiente para o desenvolvimento da criança.

Segundo a autora, o professor de um ambiente cooperativo deve primeiramente sentir-se preparado para lidar com situações relacionadas com o ato educativo de forma a provocar a construção da autonomia moral e intelectual em seus alunos. Ressalta ainda que "não adianta empregar apenas um instrumento ou outro. Um ambiente cooperativo é formado por diversos fatores simultâneos, todos são importantes e necessários, fazendo parte de um conjunto." (VINHA, 2006, p. 159).

Entre as ferramentas descritas por Vinha (2006) para se criar um ambiente diferenciado e decorrentes de um trabalho comprometido e reflexivo, podemos destacar: o respeito mútuo; a liberdade e estímulo à expressão; o autoritarismo do adulto minimizado; a não utilização da pressão e coação; a aceitação dos erros cometidos pelas crianças; a reciprocidade; a cooperação; a justiça; a solidariedade; a igualdade; as trocas de pontos de vista e a interação, entre outras. Segundo a autora, a postura do professor reflete-se na postura do aluno.

> O adulto demonstra o respeito à criança, quando, por exemplo, consulta o grupo antes de tomar determinadas decisões, justifica o porquê de suas atitudes, diz como se sente diante de uma situação específica, ouve o que as crianças têm a dizer e considera suas idéias, procura colocar-se no lugar delas, auxilia como interlocutor, mas não resolve os problemas para elas, permite que tomem pequenas decisões, procura colocar-se no mesmo nível que as crianças, não aceita privilégios por ser o professor ("furar a fila", não auxiliar na limpeza da classe, falar alto, sentar-se na cadeira enquanto as crianças sentam-se no chão, etc), sendo que essas são apenas algumas situações. As regras da classe e da escola valem para todos, principalmente para o professor, que deve dar o exemplo. (VINHA, 2006, p. 160)

DeVries e Zan (2002), fazendo inferências semelhantes ao tratar da construção de um ambiente sócio-moral construtivista, concluem que essas atitudes devem ser introduzidas no dia a dia da criança desde muito cedo, pois, segundo elas, "as capacidades evidentes das crianças sugerem que educadores deveriam insistir nisso pelo menos com crianças na idade de 4 anos." (DEVRIES; ZAN, 2002, p. 130). As autoras discutem resultados de pesquisas que mostram que:

> [...] crianças das salas caracterizadas de uma atmosfera sócio-moral construtivista são mais avançadas no desenvolvimento sócio-moral, resolvem mais os seus conflitos e desfrutam mais amigavelmente das interações com seus pares do que crianças vindas de classes de ambiente mais autoritário. (DEVRIES; ZAN, 2002, p. 130)

As referidas pesquisadoras destacam ainda a hipótese de que crianças que aprendem desde cedo a tratar com diversidades de todos os tipos e resolver conflitos de diferentes naturezas, tenderão a não se tornar adultos que sabem somente se submeter às regras, mas, pelo contrário, tornar-se adultos que podem levar adiante as responsabilidades de cidadania democrática e trabalhar em igualdade nos relacionamentos humanos.

Para DeVries et al (2004), a educação pautada no construtivismo pode ser resumida em três palavras: interesse, experimentação e cooperação, que nortearão sete princípios gerais de ensino construtivista:

1 – Criação de uma atmosfera sociomoral cooperativa

2 – Atração do interesse das crianças

3 – Ensino de acordo com o tipo de conhecimento envolvido

4 – Escolha de um conteúdos que instigue as crianças

5 – Incentivo ao raciocínio da criança

6 – Oferecimento de tempo adequado para a criança investigar e se envolver profundamente

7 – Fazer a conexão entre a documentação e a avaliação, utilizadas de acordo com as atividades curriculares

A proposta desse estudo é discorrer sobre o tema e explicitar conceitos que embasam a organização de um ambiente considerado como construtivista; apresentar uma sugestão de programa de prática educativa que tenha como embasamento teórico tais princípios (PROEPRE), e, apresentar como um ambiente escolar foi modificado em função de tal teoria e prática com a finalidade de uma intervenção pedagógica específica;

METODOLOGIA E DISCUSSÃO

Durante os anos de 2010 e 2012 realizamos uma pesquisa de mestrado (GUIMARÃES, 2012) que visava verificar se uma intervenção, pautada em princípios construtivistas, possibilitaria a construção de noções sociais (ambientais) e ainda se existia relação entre tais noções pesquisadas e o desenvolvimento das estruturas de inclusão, conservação e classificação em crianças de uma sala de segundo ano do Ensino Fundamental da cidade de Marília/SP.

Em virtude da extensão deste trabalho, optamos por apresentar apenas como tal ambiente foi modificado em função da necessidade de uma intervenção diferenciada, visto que partimos do pressuposto de que, antes de se começar qualquer intervenção pedagógica, seja ela de qualquer natureza, é necessário ambientalizar a sala de aula de forma que as crianças se habituem à metodologia de trabalho escolhida pelo professor.

A rede municipal de ensino de Marília-SP não apresentava uma metodologia rígida a ser seguida, porém enfatizava algumas "tarefas" obrigatórias em conteúdos tradicionais, como poderá ser visto na construção da rotina para a coleta de dados. Neste contexto, e por acreditarmos que o tradicionalismo não corrobora para a construção individual da criança, buscamos incluir propostas didáticas objetivando a criação de um ambiente diferenciado para que as intervenções, pautadas em princípios construtivistas, pudessem ser planejadas e executadas, mesmo que ainda tivéssemos na rotina, obrigatoriamente, atividades que não iam ao encontro de tais princípios.

Para que o ambiente se adequasse ao máximo a um ambiente sócio-moral construtivista, a pesquisadora da sala se pautou, também, além do referencial teórico piagetiano acerca do desenvolvimento infantil, mais especificamente, por alguns procedimentos adotados na metodologia do Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental (PROEPRE).

Este programa, criado pela Professora Doutora Orly Zucatto Mantovani de Assis, da Faculdade de Educação da UNICAMP, busca enfatizar todos os aspectos do desenvolvimento infantil propostos por Piaget.

> O PROEPRE se fundamenta na concepção de homem como um ser livre, capaz de se autoconstruir, compreendido como um "ser-no-mundo", comprometido com a construção de si mesmo (história individual), atuante e engajado na sociedade da qual participa (história social). O ser humano definido pela soma total de suas ações, é, portanto, responsável por elas, pois sempre lhe é possível escolher dentre as alternativas que se lhe apresentam e agir em função da escolha feita; assim sendo, ele nada mais é senão aquilo que fez. (ASSIS; ASSIS, 1999, p. 7)

Os autores complementam essa ideia, ressaltando que essa concepção deverá refletir-se na formulação dos objetivos, na metodologia e, sobretudo na atitude do educador que desenvolverá esse programa.

A professora necessitou, dessa maneira, refletir sobre a própria prática para modificá-la a fim de que se caracterizasse como um ambiente diferenciado. Braga (2010) ressalta a importância dessa reflexão pessoal no que se refere ao trabalho com educação ambiental em sala de aula:

> [...] a dificuldade que encontramos, ao trabalharmos a questão ambiental é que muitos educadores não conseguem repensar o seu fazer pedagógico, pois isso requer quebra de paradigmas, mudança de atitudes, crenças e valores há muito tempo arraigados em suas vidas. (BRAGA, 2010, p. 120)

Após muitas reflexões e, a partir dessa metodologia proepreana, a rotina foi equilibrada pela professora, considerando a necessidade de realização de algumas atividades obrigatórias impostas pela prefeitura municipal. A rotina semanal ficou assim estabelecida:

Quadro 1 - Rotina da sala de aula

SEG	TER	QUAR	QUI	SEX
07:00 PLANEJAMENTO	7:00 PLANEJAMENTO	7:00 PLANEJAMENTO	7:00 PLANEJAMENTO	7:00 PLANEJAMENTO
7:30 DIÁRIO*	7:30 DIÁRIO	7:30 DIÁRIO	7:30 DIÁRIO	7:30 DIÁRIO
7:50 CANTINHOS	7:50 CANTINHOS	7:50 CANTINHOS	7:50 CANTINHOS	7:50 SONDAGEM
9:00 RECREIO	9:00 RECREIO	9:00 RECREIO	9:00 RECREIO	9:00 RECREIO
9:15 ESCOVAÇÃO	9:15 ESCOVAÇÃO	9:15 ESCOVAÇÃO	9:15 ESCOVAÇÃO	9:15 ESCOVAÇÃO
9:30 CADERNO – REGISTRO	9:30 CADERNO	9:30 CADERNO	9:30 CADERNO	9:30 CANTINHOS
10:00 BIBLIOTECA	10:00 FILME	10:00 ED FISICA	10:00 INFORMATICA	10:50 MÚSICA
10:30 INDEPENDENTE	10:30 COLETIVA – DESENHO	11:00 HIGIENE-MÚSICA	10:50 HISTÓRIA	11: 10 INDEPENDENTE
11:00 JOGO – BRINCADEIRA	11:10 INDEPENDENTE	11:10 INDEPENDENTE	11:10 INDEPENDENTE	11:40 RODA
11:40 RODA	11:40 RODA	11:40 RODA	11:40 RODA	

*Em verde estão as atividades obrigatórias a serem seguidas por todos os professores, de acordo com a instituição

A aula era iniciada com o momento da Roda de Conversa, em que as crianças poderiam contar suas novidades e interagir, trocando suas opiniões. Após esse momento, ainda em roda, os ajudantes do dia eram escolhidos: um menino e uma menina responsáveis pela chamada e contagem dos alunos presentes.Terminada a roda, os alunos realizavam a atividade de Diário, na qual se incentiva a anotar acontecimentos do dia anterior a partir da própria hipótese de escrita do aluno. A professora passava individualmente nas carteiras, avaliando a hipótese dos alunos, colocando problemas, levando-os à reflexão.

Ao finalizar o diário, cada criança guardava o material ao fundo da sala e sentava-se em roda para a escolha das atividades dos Cantinhos. Tal atividade, denominada no Proepre de atividade diversificada, era realizada de forma individual ou coletiva. No entanto, as crianças tinham a oportunidade de compartilhá-las, ajudando-se e trocando pontos de vista. Elas eram escolhidas livremente pelos alunos a partir de um leque de opções oferecido pela professora.

Com esse tipo de atividade, “diversos objetivos podem ser trabalhados simultaneamente durante o período de tempo destinado ao trabalho diversificado, do qual o professor é o coordenador.” (ASSIS; ASSIS, 1999, p. 14).

Durante a atividade, a professora observava as crianças e intervinha oportunamente para explorar o que estavam fazendo, lançando desafios e fazendo-os refletir. A professora também tinha a oportunidade de trabalhar individualmente com cada aluno no cantinho da atividade com a professora, escolhido por ele. Acerca das atividades diversificadas, Assis e Assis (1999) salientam:

> As atividades diversificadas possibilitam ao aluno trabalhar de acordo com seu próprio ritmo, satisfazer suas necessidades e interesses, aprender a dosar o tempo em que permanecem em cada atividade, realizar escolhas, tomar decisões e, por conseguinte, progredir em direção à conquista da autonomia. (ASSIS; ASSIS 1999, p. 14)

Eram seis cantinhos: escrita, leitura, construção, arte, matemática e atividade com a professora, cujas propostas eram trocadas semanalmente. As atividades seguiam até o recreio, em que as crianças merendavam e depois podiam brincar na quadra livremente ou com atividades dirigidas por funcionários da escola, tais como corda, bola, cartas, jogos de tabuleiro etc. Após o recreio, a turma realizava a escovação dos dentes.

Ao voltarem para a sala, era feito o registro no caderno das atividades realizadas durante o dia e algumas atividades coletivas, como, por exemplo, estudo de um texto ou de uma situação problema, introdução de um assunto novo, entre outros. Após esse registro e dependendo do dia da semana, havia atividades obrigatórias extraclasse a cumprir, tais como informática, educação física e biblioteca. Ao término das atividades obrigatórias, eram realizadas atividades coletivas como histórias, músicas, jogos e brincadeiras.

As atividades coletivas têm a professora como coordenadora e nelas todos possuem o mesmo objetivo. A finalidade principal é “propiciar aos alunos a experiência de vida democrática, favorecendo a troca de pontos de vista e opiniões, criando oportunidade para que os alunos apresentem suas ideias e argumentem a favor delas, aprendam normas de convivência social.” (ASSIS; ASSIS, 1999, p. 15).

Em seguida, era realizada a atividade independente. As crianças trabalhavam individualmente ou em pequenos grupos sem orientação direta da professora por um tempo médio de 15 minutos. Segundo Assis (1999), tal tipo de atividade favorece o desenvolvimento de responsabilidade, da iniciativa e da autonomia.Ao final do período, era feita uma avaliação do dia, voltando às atividades previstas de forma coletiva para verificar como foi o andamento bem como a realização das mesmas.

CONSIDERAÇÕES

Os resultados da pesquisa de mestrado citada anteriormente mostraram que a modificação do ambiente, bem como a proposta de intervenção proporcionou um avanço não só no que se refere às noções que os sujeitos da pesquisa possuíam acerca de questões ambientais como também obtiveram avanço nas estruturas operatórias observadas.

Isso se tornou possível já que fizemos o diagnóstico das duas variáveis em níveis de pré e pós teste, ou seja, antes e depois da intervenção ser aplicada no grupo.

A partir do observado comprovamos nossa hipótese, bem como confirmamos novamente dados de pesquisas anteriores que afirmaram que um ambiente diferenciado seria facilitador de um melhor desenvolvimento do sujeito.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, U. F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO,L. (Org.)**Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 105-136.

ASSIS, M. C. de; ASSIS, O. Z. M. (Org.) **PROEPRE:** prática pedagógica. 2.ed Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas/FE/LPG, 1999.

ASSIS, O. Z. M. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. 2.ed São Paulo: Livraria Pioneira, 1982

BRAGA, A. R. **Meio ambiente e educação**: uma dupla de futuro. Campinas-SP: Mercado das letras, 2010.

DEVRIES, R. *et al* **O currículo construtivista na educação infantil**: práticas e atividades. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil***:* o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GUIMARÃES, T. **Intervenção Pedagógica e Noções sobre o Meio Ambiente:** a construção do conhecimento social à luz da epistemologia genética. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, Marília-SP, 2013.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Trad. de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL,C. *et al* **O construtivismo na sala de aula.** 6.ed São Paulo: Ática, 2009.p.57-77.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 20.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011. (Original de 1948).

SOLÉ, I.; COLL,C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL,C. *et al* **O construtivismo na sala de aula.** 6.ed. São Paulo: Ática, p. 9-29, 2009.

VINHA, T.P. **O educador e a moralidade infantil***:* uma visão construtivista. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

AÇÃO PARENTAL AUTORITATIVA COMO FATOR PROTETIVO A PROBLEMAS NO CAMPO EDUCATIVO ENTRE ESTUDANTES

Marcelo Oliveira do Nascimento[266]
Ana Lúcia Moraes Poffal
Fernando Baptista de Souza
Denise de Micheli Avallone

INTRODUÇÃO

Marcado por estabelecer dificuldades de relacionamentos entre a maioria dos pais e filhos, o período de adolescência tem sofrido na última década constantes alterações que quase sempre não permite que os pais possam acompanhar o mesmo raciocínio dos filhos baseado na juventude que eles viveram. A possibilidade de transgressões por parte dos filhos das regras impostas pelos pais, comumente se caracterizam pela tentativa de obscuridade ao conhecimento dos tutores, a fim de evitar críticas que podem estar acompanhadas de punições e repressões. Atitudes como esta requerem da família maior atenção no cultivo de uma relação de confiança e na construção de um elo relacional sincero, prevenindo e identificando inúmeros comportamentos de risco que podem ocorrer nesta fase.

Referenciando Paludo; Koller (2005), entendemos por comportamento de risco o perfil de gênero, problemas genéticos, carência de habilidades sociais, intelectuais e características psicológicas limitadas, bem como riscos ambientais vinculados a violência, baixo nível sócio econômico, ausência ou fragilidade de suporte social e afetivo, podemos acrescer a gravidez na adolescência (COSTA; HEILBORN, 2006) seguida por maternidade/paternidade precoce e consumo e uso de drogas (DE MICHELI, 2002a).

Libório (2009) nos dá colaborações valorosas acerca das implicações geradas por meio das diversas exposições de risco sofridas durante o período de adolescência, considerando que na ausência da escuderia dada por fatores de proteção os jovens tem potencializado o impacto de risco sobre seu desenvolvimento. A luz de Master e Garmezy (1985) Libório (2009) elenca os possíveis fatores de proteção, a saber, sociabilidade, autoestima, autonomia, laços afetivos no sistema familiar, sistema de rede de apoio social como escola, trabalho e igreja, tais fatores podem propiciar o desenvolvimento de positivismo, determinação individual e aumento de crenças para a vida.

Universidade Federal de São Paulo - Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência - marcelozoologia@hotmail.com

Há de se considerar que as relações familiares saudáveis desde o nascimento, servem como fator de proteção para toda a vida e de forma muito particular para o adolescente (SCHENKER; MINAYO, 2004b)

Pratta (2007) discuti o ambiente familiar como fator de risco e proteção e lembra que o relacionamento com pais e irmãos se faz fator preponderante no desenvolvimento do indivíduo; ressalta ainda as ideias de Muza et al. (1997) que evidenciam na qualidade das relações familiares a necessidade de propiciar situações interativas entre todos, principalmente com iniciativas parentais, objetivando o diálogo e a estruturação desse espaço como um local agradável e propicio as diversas atividades sociais e educativas (OLIVEIRA et al., 2008). Se por um lado a família pode favorecer proteção, por outro, esse mesmo espaço de convívio pode ser desencadeador de fatores que podem aumentar por exemplo, o risco para a experimentação e abuso de substâncias psicoativas na adolescência. Pois o contato com usuários ou familiares alcoolistas e/ou dependentes de outras drogas propiciam o consumo. Da mesma forma posturas autoritárias ou permissivas por parte dos pais/responsáveis sobre os jovens, podem implicar numa maior exposição a diversos riscosligados a sua saúde biopsiquica (SILVA, 2006). Estudos afirmam que maior uso de drogas pelos jovens está associado a pais que exercem pouco controle sobre os filhos ou não se preocupam com seus hábitos, agrega-se ainda a falta de diálogos entre membros familiares; fatores pessoais e sociais como não praticar uma religião e baixa adesão a atividades escolares (GRAUNBAUM, 2000). No que concerne à situação familiar, traumas, separações, brigas e agressões estão associados a aceleração no processo de experimentação aventureira e ao desejo por sensações que extrapolem a normalidade, por conseguinte perigosamente experimentadas quando consideramos a baixa mensuração de perigo característico a idade juvenil (REBOLLEDO, 2004).

Há de se destacar o indispensável posicionamento dos pais e/ou responsáveis diante da educação de seus filhos, pois as posturas educativas são importantes variáveis psicossociais na adoção de comportamentos prejudiciais a saúde entre os adolescentes (DUNCAN, et. al, 1998; RAI et. al.; 2003; RAMIREZ, et. al., 2004; SIMONS-MORTON, et. al., 2004; WRIGHT; FITZPATRICK, 2004)

Conforme preconizado por Baumirind(1966), os estudos relacionados aos estilos parentais propõem a seguinte classificação:

- Autoritários: pais/responsáveis que se mostram muito exigentes e dispõem baixa afetividade;

- Autoritativos: pais/responsáveis que exigem disciplina de um modo geral, porém são afetivamente envolvidos com os filhos;

- Indulgentes: pais/responsáveis que estabelecem baixo controle e alta afetividade;

- Negligentes: pais/responsáveis permissivos e indiferentes, com baixos níveis de controle e afeto aos seus filhos;

A última denominação dos estilo parentais citados acima, tem demonstrado menor grau de proteção aos filhos, deixando-os mais vulneráveis a diversos fatores de risco (PAIVA; RONZANI, 2009).

Neste trabalho tivemos o intento de qualificar a postura parental de acordo com a visão dos filhos e observar quais dos perfis parentais poderiam agir protetivamente contra problemas no âmbito educativo dos frequentadores de escola públicas no município de Guarulhos-SP

MÉTODOLOGIA

A seleção das escolas participantes em cada região foi feita por conveniência, considerando o pareamento sóciodemográfico. Justifica-se a escolha por conveniência, pelos possíveis entraves oriundos da indisposição de uma escola em participar da conclusão do estudo, que poderiam prejudicar sobremaneira o andamento da pesquisa. As responsáveis pelas instituições participantes assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento.

Usamos como instrumento para avaliação de problemas relacionados ao desempenho escolar o Drug Use Screening Inventory (DUSI-R) validado para uso no Brasil por DE Micheli; Formigoni (2000b). Este questionário apresenta 159 perguntas distribuídas em dez áreas, entretanto para o referido estudo utilizamos somente a área 7, que avalia o desempenho escolar e aponta a predisposição que o respondente possui em apresentar problemas no campo educativo, que conta de respostas SIM ou NÃO. Como também o questionário de Responsividade e Exigência Parental validado por Costa et al., (2000) composto por 16 questões que objetivam identificar a visão que os jovens tem a respeito das condutas adotadas por seus pais/responsáveis frente a seus comportamentos. As primeiras 6 questões analisam o nível de exigência demonstrado nas atitudes parentais ligadas ao controle dos comportamentos dos filhos, como a imposição de regras e limites. As outras 10 questões versa sobre a responsividade, que implica no vínculo afetivo que os pais estabelecem com seus filhos.

PROCEDIMENTOS

A escolha das salas se deu por meio de sorteios, na presença da equipe gestora da unidade de ensino composta pelo diretor de escola, vice-diretores e coordenadores pedagógicos. Este sorteio objetivou selecionar aleatoriamente apenas uma sala de cada série participante, ou seja, uma sala do 9º ano do ensino fundamental e uma sala por série do ensino médio (1º, 2º e 3º ano), totalizando em média 6 salas por escola (sendo 3 no período noturno e 3 no período diurno), em algumas escolas as séries finais do ensino fundamental e o primeiro ano do ensino médio eram ofertados somente no período da manhã e no ensino noturno oferecia estritamente salas para alunos do ensino médio.

Quanto aos adolescentes, o consentimento se deu no momento da aplicação dos questionários, onde o consentimento de participação dependeu da aceitação verbal do aluno, a recusa ocorreu por parte de 10 alunos em média, levando em consideração as oito escolas envolvidas. Além disso, foi garantida a liberdade de desistência em qualquer fase da pesquisa por parte da escola e alunos.

Todos os procedimentos foram sigilosos e anônimos. Dessa forma não houve referência ao nome do aluno no questionário, da mesma forma, na apresentação dos dados não fizemos referência que possa identificar as escolas participantes.

RESULTADOS

Foi utilizado para análise dos dados o programa estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 20.0. Adotou-se testes paramétricos, devido as amostras terem distribuição normal.

Fizeram parte deste estudo, alunos cursando entre o 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio dos turnos diurnos e noturnos de 8 escolas da rede pública estadual da cidade de Guarulhos, na grande São Paulo, sendo a maioria do sexo feminino (54%). Todos participantes estavam regularmente matriculados na rede pública de ensino do Governo do Estado de São Paulo no município de Guarulhos. No que se refere ao turno de estudo, observou-se que 57% dos participantes eram frequentadores do turno noturno e 43% frequentam as aulas no período da manhã. A média de idade dos participantes foi de 15,5 anos; considerando somente as meninas a média de idade foi de 15,5 anos, enquanto que a dos meninos foi de 16 anos.

Quanto a série que cursavam no momento da entrevista, 19% cursavam a 8º série/9º ano do ensino fundamental, 42% cursavam o 1º ano do ensino médio, 21% o 2º ano do ensino médio e 18% cursavam o 3º ano do ensino médio.

Na área 7 do questionário DUSI que investiga o desempenho acadêmico, observou-se que 12% (N=1316), que denota 155 dos estudantes pesquisados, apresentaram densidade absoluta acima de cinquenta por cento, representando assim, elevada intensidade de problemas na área escolar. Em observância a tabela 2, podemos constatar de modo segmentado por questão realizada, as predisposições que os respondentes possuem em apresentar problemas no campo educativo.

Tabela 2 - Participantes que responderam positivamente as questões da área 7 do DUSI, dados expressos em porcentagem. N=1316

	Total da amostra	p
Você não gosta da escola?	19	0,0001*
Você tem problemas para se concentrar na escola ou quando está estudando?	5	0,039*
Suas notas são abaixo da média?	5	0,009*
Você "cabula" aulas mais de dois dias por mês?	4	0,005*
Você falta muito à escola?	6	0,001*
Você já pensou seriamente em abandonar a escola?	6	0,001*
Freqüentemente, você deixa de fazer os deveres escolares?	6	0,0001*
Você sempre se sente sonolento na aula?	2	0,596
Freqüentemente, você chega atrasado para a aula?	5	0,005*
Nesse ano, seus amigos da escola são diferentesdaqueles do ano passado?	7	0,0001*
Você se sente irritado e chateado quando está na escola?	8	0,0001*
Você fica entediado na escola?	17	0,001*
Suas notas na escola estão piores do que costumavam ser?	14	0,001*
Você se sente em perigo na escola?	24	0,001*
Você já repetiu de ano alguma vez?	3	0,446
Você se sente indesejado nos clubes escolares (centro acadêmico, atlética, etc.) ou nas atividades extracurriculares?	43	0,318
Você já faltou ou chegou atrasado na escola em conseqüência do uso de álcool ou drogas?	37	0,098
Você já teve problemas na escola por causa do álcool ou das drogas?	23	0,032*
O álcool ou drogas já interferiram nas suas lições de casa ou atividades escolares?	11	0,001*
Você já foi suspenso?	11	0,011*

* significativo para p<0,05. (Chi-square)

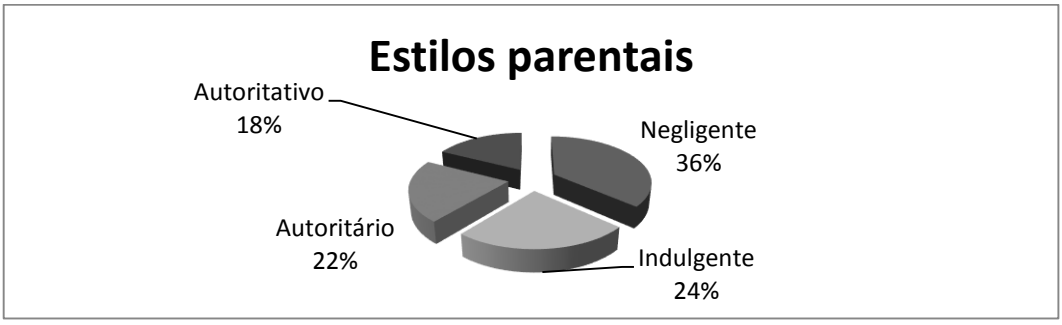
ESTILOS PARENTAIS

Tabela 3 - Classificação dos estilos parentais. N=1316

Exigência (*Med=2,46)*	Responsividade *(Med=2,50)*	Classificação dos responsáveis	%
⇩	⇩	Negligente	37
⇩	⇧	Indulgente	24
⇧	⇩	Autoritário	21
⇧	⇧	Autoritativo	18

Para classificarmos os estilos parentais encontramos a mediana do nível de exigência do grupo respondente, calculada em 2,46 (DP=0,51), bem como a mediana do nível de responsividade calculada em 2,50 (DP=0,49). Dessa forma podemos classificar em indulgente os responsáveis que demonstraram ao filho baixa exigência e responsividade, negligentes aqueles que possuem baixa exigência e alta responsividade, autoritários aos que foram avaliados com alta exigência e baixa responsividade e autoritativos aos que demonstraram no trato com os filhos alta exigência e responsividade, considerando as medianas calculadas do grupo. Com isso, ponderando toda a amostra, 37% dos pais foram tidos como negligentes, 24% indulgentes, 21% autoritários e 18% foram classificados como autoritativos.

Gráfico 1 – Distribuição dos estilos parentais.



Pareando o grupo de estudantes que apresentaram predisposição em apresentar problemas acadêmicos na área do DUSI que investiga o desempenho educacional, a classificação dos estilos parentais, evidenciamos maior concentração nos pais classificados como negligentes, comparado aos demais estilos.

Tabela 4 - Estilos parentais associado a evidência de predisposição de problemas no campo educativo. Dados espressos em porcentagem (N=155)

Estilos parentais	Densidade absoluta acima de 50%
Negligente	47
Indulgente	20
Autoritários	24
Autoritativos	9

DISCUSSÃO

A medida que avaliamos os posicionamentos parentais visto pela ótica dos filhos, comparadas a influencia no aproveitamento educacional, observamos que os respondentes não exitaram em avaliar as posturas de seus responsáveis nos relacionamentos que se estabeleceram ao longo dos seus anos de vida.

Mediante o exposto nos dados tabulados a respeito do desempenho acadêmico 12% dos alunos apresentaram densidade absoluta acima de 50%. Em observância ao Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) do ano de 2011, a média do município das escolas visitadas, com relevância aos alunos avaliados, que são os que frequentam o 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, 35% e 42% respectivamente daqueles que prestaram o exame, apresentam proficiência insuficiente nas disciplinas de português e matemática (SARESP, 2011). Sabendo que o autopreenchimento do questionário DUSI representa uma autoavaliação sobre os posicionamentos e compromisso que os estudantes se veem no ambiente educativo, percebemos uma dissonância entre autopercepção pelo autopreenchimento do questionário quando comparado ao sistema avaliativo proposto pela Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, pois se de fato no contingente do quadro amostra a parcela de alunos com problemas no campo educacional de fato atingissem 12% os valores de proficiência apresentados pela referida avaliação em larga escala seria melhor.

Avaliamos ainda no presente estudo as incidências dos estilos parentais percebidos pelos estudantes, que demostrou distribuição decrescente de pais negligentes, indulgentes, autoritários e autoritativos respectivamente. A concentração elevada (47%) de pais/responsáveis que demonstram em suas atitudes um posicionamento negligente diante do comportamento dos filhos colabora para aumenta a chance desses menores se posicionarem degradativamente as suas atividades na escola, e podem comprometer seu futuro acadêmico, pois ao passo que não constroem uma boa base estrutural cognitiva no que concerne requisitos prévios para continuidade de estudos, possuem maior risco em demostrarem dificuldades em acompanhar com uma postura plausível os anos escolares que seguem na educação básica e superior.

Paiva (2009) citando Tornaría, Vandemeulebroecke; Copin (2001) fala da estilização daquilo que consideramos educar no campo familiar, que pode ser entendido como o conjunto de determinadas condutas, podendo considerar que o estilo e a prática educativa normalmente estão imbricados, sendo o conjunto dessas práticas os norteadores dos estilos parentais. Nesse bojo, entendemos como baixo monitoramento

parental a postura que reflete baixa exigência e responsividade por parte dos pais, enquadrando-se no estilo parental negligente de acordo com Costa (2000), o qual nos propiciou a escala de classificação de estilos parentais utilizada nesse estudo. Ao contrário da afirmação feita por Changalwa (2012) e colaboradores com pesquisa realizada com 32 estudantes no Kenya na Africa, que evidenciou consequências ruins associada aos pais autoritativos, em nossa investigação esses responsáveis apareceram como o padrão mais eficaz de proteção, inclusive contra o desenvolvimento de problemas no campo educativo, nesse sentido vemos que responsáveis que se portam como autoritativos estão associados a resultados positivos em termos de desenvolvimento psicossocial dos filhos (DWAIRY et al., 2006).

Segundo Schenker e Minayo (2003a) pais de famílias usuários de drogas por exemplo, se isentam das responsabilidades que lhe é inerente, evidenciando posturas irresponsáveis na supervisão do comportamento dos filhos, com ausência de relação de confiança entre os envolvidos, as mesmas autoras creem que aspectos como fortes vínculos familiares, o relacionamento positivo, o estabelecimento de regras e limites claros e coerentes, o monitoramento e a supervisão, o apoio, a negociação e a comunicação, convencionalismo e equilíbrio são considerados como fatores que protegem o adolescente a exposição em situações de risco, todos esses últimos quisitos se fazem ausentes em pais considerados negligentes (COSTA, 2000).

Desta forma, a percepção da maioria dos adolescentes entrevistados que mencionaram seus pais como negligentes faz sentido, a medida em que acreditam que seus pais/responsáveis desconsideram seus comportamentos de riscos estampados nas sinalizações reconhecidamente visíveis por notas abaixo da média, ausência de atividades completas no caderno, não realizações de diversas atividades normalmente requeridas aos frequentadores da escola como pesquisas e rotinas de estudos, que podem ser seguidas por condutas transgressivas e dificuldades de interações sociais saudáveis. Semelhantemente, De Micheli; Formigoni (2004c), ao avaliarem 8500 estudantes de escolas públicas de Barueri-São Paulo verificaram que entre aqueles que apresentaram maior vulnerabilidade, 87% mencionavam acreditar que seus pais desconheciam ou não se importavam com seus gostos pessoais, percebendo-os, de certa forma, como negligentes (DE MICHELLI, 2000)

Conhecida historicamente como instituição que participa ativamente dos períodos de infância e adolescência a escola pode ser tida como um espaço viabilizador de habilidades protetivas. Além de serem responsáveis pelas matriculas e acompanhamento educacional dos menores, os pais compartilham da responsabilidade

pela implementação de uma educação de qualidade ante a expectativa dos filhos, e são tidos pelos estudantes como possíveis incentivadores aos estudos (LIBÓRIO, 2009), que decorre na percepção da importância em suas vidas atuais e a longo prazo, vislumbrando as mais variadas realizações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os tutores de um modo geral devem assumir o compartilhamento da responsabilidade da educação dos filhos junto à comunidade escolar, provendo um relacionamento que favoreça a prática de estudos domiciliares pelos tutelados, de forma que esses cuidados possam corroborar com as unidades de ensino consolidando uma postura positiva a referenciais mínimos exigidos para atuação da vida cidadã por parte dos adolescentes. Todavia, percebemos que quão maior for o envolvimento parental nas atividades acadêmicas dentro e fora da escola, melhor será o desenvolvimento intelectual do aprendente que se quer beneficiar.

REFERÊNCIA

BAUMIRIND, Diana. **Current patterns of parental authority.** Developmental Psychology Monograph, 1966. P. 1-32.

CHANGALWA, Changalwa N et al.The Relationship between Parenting Styles and Alcohol Abuse among College Students in Kenya. **Greener Journal of Educational Research.**V. 2, n. 2, p. 013-0201, 2012.

COSTA, Terezinha J.M.N.; HEILBORN, Maria L.; Gravidez na adolescência e fatores de risco entre filhos de mulheres nas faixas etárias de 10 a 14 e 15 a 19 anos em juiz de fora, MG.**Revista APS**, v.9, n.1, p. 29-38, 2006.

Screening of Drug Use in a Teenage Brazilian Sample Using the Drug Use Screening Inventory (DUSI).**Addictive Behaviors**, v. 25, n.5, p. 683-691, 2000.

_____. Estudos da efetividade da intervenção breve para o uso de álcool e outras drogas em adoslecentes atendidos num serviço de assistência primária de saúde.**Rev Assoc Med Bras**, v. 50, n. 3, p. 305-13, 2004.

DWAIRY, Marwan et al. Parenting styles in arab societies - a First Cross-Regional Research Study;**Journal Of Cross-Cultural Psychology**, v. 37, n. 3, p.1-18, 2006.

GRAUNBAUM, Jo A.; TORTOLERO, Susan; WELLER, Nancy, Gingiss P. Cultural, social, and intrapersonal factors associated with substance use among alternative high school students.**Addict Behav**, v.25, n. 1: p. 154-1,2000.

LIBÓRIO, Renata. M. C., Escola: risco, proteção e processos de resiliência durante a adolescência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. 2009, Caxambú. **Anais**... eletrônicos. Timbaúba: Espaço Livre, v. 1. p. 1-16, 2009.

MUZA, Gilson M.; BETTIOL, Heloísa; MUCCILLO, Gerson; BARBIERI, Marco A.. Consumo de substâncias psicoativas por adolescentes escolares de Ribeirão Preto,

SP (Brasil) I – Prevalência do consumo por sexo, idade e tipo de substância.**Revista de Saúde Pública,**v.31, n.1, p. 21-29, 1997.

OLIVEIRA, Elias B.; BITTENCOURT, Leilane P.; CARMO, Aila C., A importância da família na prevenção do uso de drogas entre crianças e adolescentes: papel materno,SMAD, **Revista Electrónica en Salud Mental**, Alcohol y Drogas, v. 4, n. 2, 2008.

PAIVA, Fernando S.; RONZANI, Telmo M. Estilos parentais e consumo de drogas entre adolescentes: revisão sistemática**. Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 177-183, jan./mar, 2009.

PALUDO, Simone S.; KOLLER, Silvia H., Resiliência na rua: um estudo de caso. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 2, n.21, p.187-195, 2005.

PRATTA, Elisângela M.; SANTOS Manoel A., Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros.**Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 247-256, 2007.

RAI, Alia et al.Relative influences of perceived parental monitoring and perceived peer involvement on adolescent risk behaviors: an analysis of six cross-sectional data sets.**Jounal of AdolescentHealth**, v. 33, n. 2, p.108-118, 2003.

RAMIREZ, Juan R.et al.Acculturation, familism, parental monitoring, and knowledge as predictors of marijuana and inhalant use in adolescents.**Psychology of Addictive Behaviors,**v. 18, n. 1, p. 3-11, 2004.

RINHEL-SILVA, Claudia M.; CONSTANTINO, Elizabeth P.; RONDINI, Carina A., Família, adolescência e estilos parentais**.Estudos de Psicologia**,v. 29, n. 2, p. 221-230, 2012.

SCHENKER, Miriam; MINAYO, Maria C.S.;A implicação da família no uso abusivo de drogas: uma revisão crítica.**Rev. Ciencias e Saúde Coletiva**, v. 8, n. 1, p. 299-306, 2003.

_____.**Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência**. Núcleo de Estudos e Pesquisa em Atenção ao Uso de Drogas/UERJ, 2004.

SILVA, Elissandro F. et al.Prevalência do uso de drogas entre escolares do ensino médio do município de São Jose do Rio Preto, São Paulo, Brasil. **Cad Saúde Pública**, v. 22, n. 6, p. 1151-58, 2006.

SIMONS-MORTON, Bruce G.; CHEN, Rusan**.** Latent growth curve analyses of parent influences on drinking progression among early adolescents. **Journal of Studies on Alcohol**, v. 66, n. 1, p. 5-13, 2005.

Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Disponível em: http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/ConsultaRede Estadual.aspx? opc=1 Acesso em: 29 nov.2012.

WRIGHT, Darlene R.; FITZPATRICK, Kevin M. Psychosocial correlates of substance use behaviors among African American youth. **Adolescence**,v. 39, n. 156, p. 653-667, 2004.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A ARTICULAÇÃO DA NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA

Tatiana Pinheiro de Assis[1]

INTRODUÇÃO

Ao longo do desenvolvimento da história da educação no Brasil questões vinculadas à qualidade e à universalização continuam sendo temas geradores de conflitos e entraves entre o Poder Público, a escola, a sociedade civil e os estudiosos que buscam a melhora qualitativa do ensino escolar.

Tratando de questões alusivas a isso, este artigo expõe algumas contribuições de autores que abordam o movimento das Políticas Públicas no Brasil no âmbito da educação pública.

Para motivar as discussões são utilizados dois livros organizados em artigos por vários autores, sendo eles: *A Nova Pedagogia da Hegemonia (NEVES, 2005) e Políticas e Gestão: Novos Marcos Regulatórios da Educação no Brasil (DOURADO, 2009).*

Em linhas gerais, Neves (2005) reúne em sua obra estudos que mostram a construção, o crescimento e o fortalecimento de uma nova pedagogia que busca, a eternizaçãode políticas voltadas aos interesses do grande capital nacional e internacional. O projeto dessa pedagogia da hegemonia burguesa, por meio da chamada "terceira via", busca o consenso da sociedade civil para continuar sendo a classe dominante e, além disso, dirigente e educadora do consenso.

Corroborando as ideias de Neves (2005), Dourado (2009) procura abordar e problematizar os múltiplos processos regulatórios que demarcaram as políticas e gestão da educação básica e superior neste país. O último capítulo desse livro faz uma análise da situação do ensino superior no Brasil com ênfase nos governos FHC e Lula. A partir dessas análises, podemos observar que o neoliberalismo tem contado com o apoio da "nova pedagogia da hegemonia" para fortalecer o seu desenvolvimento e a sua expansão no Brasil.

Os estudos contidos nas obras acima citadas indicam que diversas questões político educacionais, muitas vezes, não são percebidas nem pela sociedade civil e nem por educadores. Talvez por falta de sistematização de estudos, tanto por parte da escola como, e principalmente, por parte da sociedade civil, sobre as ideologias motivadoras das ações das políticas públicas de educação.

[1]Mestranda em Educação – da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT – UNESP – Câmpus de Presidente Prudente. E-mail: tatiana.pinheiro.2@hotmail.com

A título de exemplo, podemos citar no Brasil inúmeros programas relacionados ao assistencialismo, como no caso das várias “bolsas” de apoio financeiro às famílias carentes ou, temos também, a criação daqueles programas cujo propósito, segundo seus idealizadores, consiste em promover a participação de todas as camadas sociais em atividades (de esporte, lazer, cultura e educação) em que somente as classes dominantes tinham acesso.

São tantas as iniciativas de pequenas políticas implantadas e implementadas neste país nas duas últimas décadas pelos governos dirigentes que a população brasileira acaba por acreditar que o problema da desigualdade social no Brasil está sendo combatido ou pelo menos o estão tentando combater.

A lógica do desenvolvimento das pequenas ou micropolíticas pode ser entendida pelo seguinte raciocínio: Ao serem desenvolvidas ações em que um grande problema é amenizado, como, por exemplo, no caso das bolsas-família, entre outros programas, uma parte expressiva da população entende que, diante do “fatalismo”, tal ação é de extrema importância. Dessa forma, a pequena intervenção é bem aceita por muitos e, embora, o grande problema continue sem solução, a contestação popular é controlada.

Esse círculo vicioso em desenvolvimento é muito conveniente para a classe dominante, para os representantes do neoliberalismo, pois, além dessas micropolíticas serem vistas com bons olhos pela sociedade, as questões complexas que alimentam as desigualdades social, educacional, cultural, econômica, não são tratadas, ou seja, o cenário continua o mesmo, e o que é “melhor”, com o consenso da população.

Elucidando essa questão, os estudos feitos por Neves (2005), mostram, convincentemente, a forte, velada e sofisticada corrente ideológica neoliberal em volta “das boas intenções” apresentadas pela proposta hegemônico-pedagógica das classes dominantes, atuantes no mundo todo, por meio da chamada “Terceira Via”.

Lima; Martins explicam:

> Denominado Terceira Via, centro radical, centro-esquerda, nova esquerda, nova social-democracia, social-democracia modernizadora ou governança progressiva, esse projeto – direcionado, principalmente, às forças sociais de centro-esquerda que chegaram ao poder nos últimos anos do século XX ou que lutam intensamente para isso – partem das questões centrais do neoliberalismo para refiná-lo e torná-lo mais compatível com sua própria base e princípios constitutivos, valendo-se de algumas experiências concretas desenvolvidas por governos de países europeus. (LIMA; MARTINS, 2005, p. 43)

Em desenvolvimento no Brasil, a proposta da Terceira Via é que se firme “um acordo de paz” entre a sociedade civil e o Estado, por meio de um consenso. Essa

política procura convencer que, através dessa conciliação, é possível “aproveitar-se a parte boa” tanto do neoliberalismo como das ideias socialistas.

Todavia, com base nas leituras de Neves (2005) e Dourado (2009), observa-se que o plano político e pedagógico da Terceira Via contribui para que os interesses neoliberais sejam garantidos e perpetuados, porém, em um “clima de amizade”, evitando-se conflitos e embates, de modo que todos saem ganhando, conforme essa política busca convencer.

Nas palavras de Neves (2005, p. 16),

> [...] como estratégia de legitimação social da hegemonia burguesa, o Estado brasileiro, enquanto Estado educador, redefine suas práticas, instaurando, por meio de uma pedagogia da hegemonia, uma nova relação entre a aparelhagem estatal e sociedade civil, com vistas a estabilizar, no espaço brasileiro, o projeto neoliberal de sociabilidade.

Lima; Martins (2005) reafirmam a concordância de ideias entre o neoliberalismo e a Terceira Via em que as preocupações e ações são direcionadas ao bom funcionamento do mercado, em detrimento dos direitos sociais.Conforme ressaltam esses autores “O argumento central da Terceira Via e do neoliberalismo é o de que se deve eliminar toda e qualquer política estatal que imobiliza os indivíduos, gere obstáculos e crie dificuldades para o pacto entre o capital e o trabalho. (p. 58).

Nesse ponto da análise, as autoras citadas acima explanam sobre o projeto da Terceira Via que, ancorado nos ideais capitalistas, busca a (re) educação da sociedade civil para a incorporação do espírito empreendedor, da assunção do risco, da autoconfiança, ou seja, todos devem contribuir e se responsabilizarem para serem produtivos em virtude do bom funcionamento do mercado.

Nesse propósito, a educação escolar, oferecida no setor público, funciona como o instrumento de reprodução e propagação dessa ideia. O ensino, nesse contexto, tem como objetivo educar para o trabalho alienante, sobremaneira que o lucro, para a classe dominante, seja mantido (MÉSZÁROS, 2005).

Os veículos de comunicação em massa, cada vez mais, difundem o discurso sobre a importância da “parceria” da sociedade civil com a escola. Por meio da participação voluntária ou “ação solidária”, a força de trabalho da comunidade é doada à escola e a responsabilidade quanto ao seu desenvolvimento torna-se tarefa de todos os que dela fazem uso direta ou indiretamente. Referente à parceria mencionada acima, vale destacar o projeto “amigos da escola”[2], que tem por objetivo contribuir para a

[2]Amigos da Escola é o projeto criado pela Rede Globo para o fortalecimento da educação e da escola pública de educação básica, por meio do envolvimento de todos (profissionais da educação, alunos,

construção um novo tipo de sociedade, que opere mais, segundo os interesses neoliberais, e não conteste o progresso oferecido pelo capitalismo.

A essa respeito, Falleiros (2005) contribui dizendo que:

> O "novo homem", nessa visão de mundo, deve: sentir-se responsável individualmente pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em senso estrito transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo" (FALLEIROS, 2005, p. 211).

Observando mais uma vez os textos de Neves (2005) e Dourado (2009), reafirmamos que o plano político e pedagógico da Terceira Via é organizadíssimo e muito eficaz; conta com o apoio do terceiro setor[3] e da sociedade civil, o que dificulta e muito a sua contestação.

Nesse movimento de reforma social para uma sociedade conformada e produtora de trabalho, a educação escolar, enquanto difusora desse modelo hegemônico vem passando por várias reformas ao longo das décadas.

Nas palavras de Oliveira (2009),

> No âmbito da educação, observou-se um movimento mundial, impulsionado pelos países ricos e pelos organismos multilaterais, no sentido de ajustar a educação às novas demandas do mundo de trabalho e, sobretudo, aos novos perfis profissionais exigidos pela chamada sociedade ou economia do conhecimento. [...] Nesse contexto, o estado passa a estabelecer novos currículos e as instituições formadoras passam a reformar seus currículos em consonância com as novas demandas e exigências qualificacionais do mundo do trabalho. (DOURADO, 2009, p. 50)

Por meio de leis, decretos, emendas, conforme descreve Oliveira (2009, p.50), "desde a década de 1930, o Brasil experimentou cinco grandes reformas ou mudanças na estrutura da oferta de educação escolar, que implicaram também ajustes, alterações ou reforma curriculares". Nessas mudanças legais, segundo o mesmo autor, "observa-se quase sempre preocupação acentuada em ajustar o sistema às transformações em curso no mercado de trabalho" (OLIVEIRA, 2009).

Além das reformas legais, houve na última década a criação e/ou aprovação de documentos aparentemente impactantes: o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

---

familiares e comunidade) nesse esforço. Texto apresentado na página www.redeglobo.com/amigosdasescola

[3] O Terceiro Setor refere-se às entidades, institutos, instituições, associações ou fundações sem fins lucrativos como as ***ONGS***(organizações não governamental), ***OSCIP***(organização da sociedade civil de interesse público), ***ENTRE OUTRAS.***

O PNE, grosso modo, constitui-se em um documento com metas e ações a serem cumpridas num prazo de dez anos. Tem por objetivo combater o analfabetismo, universalizar, prioritariamente, a educação básica e garantir qualidade do ensino e a permanência do aluno na escola, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988.

Na explanação de Gracindo (2009)

> [...] o Plano Nacional de Educação consolidou-se a partir da aprovação da lei nº 10.172, em 9 de janeiro de 2001, tornando-se, presumivelmente, base para os planos decenais das diversas instâncias do poder público (União, estados e municípios), bem como para os planos plurianuais, que dariam suporte à realização de suas metas. [...] teve como ponto forte o estabelecimento de metas datadas e quantificadas, a partir das quais seriam possível verificar o seu cumprimento. (GRACINDO, 2009, p. 76-77)

O PDE, apresentado à sociedade brasileira, em maio de 2007, é constituído por 28 ações voltadas à educação básica, das quais "todas se voltam para, de alguma maneira, intervir na melhoria da qualidade do ensino e somente oito garantem, direta ou indiretamente, a ampliação do acesso e permanência dos estudantes na educação básica" (GRACINDO, p. 78).

Gracindo (2009) finaliza suas abordagens observando que o PNE e o PDE não conseguiram causar impacto na realidade. Observa isso ressaltando que o fato de o PNE ter sido aprovado como lei, não garantiu influências diretas na concepção das políticas públicas após sua aprovação em 2001.

Além das reformas na educação básica, o ensino superior também sofreu alterações substanciais em seu percurso.Vale retomar que, a institucionalização do Ensino Superior no Brasil é recente e marcada pela resistência do país em aceitá-la. Somente em 1920, por meio do Decreto 24.343, criou-se, no Brasil, a primeira Instituição Universitária, a universidade do Rio de Janeiro (DOURADO, 2009, p. 150).

A partir de sua oficialização, a educação superior brasileira passa a ser motivo de embates e diversos conflitos entre o Estado e a comunidade universitária quanto a sua organização, normatização, gestão e funcionamento de modo geral.

A esse respeito, Dourado (2009) aborda o eixo autonomia-avaliação-financiamento das instituições de ensino superior no Brasil de maneira que é possível notar que as questões político educacionais nesse nível de ensino nunca conseguiram atingir um consenso entre a comunidade universitária e o Estado.

Diante desses conflitos, diversas reformas foram realizadas, mas, a questão continua latente até os dias atuais. Entre as muitas reformas, destaca-se que, após muitas lutas e embates, em 1988, finalmente a autonomia das universidades é conquistada com a promulgação da constituição federal, que dispõe a esse respeito em

seu artigo 207. Todavia, segundo Dourado (2009), essa autonomia não se materializou efetivamente.

Entre outros pontos, Dourado (2009) salienta que na década de 1990 o setor universitário passa por um processo expansionista, intensificado com a criação de novos cursos e novas instituições de natureza privada, o que provocou a secundarização de uma das principais características pretendida pelas universidades públicas: indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Isso sugere que na medida em que os dispositivos legais possibilitaram a criação de cursos e instituições privadas sem a exigência dessa qualidade, a universidade é transformada em objeto mercantil.

Em 1996, a promulgação da LDB preconiza a descentralização e flexibilização da educação superior, entretanto, por outro lado prevê novas formas de controle por meio de processos avaliativos estandardizados.

É importante observar também que, a proposta do PNE não dispõe de mecanismos concretos quanto ao financiamento da universidade, o que contribui para privatização desse nível de ensino (DOURADO, p. 156).

Em 2002, no final do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), surgiram algumas discussões quanto à questão da autonomia das universidades. Falava-se em criação de leis orgânicas, que estivessem submetidas a uma ampla lei orgânica, que definissem essa questão (AMARAL, 2009, p. 171). Todavia, as discussões terminaram com a tentativa de estabelecer autonomia financeira apenas às instituições federais (Ifes), Tentativa que, segundo Amaral (2009), não se validou, pois foi imposta a condição de garantia do financiamento dessas instituições apenas por dez anos.

Segundo o texto de Amaral (2009), ao que parece, o governo pode ter sofrido pressão das instituições privadas, temendo que a legislação dificultasse o crescimento desse setor, que, vale lembrar, teve uma expansão enorme nos anos de 1990.

No governo FHC, as instituições privadas de ensino superior puderam ampliar ainda mais o número de ingressos, pois aos alunos foram oferecidas opções de financiamento de crédito para começarem a pagar após a formação. A exemplo disso houve a implantação do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies). Nesse movimento, é possível notar, mais uma vez, o fortalecimento da expansão do setor privado.

No caso do financiamento das instituições públicas federais, no período de 1995 a 2002, tiveram uma diminuição contínua de recursos[4], tanto para as despesas com

[4]Nos períodos de 1995 a 2002, os recursos financeiros para pagamento de pessoal docente e técnico-administrativo (incluindo inativos, pensionistas e precatórios) foram reduzidos de 14,7

pessoal quanto para manutenção de suas atividades, principalmente aquelas relacionadas à pesquisa e extensão. Diante dessa situação, as Ifes foram levadas ao mercado para arrecadarem recursos financeiros, e assim, conseguirem dar continuidade a muitas de suas atividades. (AMARAL, 2009, p. 173).

Em relação à vertente avaliação, no final do governo FHC criou-se o Exame Nacional de Curso (ENC), popularmente conhecido como "provão" – que constitui um processo desarticulado, que valoriza o produto (resultado apresentado pelos alunos) em detrimento do processo vivenciado pelas instituições (AMARAL, 2009, p. 173). Diante dessas abordagens, o autor infere que o governo FHC valorizou mais o setor privado em prejuízo do setor público.

Finalizado o governo FHC, a posse do governo Lula provocou muitas expectativas de que grandes mudanças (melhorias) aconteceriam no setor público da Educação Superior, tendo em vista que o programa de governo petista proposto, em campanha, para a Educação, que carrega o nome "Uma escola do tamanho do Brasil" prometia uma revolução na Educação Superior no Brasil.

Tal proposta de campanha do Partido dos Trabalhos (PT) prometia, entre outras,

> a) A promoção da autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, nos termos constitucionais (art. 2070 da CF). b) A ampliação do financiamento público ao setor público, revisão e ampliação do crédito educativo e criação de bolsas universitária com recursos não vinculados à educação. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002 apud DOURADO, 2009, p. 175-176)

Entretanto, apesar de o setor público ser prioridade no plano da proposta, no plano das ações do governo Lula a realidade foi a seguinte: em relação ao financiamento, a primeira ação foi a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) "com o objetivo de financiar os estudos de estudantes nas instituições privadas" (AMARAL, 2009, p. 176). Essa medida dirigiu recursos públicos ao setor privado.

No setor público, houve ampliação de vagas, criação de novas instituições federais no interior do país e faculdades transformadas em instituições universitárias. Porém, tais ações no setor público foram tardias, aconteceram somente em 2006, último ano do primeiro mandato de Lula. Esse fato causou certo ressentimento na comunidade universitária pública.

---

bilhões (0,65% do PIB) para 11,93 bilhões (0,50% do PIB), sendo que, em 1994, esses recursos eram de 12,93 bilhões (que representavam 0,69% do PIB). (DOURADO, 2009, p. 172).

Amaral (2009) salienta que os processos de avaliações por meio dos “provões” foram mantidos no governo Lula, permitindo dessa forma, a permanência de ranqueamentos entre as instituições, conforme ocorrido e criticado no governo FHC.

O objetivo central desse estudo incide em interpretar algumas ações implantadas e implementadas na educação escolar brasileira pelas Políticas Públicas, observando em que medida tais ações se configuram como benefícios para a escola popular e analisar a possibilidade (re) organização e/ou (re)construção de ideologias contra-hegemônicas.Os objetivos específicos são:Recuperar informações, discussões e abordagens apontadas nas obras de Neves (2005) e Dourado (2009); Fomentar discussões em torno da questão da (re)construção de ideologias contra-hegemônicas; Expor as considerações possíveis.

METODOLOGIA

O presente artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica que teve como base teórica as publicações de duas obras (NEVES, 2005; DOURADO, 2009) cujas respectivas organizações são compostas por artigos de diversos autores. O estudo é complementado com as contribuições de outros estudiosos citados no desenvolvimento desse texto.

As abordagens são tecidas de maneira qualitativa, visto que este tipo de análise permite o aprofundamento da interpretação dos dados obtidos. Com vistas aos objetivos, os procedimentos empregados consistem em: seleção das obras; leitura e registro das informações; interpretação das abordagens; organização dos questionamentos; apresentação das conclusões possíveis.

DISCUSSÃO

As análises apresentadas neste texto confirmam a complexidade da questão da hegemonia constituída no âmbito da educação no Brasil.

As reformas ocorridas na educação básica mostram-se inócuas diante de uma realidade que precisa ser melhorada e muito.

No ensino superior é clara a atuação da lógica neoliberal tanto no setor público como no privado. Ao que parece, a expansão do setor privado é objetivo maior das Políticas Públicas reguladas pelo projeto societário da terceira via, ao passo que, do outro lado, às instituições públicas, continuam sendo controladas, formatadas, conforme interesses do mercado.

Diante desse quadro, vários questionamentos são suscitados, entre eles: a quem interessa que ocorra uma grande reforma na educação que se quer emancipatória? Quem pode promovê-la?

Ao que tudo indica, essas e outras as questões acerca da força e domínio da hegemonia burguesa, pouco são analisadas e discutidas pela sociedade civil e pelos profissionais da Educação Básica. Por isso, a sistematização de estudos profícuos e discussões sobre as ideologias que orientam o desenvolvimento das Políticas Educacionais no Brasil se mostram muito necessárias nos programas e demais atividades que envolvem formação de professores e tantos outros profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como sabemos, o ser humano se diferencia dos outros seres pela sua capacidade de aprender, de criar e recriar. É o que Freire (2002) chama de inconclusão do ser e neste texto é interpretado como resultado de capacidade de reflexão.

A prática de reflexão e, por conseguinte, a evolução cognitiva, na visão de Freire (2002), é resultado de uma *curiosidade* inerente ao ser humano. Essa *curiosidade*, que a princípio se mostra ingênua, sem intenções, motiva o homem a pesquisar, buscar respostas ou conhecimentos ainda não aprendidos.

Além de promotora de novas informações e concepções, a *curiosidade* desperta no homem uma indignação, que Freire (2002) denomina de *justa raiva*, que, por sua vez, motiva a capacidade de pensar e agir criticamente. É nesse patamar da consciência em articulação com os conhecimentos aprendidos que homens e mulheres conquistam mudanças e/ou se libertam.

Por isso, Freire coloca essa qualidade humana, a *curiosidade*, como essencial para a sua evolução e reconhece na *justa raiva,* resultante da primeira, um papel altamente formador. Afinal, só é possível pensar em transformação ou libertação a partir de posturas questionadoras, que se mantenham resistentes a qualquer forma de opressão (FREIRE, 2002). O mesmo autor adverte incessantemente sobre o papel político e formador da figura do professor, que, em sua visão, precisa utilizar-se dessa qualidades específicas do ser humano para transformar as situações de opressão em situações dignas.

Nessa discussão, Freire (2002) adverte também que a escola não pode ser neutra, pois até a sua neutralidade é política, é formadora. A neutralidade inviabiliza transformações, ao contrário, essa opção oculta uma realidade que precisa ser (re)

conhecida e discutida. A omissão da escola contribui para o fortalecimento da perpetuação das hegemonias. Nas palavras do autor: "*Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática "imobilizadora" e "ocultadora" de verdades"* (FREIRE, 2002, p.111).

Trazendo isso para esse estudo e encerrando as reflexões, o pressuposto é que por meio do desvelamento das operações ideológicas que regulam ou dirigem a educação escolar no Brasil e a articulação entre a consciência e a resistência podem provocar mobilizações eficazes para a construção da contra-hegemonia, conforme salienta Mészáros (2005). Nesse percurso, práticas reflexivas e críticas, impulsionadas pelos educadores, especialmente pela figura docente, podem ser as grandes promotoras da transformação social e educacional que se pretendem.

REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C. O Eixo Autonomia: Avaliação: Financiamento em FHC e Lula. In: DOURADO, L. F. (Org.), **Políticas e Gestão**: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009, p. 169-182.

DOURADO, L. F. (Org.), **Políticas e Gestão**: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009.

_____.Políticas e Gestão da Educação Superior Atuais.Autonomia, Avaliação e Financiamento. In: DOURADO, L. F. (Org.), **Políticas e Gestão**: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009, p.149-167.

FALLEIROS, I. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básicae a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L.M.W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso.São Paulo: Xamã, 2005. p. 207 – 235.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 24 ed. 2002.

GRACINDO, R.V. PNE e PDE: aproximações possíveis. In: DOURADO, L. F. (Org.), **Políticas e Gestão**: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009.

LIMA, K.R.S.; MARTINS, A. S. Pressupostos, princípios e estratégias**.** In: NEVES, L.M.W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia***:* estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. P. 43 – 67.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NEVES, L.M.W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia:**estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, J.F. Educação Escolar e Currículo: Por que as Reformas Curriculares Têm Fracassado no Brasil?In: DOURADO, L. F. (Org.), **Políticas e Gestão:** novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009. P. 49 – 71.

A INTERAÇÃO PROFESSOR – ALUNO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO PROFESSOR.

Giovana Fernandes Forlevize[1]
Maria Regina Cavalcante[2]
Alessandra de Andrade Lopes[3]

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem pode ser caracterizado como um conjunto de ações do professor que ocorrem em determinadas condições e que produzem mudanças na vida dos aprendizes, seja na forma de pensar ou mesmo nas interações com a cultura. Os objetivos de ensino nas instituições escolares devem ser úteis aos indivíduos no futuro ou mesmo em situações diferentes daquelas experienciadas na escola, por isso, ensinar significa organizar condições semelhantes àquelas em que o aluno deverá interagir no cotidiano das relações familiares, no trabalho, em relação à saúde etc. Neste arranjo de condições, planejar e apresentar instruções, oferecer modelos, fazer perguntas eapresentar *feedback* são exemplos de procedimentos que possibilitam aproximações entre as condições de ensino e aprendizagem planejadas na escola e as demandas presentes na vida dos aprendizes.

Skinner (1972) argumentou que as práticas tradicionais de ensino negligenciamas questões de método e enfatizou a importância do planejamento de ensino que deve explicitar os objetivos de ensino – a partir do conhecimento sobre os aprendizes - conteúdos, procedimentos de ensino e de avaliação.

Planejar e apresentar instruções, oferecer modelos para a realização das atividades e fazer perguntas são procedimentos que envolvem condições antecedentes das contingências de ensino. Instruções tem a importante função de gerar comportamentos novos assim como a apresentação de perguntas e de modelos, porém o efeito de tais procedimentos depende do desenvolvimento do comportamento verbal dos alunos.Isto é, quanto mais complexo o comportamento verbal dos alunos maior é a efetividade desses procedimentos.

A relação entre o desenvolvimento do comportamento verbal e o seguimento de instruções foi investigada em um conjunto de pesquisas desenvolvidas por Lowe e colaboradores (1983, 1985, 1987). Os pesquisadores estudaram comportamentos de bebês e de crianças até nove anos e verificaram que bebês solucionavam problemas

[1] Curso de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru
[2] UNESP/Bauru, Faculdade de Ciências, Departamento de Psicologia
[3]UNESP/Bauru, Faculdade de Ciências, Departamento de Psicologia.

de forma idêntica aos animais não humanos em tarefas semelhantes e as crianças com idades entre sete a nove anos comportavam-se de forma idêntica aos adultos. Os autores argumentaram que o comportamento verbal constituiu-se como uma variável importante para explicar a diferença encontrada.

Considerando: a) a importância da investigação de procedimentos de ensino utilizados pelos professores em interação com seus alunos; b) a apresentação de instruções, de modelos e de perguntas constituem-se procedimentos de ensino de comportamentos que compõem os objetivos das instituições escolares. Embora não se deva desconsiderar que o uso inadequado de instruções e da apresentação de modelos pode gerar comportamentos de dependência do aluno em relação ao professor; c) o seguimento ou não de instruções e de modelos bem como o responder perguntas depende, dentre outros aspectos, do desenvolvimento do repertório verbal dos alunos, por isso professores devem programar a apresentação de instruções de forma diferenciada de acordo com as características do repertório verbal de seus alunos. O objetivo desta pesquisa é investigar os procedimentos de ensino utilizados por uma professora de Educação Infantil, de uma classe de pré-escola[4] (crianças de 5 e 6 anos) utilizam para ensinar comportamentos que constituem os objetivos deste nível de ensino. Serão investigados, também, os comportamentos emitidos pelos alunos contingentes aos comportamentos de ensino da professora (antecedentes e consequentes) bem como o que faz a professora mediante a emissão destes comportamentos pelos alunos. A coleta de dados foi realizada com uma professora da pré-escola e seus respectivos alunos de uma escola pública de um município do estado de São Paulo.

METODOLOGIA

- Participantes:

Participaram desta pesquisa uma professora e 26 alunos, com idades entre 5 e 6 anos de uma classe de Pré-Escola de uma Escola de Educação Infantil de um município do estado de São Paulo. Para a realização da pesquisa foram realizadas reuniões com a equipe da escola e com os pais para a apresentação dos objetivos da pesquisa e solicitação de anuência para a realização da coleta de dados. Nas reuniões os responsáveis pela escola e a professora responsável pela classe a ser observada e os pais e/ou responsáveis pelos alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e

[4]A denominação atual é Jardim 2.

Esclarecido.

- Situação de Coleta de Dados

Os dados foram coletados na sala de aula onde os alunos e professora realizavam as atividades, com mesas e cadeiras pequenas para os alunos e uma mesa e uma cadeira grande para a professora. Na parte da frente da sala havia a lousa e um armário e na parte de trás dois armários onde eram guardados os materiais utilizados durante as atividades (canetinhas, lápis de cor, caderno, folhas de sulfite, dentre outros). Antes da coleta de dados foi realizado um dia de ambientação para minimizar os efeitos da câmera e da presença do pesquisador.

- Equipamento e Material

Para a filmagem foi utilizada uma câmera de vídeo da marca Sony, modelo DCR-HC21. Foram utilizadas também folhas de papel A4 para a impressão das transcrições das filmagens e folhas com quatro colunas para a organização dos quadros funcionais.

- Procedimento de Coleta de Dados

As filmagens foram realizadas durante dois dias letivos alternados,no período de uma hora. Durante a coleta de dados a pesquisadora não interagiu com os alunos e professora.

- Procedimento de análise dos dados

As filmagens foram transcritas respeitando-se as falas da professora e dos alunos conforme apareceram nas filmagens. Em seguida, as informações foram organizadas em “quadros funcionais” utilizando-se o modelo de Bodoni (2008). Após a organização dos quadros foram identificadas as categorias de comportamentos de ensinar da professora, as situações antecedentes e consequentes - comportamentos dos alunos – e as respostas da professora que ocorriam após o comportamento dos alunos. Após a organização dos quadros procedeu-se a definição das categorias de comportamentos de ensinar da professora.

DISCUSSÃO

Foram identificadas 20 categorias de comportamentos de ensinar apresentadas pela professora em interação com os alunos durante as duas sessões de observação: anunciar atividade, anunciar atividade, apresentar conteúdos, apresentar dicas, apresentar instruções, apresentar modelos das atividades, aprovar, atender chamado do aluno, atender pedido do aluno, chamar a atenção dos alunos, elogiar, ignorar, ironizar, olhar (perguntar para obter informação), perguntar (para obter informação),

perguntar (disciplinar), procedimento de avaliação, procedimento de correção, reclamar, reprovar e sorrir.

A Tabela 1 descreve a frequência absoluta e a porcentagem relativa a frequência das categorias dos comportamentos de ensinar apresentados pela professora. As categorias mais frequentemente apresentadas foram fazer perguntas para os alunos durante a apresentação do conteúdo ou da realização da atividade e apresentar instruções. Considerou-se fazer perguntas, as falas da professora com ou sem entonação interrogativa que tinham a função de evocar comportamento verbal oral dos alunos sobre os conteúdos ensinados ou sobre as atividades. Apresentar instruções constituíram os comportamentos da professora de descrever os comportamentos a serem emitidos pelos alunos durante a realização das atividades.

As perguntas apresentadas pela professora ocorreram durante a apresentação dos conteúdos ou durante a realização das atividades. Verificou-se que as perguntas, em algumas situações, foram apresentadas como recurso que possibilitou a participação dos alunos na apresentação do conteúdo ou na realização da atividade (64%) e em outras situações como mecanismo disciplinar (14%).

Os comportamentos de perguntar ocorreram no início das atividades, quando os alunos estavam organizados para a realização das atividades, em geral olhando em direção à professora. É provável que estas condições aumentem a probabilidade de os alunos responderem as perguntas da professora porque facilitam a atenção e participação. As perguntas que foram feitas para obter informações foram seguidas pelo comportamento verbal dos alunos de apresentar as respostas e o comportamento da professora diante dessas respostas foi variável: sorrir, ignorar, reprovar e elogiar. As perguntas que tinham função disciplinar não foram seguidas de respostas dos alunos.

Em relação ao procedimento de apresentação de instruções observou-se que as instruções foram coletivas, quando apresentadas para um grupo de crianças e individuais, quando apresentadas para um aluno, apenas. As instruções que descreviam apenas as ações a serem emitidas pelos alunos sem a descrição das situações nas quais tais ações deveriam ocorrer e as razões para tal foram as mais utilizadas pela professora. No estudo desenvolvido por Sasso (2007), as instruções apresentadas pela professora também descreviam apenas as ações (denominada pela autora de instruções mínimas). Em relação aos comportamentos dos alunos verificou-se que eles seguiram as instruções da professora em todas as situações.

Na Tabela 1 podem-se verificar ainda outras categorias de comportamentos de ensinar apresentados pela professora – apresentar dicas, apresentar conteúdos,

ironizar, reclamar, etc. – que ocorreram menos frequentemente do que a apresentação de perguntas e instruções.

Tabela 1: Frequência dos Comportamentos de Ensinar Apresentados pela Professora

Categorias dos Comportamentos de Ensinar da Professora	Frequência Absoluta	%
1 - Anunciar atividade	17	6,0
2 - Apresentar Conteúdos	14	5,0
3 - Apresentar Dicas	5	1,7
4 - Apresentar Instruções	71	25,3
5 - Apresentar Modelos de Atividades	8	2,8
6 – Aprovar	9	3,2
7 - Atender a Chamados dos Alunos	2	0,7
8 - Atender Pedidos dos Alunos	1	0,3
9 - Chamar Atenção dos Alunos	12	4,2
10 – Elogiar	14	5,0
11 – Ignorar	9	3,2
12 – Ironizar	8	2,8
13 - Olhar (para obter informações)	3	1,0
14 - Perguntar (para obter informações)	64	22,8
15 - Perguntar (disciplinar)	14	5,0
16 - Procedimentos de Avaliação	8	2,8
17 - Procedimentos de Correção	15	5,3
18 – Reclamar	3	1,0
19 – Reprovar	3	1,0
20 – Sorrir	1	0,3
Total	281	100

Constata-se, também, na Tabela 1 a baixa frequência de ocorrência das categorias de comportamento de ensinar apresentadas pela professora que teriam função punitiva como: chamar a atenção dos alunos, reprovar, reclamar e a ocorrência, embora com baixa frequência também, de comportamentos de elogiar, sorrir, aprovar considerados facilitadores do processo de ensinar e aprender.

Em relação ao conjunto de comportamentos de ensinar observados nas interações da professora com seus alunos verificou-se que comportamentos com função punitiva foram menos frequentes dos que os comportamentos de ensinar que podem produzir condições facilitadoras do processo de ensinar e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procedimentos de ensino utilizados nos diversos níveis de ensino tem sido objeto de investigação tanto na área da Psicologia como da Educação.

Nesta pesquisa foram investigados os procedimentos de ensino utilizados por uma professora de uma Escola de Educação Infantil de um município do estado de São Paulo. Verificou-se que o repertório de procedimentos de ensino da professora é amplo e variado, embora procedimentos de apresentação de instruções e de perguntas tenham sido mais frequentes.

Considerando que os processos de ensinar e aprender referem-se as interações entre professor e alunos esta pesquisa nos permite considerar que:

a)A apresentação de perguntas e de instruções foram os procedimentos de ensino mais frequentemente utilizados pela professora;

b) As instruções apresentadas pela professora, em sua maioria, descreviam apenas as ações a serem emitidas pelos alunos;

c) Os alunos respondiam as perguntas da professora quando solicitavam informações e não quando tinham função disciplinar;

d) Foram pouco frequentes os comportamentos de ensinar apresentados pela professora que geraram interações aversivas entre a professora e os alunos.

A variabilidade de comportamentos de ensinar apresentados pela professora em interação com os alunos nas duas sessões de observação sugerem que o processo de ensinar e aprender, no que se refere as categorias de comportamentos de ensinar observadas não era planejado pela professora.

Embora procedimentos de avaliação e de correção tenham ocorrido durante as aulas verificou-se que procedimentos de avaliação de repertório inicial dos alunos foram inexistentes. Se objetivos e procedimentos de ensino devem ser elaborados a partir dos conhecimentos prévios sobre o repertório dos alunos durante as aulas de Língua Portuguesa a professora iniciou as atividades (Anunciou a atividade e Apresentou instruções) sem a investigação do repertório dos alunos em relação os conteúdos a serem ensinados ou atividades a serem realizadas.

A apresentação de perguntas pode facilitar a participação dos alunos durante as aulas. Verificou-se, no entanto, que as perguntas apresentadas pela professora em muitas situações a professora falou de forma irônica que pode gerar dúvidas sobre se a pergunta era para ser respondida ou se foi feita para punir algum comportamento que a professora considerava inadequado.

As análises produzidas nesta pesquisa sugerem a necessidade de continuidade nas investigações sobre as interações entre professor e alunos durante o processo de

ensinar e aprender e sobre procedimentos metodológicos para a investigação desses processos.

REFERÊNCIAS

LOWE, C.F.;BENTALI, R.P.;BEASTY, J. The role of verbal behavior in humanlearning:Infantsperformanceonfixedinterval schedules. **Journalofthe Experimental AnalisysofBehavior**. V. 39, p.157-164, 1983.

BODONI, P.S.B. **Efeitos de um curso de formação de professores sobre avaliação nos comportamentos de avaliar de uma professora de Educação Infantil.** 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Programa de Pós-Graduação em da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru, Bauru, 2008.

KUBO, O.; BOTOMÉ, S. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, v.5, p. 133-171, 2001.

SASSO, E.C. **Análise comportamental das instruções utilizadas por uma educadora infantil em sala de aula inclusiva**. 134f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) - Programa de Pós-Graduação em da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru, 2007.

SKINNER, B.F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: EPU, 1972.

ZANOTTO, M.L.B. **Formação de Professores**: a contribuição da análise do comportamento. São Paulo: EDUC, 2000.

REGIMENTO ESCOLAR: DIÁLOGOS FOULCAULTIANOS, MAFFESOLIANOS COM FAZENDA E POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINARES DE LEITURA

Adriana Ricardo da Mota Almeida[1]
Hélio Iveson Passos Medrado[2]

INTRODUÇÃO

Através do estudo detalhado do Regimento, havemos de apontar possibilidades de superar os desafios durante o percurso das aprendizagens escolares, marcadas por comportamentos pedagógicos de transferência de conhecimento cujo modelo restringe as possibilidades de superação, especialmente no que diz respeito à questão das medidas disciplinares punitivas, somente aplicáveis à parte mais interessada nessa cultura: o aluno. Destacamos que a cultura ensino- aprendizagem que, ao contrário de processo, visão disciplinar de início, meio e fim, estabelece a construção interdisciplinar inerente à postura do professor que pode passar a ser pesquisador, tomando como arcabouço teórico, Michel Foucault, Maffesoli e Ivani Fazenda. As relações intersubjetivas são valorizadas como parte dos contextos. Daí a necessidade de ponderar os cenários macro da sociedade hodierna, igreja, família, estado, sociedade e o espaço micro das relações interpessoais familiares e da escola no seu cotidiano, sendo por conseguinte, indissociáveis à análise de um documento desse teor.

Considerando que: valorizamos o exercitar das diferenças, que pautam-se e centralizam-se na inconclusividade, no inacabamento. A escola é ambiente fértil de conflitos nas relações intersubjetivas, na qual atuam atores protagonistas e co-responsáveis; a sociedade atual é marcada pela lógica do livre mercado, consumismo exacerbado, na ordem do ter e aparecer para depois ser, o que torna a qualidade dos relacionamentos em todos os âmbitos fragilizada, pela possível ausência da qualidade do tempo, pelos paradoxos, pelo avanço tecnológico, exemplificando a almejada qualidade de vida reforçada pela mídia e outros canais presentes com a atividade física, alimentação saudável e ao mesmo tempo milhares de crianças, jovens e adultos com quadro clínico depressivo e ansioso. “Quer-se evitar reconhecer que as pedras fundamentais da arquitetônica ocidental ou Moderna(Indivíduo, Razão, Economia, Progresso) estão saturadas.(Maffesoli,2010). A pesquisa está sendo realizada em uma escola de caráter público municipal da cidade de Sorocaba, focando os alunos do ensino fundamental II, 6º ao 9º ano, cerca de assim como os docentes, equipe gestora e demais

---

[1]Doutoranda. Este artigo é parte da tese de doutorado.
[2]Prof. Orientador - Grupo de Pesquisa Poder e Disciplinamento da cidade de Sorocaba-SP

membros da comunidade escolar, e apontaremos possibilidades e resultados de intervenções interdisciplinares no que diz respeito às medidas (inter)disciplinares alternativas, favorecendo portanto, os atores envolvidos.

O DOCUMENTO CHAMADO REGIMENTO ESCOLAR: UM POUCO DE HISTÓRIA.

A aprovação da LDB(Lei n° 9394/1996), consensuou os atores educacionais quanto a necessidade de construção coletiva do PPP(Projeto Político Pedagógico) escolar, o qual seria o canal mais relevante e mais significativo para tornar ainda que parcialmente concreta as ações educativas e autonomia(relativa) da escola e de todos os segmentos envolvidos, pois, já que estaria livre de amarras conceituais padronizadas e regulamentadas por meio de normas rígidas, os mesmos, finalmente, poderiam dar expressão às suas convicções pedagógicas, mesmo que ordinariamente tendo como base, critérios mais amplos como o do direito à educação.

Baseada na Constituição Federal – CF/88 (Artigo 206; Inciso III), a LDB incorporou reflexões sobre o "pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas", traduzindo um princípio portanto que expressa respeito quanto epistemologias que norteiam escolhas institucionais e de caráter pessoais sendo que em seu artigo 26, propõe que os currículos do ensino fundamental e médio tenham uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade.

A partir daí, nasce o ideário de desconstrução e reconstrução do Regimento Escolar, pois "a tradicional 'filosofia da escola' e o velho e bom 'regimento escolar' já não davam conta de gerir o cada vez mais caótico cotidiano" das escolas. (VASCONCELLOS, 2000, p.16),que deve portanto tomar como base a Constituição Federal, a LDB 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente, além de outras legislações, através de leitura emergentemente realizada nas linhas, nas entrelinhas e por trás da linhas.

Logo, o Regimento Escolar (ou regimento interno escolar) é documento de legislação de uma unidade de ensino, ou um instrumento legal que deve formalizar, materializar e reconhecer as relações dos sujeitos envolvidos no processo educativo no cotidiano escolar, em pleno exercitar de diferenças(e este é certamente o nó da questão), não importando se adultos e ou crianças e adolescentes.

Nele estão descritas as responsabilidades(e co responsabilidades?) de cada um dos segmentos que compõe a comunidade escolar - alunos, pais, professores e demais

funcionários. Além de embasar o cumprimento dos deveres, ele também garante os direitos de todos os segmentos. Por esse motivo deveria ser conhecido, reconhecido e cumprido por todos, salvo suas limitações. A partir do ano vigente foi consensuado em assembléia geral ordinária que o documento seria tema de estudo entre os segmentos, sendo que o acesso deu-se por meio de cópias digitalizadas a todas as partes interessadas, assim como suas modificações.

Parece que a melhor forma de garantir (ainda que parciamente) seu cumprimento seria por meio de sua construção coletiva(com a participação de todos os segmentos escolares), e esta façanha está ainda muito distante de tornar-se realidade, visto as amarras diárias e autonomia relativa dos atores diretamente envolvidos, e mesmo por que não poderia ser documento elaborado às pressas, sendo o quesito tempo e ainda oportunização de encontros específicos para efetivação das discussões e elaboração do mesmo acaba por ser prejudicada:

> [...] é um documento que, por natureza, reclama elaboração coletiva, envolvendo toda a comunidade escolar. Exatamente por ser a tradução formal do projeto pedagógico da escola, não pode prescindir da participação de ninguém em sua formulação. Por essa razão, não é documento que se elabore às pressas, mas exige que se disponha de certo tempo, para permitir que o processo participativo – moroso, quase sempre – possa acontecer. (Res.CEED/RS- 1998 N° 236 – JUSTIFICATIVA. P.7)

Documento regulamentado estruturado disciplinarmente, que é base de sustentação para estabelecimento de sanções (as quais daremos maior ênfase), e conjunto de regras que determinam(ou deveriam determinar) a organização administrativa, didática e pedagógica de todos que convivem no ambiente escolar.

Embora atualmente os princípios pertinentes à gestão democrática estejam na ordem do contexto atual, como um ideal, no mundo real, constatamos por ora, na escola com caráter relativo autônomo, evidências de negligenciamento quando da eficiência e eficácia desta participação, neste caso de todos os atores interessados(educandos, comunidade, docentes, funcionários, equipe gestora), portanto afirmamos que o processo está em fase de engatinhamento, conforme Gomes e Bairros:

> Até a promulgação da CF/88 e da aprovação da atual LDB, o Regimento Escolar era parte de um processo baseado na racionalização burocrática que não considerava princípios como descentralização, autonomia e participação na gestão escolar, constituintes do que entendemos, hoje, por gestão democrática. Mesmo em períodos democráticos de governo, do 2° período republicano (1934, 1946), quando a influência dos Pioneiros da Escola Nova era evidente nas reformas educacionais em curso, a organização escolar era considerada assunto para técnicos especializados em educação. Nesse contexto, as escolas orientavam-se

> por regimentos padronizados, outorgados por suas mantenedoras (Secretarias de Educação). Essa situação as levava, com frequência, ao descumprimento das normas externamente instituídas, por não estarem as mesmas ajustadas às diferentes realidades escolares e por não serem, assim, legitimadas por seus usuários. Foi somente com a retomada da democracia, após mais de vinte anos de regime militar (1964-1985), que debates como autonomia escolar, participação, decisões compartilhadas, gestão democrática, etc., até então considerados utópicos, se integraram a outras demandas sociais durante o processo que antecedeu a promulgação de nossa Carta Magna. Assim, a concepção de escola como instituição relativamente autônoma e responsável pela construção e execução de um projeto educativo, inspirador e norteador dos demais níveis do planejamento escolar, é muito recente em nossa história escolar. (GOMES; BAIRROS,2009)

Embora a citação acima, trate sobre a integração de debates sobre autonomia escolar, participação, decisões compartilhadas, gestão democrática, que antes vinha carregado de caráter utópico, é com certo pesar que estudos empíricos apontam que esse mesmo caráter poderá vir carregado ainda por muitas décadas, visto que ainda hoje, evidencia-se desapego no sentido das partes que deveriam ser as maiores interessadas, haja vista anualmente por ocasião de convocação para a assembleia geral ordinária dos membros da Associação de pais e Mestres e Conselho Escolar, para fins de formação ou recondução dos membros destas, a participação é ínfima em todos os segmentos, que quase sempre não chega a um por cento.

Há de se constatar que embora estejamos vivendo uma era de evitação de conflitos, fato que poderia justificar a insuficiente participação dos membros natos, sabe-se, historicamente falando, que desde a época da retomada da democracia, o quadro mantém-se semelhante.

Popularmente entendido, reuniões de assembleias gerais, tratariam de assuntos pouco ou nada interessantes, e desde que na escola tudo “esteja caminhando”, não é visto sentido em assim participar efetivamente, até porque, a equipe gestora escolar ainda é percebida por boa parte da comunidade escolar como a diretora que administra, e se, de fato a escola está sob os cuidados de um bom administrador, “as coisas caminham”, então, porque o envolvimento?

O Regimento Escolar define os objetivos da escola, os níveis de ensino que oferece e como operam e deve procurar explicitar, o máximo possível, a filosofia, os fins e objetivos da escola e de seus diferentes setores. Isto é condição necessária para que não haja dúvidas, tampouco, equívocos, quanto ao funcionamento e regras que regem cada um deles.

REGIMENTO ESCOLAR: PRAZER EM CONHECER!

A partir do ano passado, foi decidido juntamente com os membros do Conselho Escolar que iniciaríamos na unidade escolar, estudos pontuais acerca do conteúdo do regimento escolar, e o primeiro passo foi divulgá-lo a todos os atores das comunidades família, docente, discente(estamos trabalhando com grande intensidade para evidenciar o protagonismo juvenil) e funcionários, visto que há emergência em debater sobre procedimentos e ações a serem tomados, quando das possíveis atitudes transgressoras discentes. Destacamos aqui, que fomos questionados pelos alunos, que ao tomarem conhecimento do teor do documento, sobre as punições previstas aos adultos que porventura pudessem transgredir as normas comportamentais no âmbito escolar, que não constam no mesmo.

Seu conteúdo, parece ser em inúmeros aspectos, contraditório, especialmente em seus artigos 47 e 48, que trata dos direitos e deveres, e das proibições aos alunos(são trinta e uma proibições!), assim como as medidas punitivas disciplinares, e trataremos com maior ênfase da suspensão. Curiosamente, não contém no regimento, proibições específicas aos funcionários ou adultos das relações, trazendo o Estatuto dos servidores públicos municipais sob LEI Nº 3.800, de 2 de dezembro de 1.991*.,* deveres e proibições aos mesmos, porém, no que diz respeito às relações interpessoais, assim como no regimento, constamtimidamente as ordens: “manter cooperação e solidariedade com relação aos companheiros de trabalho”, *e* “respeito ao princípio de urbanidade (cumprimento das regras de boa educação e de respeito no relacionamento entre cidadãos)”. Mas nada sobre específicas estratégias adequadas de como relacionar-se e exercitar diferenças com o alunado ou membros da comunidade escolar.

Uma crítica é quanto à não referência de como seriam melhor encaminhadas situações de conflito nas relações interpessoais (criança-criança, criança-adulto, adulto-adulto), embora estejamos criando mecanismos e ferramentas de registro e ações para cada tipo de situação de ocorrência. Sugerimos quanto à precaução de como tem ocorrido e como podem ocorrer esses registros, visto que podem ser apontados pelos docentes e inspetores(estes, por vezes desarranjados para esta tarefa). E não há de ser um livro preto!(entendendo livro preto como o livro das ações indesejadas e feias, proibidas, dos nomes sujos e marcados). Podem e devem ser apontadas também as versões dos próprios alunos, e insistimos quanto à formas de registro que levem ao desfecho interdisciplinar. Palavras escritas podem falar e expor sentimentos! [...]uma nova atitude ante a questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em

questão. Exige, portanto, uma profunda imersão no trabalho cotidiano, na prática. A metáfora que a subsidia, determina e auxilia na sua efetivação, é a do olhar, metáfora essa que se alimenta de natureza mítica diversa.Cinco princípios subsidiam uma prática interdisciplinar docente: humildade, coerência, espera, respeito e desapego. A interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento Esse movimento pode ser percebido em sua natureza ambígua, tendo a metamorfose, a incerteza como pressuposto. É fundamental, portanto, contextualizar para poder conhecer. (FAZENDA, 2006).

Vale lembrar que embora no regimento conste o termo advertência oral ou escrita, usado como medida disciplinar de caráter brando para com os alunos, optamos pelo termo registro de ocorrências, ou termo de orientação, sendo que o mesmo tem sido utilizado quando necessário também com os adultos, visto que o termo advertência, para os adultos passa a ter caráter constrangedor, e levando ao entendimento de que poderia ter sido assediado moralmente! Caberia somente ao departamento jurídico advertir os funcionários, conforme orientação supervisora.

O Regimento Escolar supõe medidas de caráter corretivo (porém não explicita quais), divide as responsabilidades e atribuições de cada pessoa, evitando que os gestores concentrem todo o trabalho nas suas mãos ou determinando sem o uso apropriado da gestão democrática, o que cada um deve fazer e como deve fazer.

Empiricamente falando, o regimento escolar tão somente é lembrado de ser tirado do armário ou gaveta quando da necessidade de punições a alunos, ou para enfatizar as proibições ou quando da necessidade de retenção escolar, afinal senso comumente falando, uma escola que se preze, deve cuidar para que a disciplina exemplar impere!

O CARÁTER DISCIPLINAR DO DOCUMENTO: REPRESENTAÇÕES FOUCAULTIANAS

Michel Foucault aponta os séculos XVII e XVIII como marcos na arte de formas de dominação dos corpos, disciplinamento, ordenação por fileiras, que mantem-se até os dias de hoje, (e provavelmente de amanhã), o que fez com que a instituição escolar e todas as demais instituições (hospitais, presídios, entre outros), funcionem como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. E de classificar: na escola, segundo o nível de avanço dos alunos, segundo o valor de cada um, segundo seu temperamento melhor ou pior, segundo sua maior ou menor aplicação, segundo sua limpeza, e segundo a fortuna(ou não) dos pais. Então, a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente

“classificador” do professor, evidentes ainda nos dias de hoje. “ Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência)”. (FOUCAULT, 1987, p.203).

As micropenalidades do tempo estão contempladas no regimento escolar, no que diz respeito às proibições, e as mesmas tem constado inclusive nas atas de reuniões de conselho série/ano/classe, como causas do baixo rendimento escolar, e são motivos de boa parte das ocorrências no ambiente escolar.(vide pesquisa).

No seu título IV, Dos Direitos e Deveres dos Participantes do Processo Educativo, capítulo I, Das Normas de Gestão e Convivência, artigo 40 “estas visam orientar as relações profissionais e interpessoais que ocorrem no âmbito da escola e se fundamentam em princípios de solidariedade, ética, pluralidade cultural, autonomia e gestão democrática”.

Artigo que demanda muita complexidade, pois em se tratando dos princípios acima, que exigem profundo entendimento, um ir e vir constante, verifica-se o quanto ainda tem-se que avançar, pois o nó das relações humanas ainda custa a desatar. E dentre as punições previstas no regimentos temos a suspensão. O que é suspender, senão parar o corpo, a mente, suprimi-lo do ambiente, neste caso o escolar?

Tomada de decisão ágil, parcialmente simples para a equipe gestora, que define, após registrada a ocorrência(muitas vezes por pessoas desprovidas de o conhecimento ou preparo mínimo na maneira de redigir, atentando para o fato de que a escrita fala!), os responsáveis convocados a comparecer na escola para tomada de ciência, a quantidade de dias em até cinco. Quase sempre nesses casos temos familiares contrariados, alunos em conflito (quase sempre de certa forma até pensando ser interessante permanecer por alguns dias em casa, dormindo até mais tarde, por exemplo, longe do ambiente escolar). E o pior: sem ao menos pensar, refletir ou agir quanto e sobre o ocorrido. Portanto sem a oportunidade de reparar ou encontrar soluções realmente eficientes para que fatos do tipo deixem de ocorrer. Em último caso, o conselho de escola decide pela transferência compulsória. Só quem vive a experiência sabe o quão doloroso é para todas as partes, porém há de se pensar que essa medida ocorre no sentido de proteção da integridade física e mental do aluno, em casos graves ou gravíssimos colocando-se em risco o outro.

Faz-se necessário nesses momentos, trazer essa criança ou adolescente à reflexão e ensiná-la a pensar e agir sobre, assumir o ato, e assim, utilizar-se de meios eficientes na resolução desses conflitos, mas que fique claro: eles tem que protagonizar as ações e responsabilizar-se pelos seus próprios atos, considerando o norteamento adulto(professores, equipe gestora, famílias e pares). Medidas educativas, no espaço escolar, envolvendo os demais pares, nas quais o corpo e a mente trabalham juntos, para si mesmo e para o outro.

Até pelo fato de que membros da equipe docente e funcionários, ou seja, adultos da relação, estão sujeitos a transgredirem as normas, e quando isso ocorre, temos o olhar e o questionamento curioso do adolescente: qual será o tipo de medida educativa será sugerida a esse adulto?

Exemplificamos fato ocorrido recentemente na escola, quando um docente, durante a aula, sentiu-se provocado por alguns alunos, e teria ofendido verbalmente os mesmos, ocasionando registro do fato por esses alunos e solicitação de tomada de providências. Quando chamado pela gestão para tratar sobre o fato em si, a reação desse docente, foi a de negar a ocorrência e lamentar o fato de que “como o gestor poderia dar créditos à escrita de alunos irresponsáveis?”

O papel do gestor foi o de mediador, inclusive fazendo com que o professor refletisse sobre o fato, e levando-o a compreensão de que os alunos esperavam do mesmo a atitude humilde, no sentido de colocar-se diante do outro, redimindo-se, até pelo fato de que eles mesmos sentiram-se realmente provocadores da reação do professor, e estavam dispostos a desculparem-se, mas esperavam atitude semelhante do docente. “a confusão das palavras acaba, sempre, por provocar a confusão das coisas. A literatura, bem como a experiência comum, mostra aonde isso vai dar, rapidamente: à confusão dos sentimentos, quer dizer, dos modos de vida. Assim, nos períodos de mudança é urgente encontrar palavras, se não totalmente adequadas, pelo menos que sejam o menos falsas possível. ”(MAFFESOLI, 2010 p.18).

O autor acima citado aponta a necessidade de atentar às palavras proferidas no cotidiano circunstancialmente, e da necessidade de reconhecimento da condição humana, de falhar na profecia das mesmas, e se assim ocorrer, a humildade de reconhecer a falha, ou o erro como acerto provisório. Evidente que, o desenrolar da experiência citada envolvendo professor e alunos foi a melhor possível, e evidenciou-se a atitude esperada desse professor, de reconhecimento do próprio equívoco, por que, por mais que tenha sido “provocado”, ele é o adulto da relação.

Em boa parte dos casos, as soluções e estratégias partem deles mesmos(alunos), e não há a necessidade de, num primeiro momento, conforme a gravidade, de chamar os responsáveis. É o voto de confiança. O protocolar acordos. O exercício das diferenças.

É fato que nossas crianças, adolescentes, professores, inspetores e demais adultos têm dificuldade significativa em mediar e/ou resolver conflitos cotidianos, principalmente os ligados às relações intersubjetivas, que envolvem diretamente o exercitar das diferenças. Lembrando que a qualidade da atenção dada ao conflito, e o como lidar com ele implica aprendizado diário.

Atentamos também ao fato de que, as micro penalidades do tempo, do discurso, da maneira de ser, do corpo, podem ser sintomas de que algo não vai bem na sala de aula, conceito que desconstruímos e reconstruímos, sendo portanto a sala de aula espaço de cultura ensino aprendizagem, visto que estamos tratando de relações interpessoais intersubjetivas.

A PESQUISA E OS RESULTADOS PARCIAIS

Após criarmos ano passado formulário para registro das ocorrências envolvendo alunos, e abolirmos a medida disciplinar suspensão(valendo lembrar que alguns docentes abominaram essa abolição), assim como advertências, realizamos a verificação por tipo, sendo as que envolvem: agressões físicas, uso do celular e afins na sala de aula(sem objetivo pedagógico), desrespeito com professores, funcionários e colegas, atrasos, depredações ao patrimônio, tumultos, apropriação do material alheio e negação em realizar as atividades propostas pelo professor. Analisamos as ocorrências ao longo do ano letivo de dois mil e doze, sendo que as medidas interdisciplinares utilizadas foram: diálogos com o aluno e professores, ressarcimento do patrimônio violado, pesquisas individuais ou coletivas sobre os tipos de agressões registradas, quando de ordem verbal, e pesquisas e registros fotográficos em entidades como asilos, hospitais e escolas quando de ordem física, assim como apresentação de resultados na própria escola juntamente com os pares.

Num total de quatrocentas e nove ocorrências registradas ao longo do ano letivo, contemplando todos os tipos acima, verificou-se desse total, destacando os três tipos que mais destacaram-se, que esses alunos, 51,3% negava-se a realizar as atividades propostas pelo professor; 34,0% causavam tumulto na sala de aula(discussões entre eles, na troca dos professores) e, 27,9% desrespeitavam o professor(gritos, palavras de baixo calão, cabulavam aulas etc)

Note-se que esses alunos que negavam-se a realizar as atividades propostas nem sempre apresentavam dificuldade real de aprendizagem. Era o negar como ato de protesto. Protestar quanto à monotonia das estratégias de algumas aulas? Quanto ao uso do giz branco no quadro verde, quando se tem lousas digitais ávidas pelo uso? Pelo fato da insistência da manutenção das fileiras disciplinares das salas quadradas que a arquitetura dos prédios antigos e arcaicos proporcionou(e assim é até os dias de hoje) como apontou Foucault, com o sistema panóptico de controle, de Jeremy Bentham, no qual um controla os demais?

O saldo apontou para a emergência de reflexões e estudos e formações pontuais nos horários de trabalho pedagógico coletivo, já que quase todas essas ocorrências levaram às medidas interdisciplinares alternativas, que uma vez aplicadas, alcançaram (ainda que parcialmente) o objetivo esperado, pois esse alunos realmente puderam refletir acerca dos atos, algumas vezes juntamente com seus familiares(conforme a gravidade), podendo inclusive atuar na escola e pela escola, por ocasião de festas e atos cívicos ou similares, atentando que outros alunos interessados independente de ocorrências puderam atuar também.

Parece que o documento regimento escolar necessita de outros e novos olhares atentos, em especial adultos, já que segundo Lück, 2013, o aluno respeita e exercita diferenças com os docentes que sabem mostrar a que vieram, que dominam seus conteúdos numa grade curricular plástica, que valorizam contextos e tratam seus alunos como atores também protagonistas e responsáveis no e durante o processo de aquisição e apropriação do conhecimento. Que o regimento escolar possa de fato reger as relações interpessoais no âmbito escolar e nortear as ações escolares, já que, no caso da escola pesquisada, temos um total de cerca de hum mil e duzentos alunos para cerca de oitenta adultos, logo somos apenas 6% que nortearão as próximas ações de caráter pedagógico interdisciplinares.

REFERÊNCIAS

FAZENDA, I.C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1993.

_____.**Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. São Paulo: Papirus, 1998.

_____. (Org.).**Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo : Cortez, 1996.

_____.**Interdisciplinaridade : qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Interdisciplinaridade na formação de professores:** da teoria à prática.Canoas. RS. Ed. ULBRA, 2006.

FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____.**Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1983.

MAFESSOLI, M. **Dinâmica da violência.** São Paulo: Vértice, 1987.

_____. **Saturação.** São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2010.

WATANABE, Tsutaka. **Papel do regimento escolar na organização e funcionamento da escola pública.** 1999. 654 f. Tese (Doutorado emEducação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas,Campinas, 1999.

WOLF, Mariangela Tantin. Regimento Escolar: um ilustre desconhecido. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, III; Jornada de GestãoEducacional, I e Semana de Pedagogia, XV. Pedagogia UEM 35 anos: história e memória.2008.**Anais...** Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2008.

ZABOT, Nircélio. O regimento escolar como instrumento de organização administrativa e pedagógica da comunidade escolar**. Revista Brasileira deAdministração da Educação**. Porto Alegre, v.4, n.2, p. 63-66, jul./dez.1986.

CORRELAÇÃO ENTRE FLUÊNCIA E COMPREENSÃO DA LEITURA EM ESCOLARES DO 3º AO 5º ANO

Maíra Anelli Martins[1]
Simone Aparecida Capellini

INTRODUÇÃO

Para os autores Kuhn, Schwanenflugel e Meisinger (2010), a fluência de leitura combina precisão, automaticidade e prosódia na leitura oral, que, em conjunto, facilitam a construção de significado pelo leitor. Tal combinação de elementos é demonstrada durante a leitura oral através da facilidade de reconhecimento de palavras, adequado ritmo nas frases e entonação. A fluência é um fator que pode tanto facilitar quanto dificultar a compreensão, tanto na leitura oral como silenciosa. Dessa maneira, é possível indicar que muitas das dificuldades apresentadas pelos escolares podem surgir em decorrência da ausência de fluência e estímulos prosódicos/entonacionais na leitura (MILLER; SCHWANENFLUGEL, 2006).

Para os escolares que estão aprendendo a ler, diversas habilidades precisam entrar em ação, e processos relacionados à decodificação e à compreensão textual precisam ser desenvolvidos para que haja sucesso na aprendizagem. Quando um escolar está no início do seu processo de aprendizagem da leitura, utiliza a maior parte da atenção na decodificação das palavras, sobrecarregando a memória de trabalho.

Assim o escolar emprega apenas uma pequena parte de sua atenção ao processo de compreensão e, à medida que esse escolar vai melhorando seu desempenho em processos de decodificação com o aumento da seriação escolar, suas técnicas de leitura vão sendo aprimoradas com a automaticidade do reconhecimento das palavras e com o processamento de leitura mais rápido. A maior parte de sua atenção pode, então, se deslocar para processos ligados à compreensão, adquirindo e aprimorando sua fluência durante a leitura e aumentando sua compreensão (FERREIRA, 2009; SNELLING et al., 2009).

Os leitores fluentes são capazes de identificar os sons representados pelas letras ou por suas combinações, combinar fonemas, ler palavras de alta frequência que não consumam tanto a memória de trabalho em processos de atenção à decodificação,

[1]Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Faculdade de Filosofia e Ciências - Programa de Pós-graduação em Educação - Marília - São Paulo. Apoio financeiro: CAPES. e-mail: maira.anelli@hotmail.com.br

utilizar pistas grafofonêmicas e de significado para determinar exatamente a pronúncia e o significado da palavra que está no texto (HUDSON; LANE; PULLEN, 2005).

Em revisão da literatura sobre o tema fluência de leitura, Martins (2013) observou certa tendência das pesquisas que estudam a avaliação e a intervenção da leitura em centrar-se na velocidade e qualidade da decodificação em detrimento da prosódia[2] ao se tratar da fluência. O que é um grande risco uma vez que considera a fluência de leitura como sendo somente uma medida de decodificação de uma passagem, do número de palavras lidas corretamente ou somente o número de palavras lidas por minuto, referência à velocidade da leitura. Também é notório que a maioria dos estudos brasileiros (KAWANO et al., 2011; KIDA; CHIARI; ÁVILA, 2010; MOUSINHO et al., 2009; NASCIMENTO et al., 2011) utiliza em suas avaliações da leitura, aspectos da fluência relacionado à precisão e a velocidade na decodificação.

Já nos estudos que consideram a prosódia como medida de fluência, a pausa tem sido uma das medidas mais utilizadas para observar o uso da entonação durante a leitura, sendo um recurso de grande importância na organização do discurso, quando usada de forma inadequada, pode afetar a compreensão do texto lido (ALVES, 2007; ALVES et al., 2006; MILLER; SCHWANENFLUGEL, 2006; TRISTÃO, 2009). Os sinais de pontuação, que indicam o momento da pausa necessário, são como sensores para o leitor sobre as variações melódicas que devem ser realizadas durante a leitura oral (PACHECO, 2007).

Para Pacheco (2007) os sinais de pontuação têm papel importante na organização da leitura oral, funcionando como organizadores prosódicos de um texto a ser lido em voz alta. Desta forma as pausas realizadas por um escolar durante a leitura oral podem ser utilizadas como uma medida de prosódia. Além das pausas (silêncio na fala realizado entre palavras ou frases), também se utiliza a entonação como medida prosódica do texto, notando como as frases desse texto se relacionam por meio dessa entonação.

Apesar do crescimento evidente de estudos relacionados à investigação dos aspectos prosódicos/entonacionais da leitura, os mesmos ainda são escassos e pouco explorados na literatura nacional, sendo a maioria dos estudos desenvolvidos internacionalmente, existe a dificuldade de se generalizar os achados à realidade educacional brasileira. Ressalta-se, então, a necessidade de estudos que aprofundem essa temática visando contribuir para o melhor entendimento deste aspecto para a

---

[2]A prosódia ocupa-se da correta emissão de palavras quanto à posição da sílaba tônica, segundo as normas da língua culta. Existe uma série de vocábulos que, ao serem proferidos, acabam tendo o acento prosódico deslocado. Ao erro prosódico dá-se o nome de **silabada.**

fluência de leitura e consequentemente a compreensão do material lido por escolares, pois somente desta forma, contribui-se para a melhora do desempenho dos escolares em compreensão leitora. Assim, objetiva-se com esse estudo correlacionar o desempenho de medidas de fluência e compreensão de leitura.

METODOLOGIA

Este estudo foi realizado após sua aprovação, em 03/05/2011, do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – CEP/FFC/UNESP sob o protocolo nº 0096/2011.

Participaram deste estudo 97 escolares, de ambos os gêneros, na faixa etária de 7 anos e 9 meses a 11 anos e 3 meses de idade, de uma escola da rede pública municipal de ensino do município de Marília-SP que aceitou participar da pesquisa

Os escolares foram distribuídos em três grupos e por gênero, **Grupo I (GI):** composto por 32 escolares do 3º ano, sendo 68,76% do gênero masculino e 31,25% do gênero feminino; **Grupo II (GII):** composto por 28 escolares do 4º ano, sendo 35,71% do gênero masculino e 64,28% do gênero feminino e **Grupo III (GIII):** composto por 37 escolares do 5º ano, sendo 56,75% do gênero masculino e 43,24% do gênero feminino.

Os critérios de inclusão para a seleção da amostra foram a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais ou responsáveis pelos escolares; escolares com acuidade visual, auditiva e desempenho cognitivo dentro dos padrões da normalidade, conforme descrição no prontuário escolar e relato dos professores. Os critérios de exclusão para a seleção da amostra foram a presença de deficiência sensorial, motora ou cognitiva nos escolares matriculados na escola, conforme descrição no prontuário escolar e relato dos professores; presença de síndromes genéticas ou neurológicas nos escolares; os escolares cujos pais se recusaram a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; escolares que não apresentavam um nível de domínio de leitura satisfatório para a observação das variáveis propostas no estudo e escolares que apresentaram erros de gravação no arquivo de áudio.

A coleta de dados com a gravação da produção oral da leitura dos escolares foi realizada na própria escola, individualmente, no horário de aula. O texto utilizado para a gravação da leitura oral e para o teste de compreensão foi selecionado por fazer parte de um instrumento de avaliação da compreensão de leitura para escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental desenvolvido por Cunha (2012). Logo após a leitura foi entregue ao escolar uma atividade de interpretação do texto lido, composto por oito

perguntas com alternativas de múltipla escolha, para que o mesmo escolhesse a resposta correta entre as alternativas.

O equipamento utilizado na gravação foi um microfone *karsect*, de cabeça, unidirecional (cardióide). O microfone foi conectado a um notebook da marca Acer. A gravação foi realizada pelo programa *Praat*, versão 5.1.05 (BOERSMA; WEENINK, 2009).

Observou-se os locais no qual os escolares realizaram as pausas durante a leitura. Para tanto, um grupo de três juízes, sendo duas fonoaudiólogas educacionais e uma coordenadora pedagógica do ensino fundamental de uma escola particular do município de Marília-SP, realizaram o julgamento das pausas. Foram escolhidas duas fonoaudiólogas para a composição da banca de juízes, profissionais estes com uma sensibilidade auditiva devido à prática profissional, e uma profissional do meio escolar com a experiência e prática cotidiana dos professores dentro da sala de aula para julgar as pausas.

Os juízes foram convidados a julgar e a marcar os momentos de pausa nas leituras a partir da audição da leitura oral dos escolares que se apresentaram em arquivos de áudio. Todos os juízes receberam um protocolo segundo o qual todos deveriam proceder igualmente quanto ao julgamento e quanto à marcação dos pontos em que, para eles, haveria pausas. Os juízes foram orientados a ouvir cada leitura oral duas vezes. Na segunda audição o juiz deveria proceder à confirmação da marcação das pausas, ou realizar as marcações de pausas não percebidas anteriormente.

O formato do texto foi modificado quanto a sua pontuação original oferecida durante a leitura aos escolares, a fim de se evitarem quaisquer pistas visuais que pudessem influenciar o julgamento das pausas pelos juízes. Levaram-se em consideração, para fins de análise dos dados, os locais marcados como pausas que obtiveram um índice de concordância igual ou superior a 70%, índice considerado como de alta significação em análises estatísticas e que considera os registros confiáveis (FAGUNDES, 1981).

O desempenho em compreensão de leitura foi avaliado de acordo com o número de respostas incorretas apresentadas pelo escolar por meio do critério baseado no domínio de habilidades de compreensão de texto lido estabelecido pela pesquisadora deste estudo: 8 respostas incorretas, sem compreensão; de 5 a 7 respostas incorretas, pouca compreensão; de 3 a 4 respostas incorretas, compreensão parcial; de 1 a 2 respostas incorretas, compreensão quase total e nenhuma resposta incorreta,

compreensão total de leitura. Realizou-se também a análise da velocidade de leitura por meio do tempo total da leitura silenciosa e da leitura oral em segundos.

A análise dos resultados foi realizada pelo programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), em sua versão 20.0 e a planilha eletrônica MS-Excel foi utilizada em sua versão do *MS-Office* 2010 para a organização dos dados. Foi adotado o nível de significância de 5% (0.050) para a aplicação do testes estatístico, ou seja, quando o valor da significância calculada (p) fosse menor do que 5% (0.050).

Para calcularmos o grau de correlação entre as medidas de fluência e o número de respostas erradas (compreensão) realizou-se a *Análise de Correlação de Spearman*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As Tabelas 1, 2 e 3 apresentam os resultados da correlação entre a fluência e a compreensão de leitura para os escolares dos três grupos deste estudo.

Tabela 1 – Correlação entre o tempo de leitura silenciosa, o tempo de leitura oral, o número de respostas erradas, e número de pausas do GI

Variável	Estatística	TEMPO DE LEITURA SILENCIOSA	TEMPO DE LEITURA ORAL	NÚMERO DE RESPOSTAS ERRADAS
TEMPO DE LEITURA ORAL	Coef. Correl. (r)	+0,720		
	Valor de p	< 0,001*		
	N	32		
NÚMERO DE RESPOSTAS ERRADAS	Coef. Correl. (r)	+0,406	+0,364	
	Valor de p	0,021*	0,040*	
	N	32	32	
NÚMERO DE PAUSAS	Coef. Correl. (r)	+0,326	+0,389	-0,038
	Valor de p	0,069	0,028*	0,838
	N	32	32	32

Fonte: Elaborado pela autora

Com a aplicação do teste de Correlação de *Spearman* é possível observar, na Tabela 1, que os resultados obtiveram um coeficiente de correlação positivo, ou seja, um comportamento diretamente proporcional entre as variáveis. Portanto, quando a medida do tempo de leitura oral aumenta, o tempo de leitura silenciosa também aumenta de forma linear. Já, à medida que o tempo de leitura oral diminui, o tempo de leitura silenciosa também diminui, bem como, à medida que o desempenho do escolar no número de respostas erradas aumenta (com comprometimento da compreensão), seu tempo de leitura oral e silenciosa também aumenta de forma linear ou vice-versa.

Observa-se também, na mesma tabela, que houve concordância entre o número de pausas e o tempo de leitura oral, em que o aumento de pausas explica o aumento do tempo da leitura oral. Estes achados estão de acordo com estudos realizados por Miller e Schwanenflugel (2008), que observaram que a variável pausa na leitura oral se desenvolve ao longo dos primeiros anos de aquisição da leitura, com uma diminuição do número de pausas na leitura conforme o aumento da seriação. Os achados deste estudo também corroboram a literatura (FERREIRA, 2009; KLAUDA; GUTHRIE, 2008), indicando que a diminuição de pausas entre um ano escolar e outro está intimamente relacionada ao desenvolvimento da habilidade de leitura automática de texto e, por consequência, à diminuição do tempo de leitura realizado pelo escolar.

A Tabela 2 permite observar que houve concordância positiva entre as variáveis de tempo de leitura oral e o tempo de leitura silenciosa, indicando que o tempo despedido na leitura silenciosa é proporcional ao tempo gasto na leitura oral. Além disso, estes dados também sugerem que, para os escolares do GII, o tempo de leitura nem sempre será uma referência para a compreensão textual como sugerido para os escolares do GI. Este é um dado que corrobora o estudo realizado por Leite (2012) que encontrou que nem o tempo ou a velocidade de leitura foram medidas suficientes para separar os grupos de diferentes escolaridades. Isso pode significar que mesmo que um leitor leia vagarosamente o texto, não significa que esteja tendo dificuldades com ele, porém, pode ser que esteja realizando mais inferências. Ainda é possível observar que há leitores que leem com rapidez e que, no entanto, cometem muitas substituições ou omissões de palavras que podem prejudicar a compreensão (COSTA, 2004).

Tabela 2 – Correlação entre as variáveis: tempo de leitura silenciosa, tempo de leitura oral, número de respostas erradas e número de pausas no GII

Variável	Estatística	TEMPO DE LEITURA SILENCIOSA	TEMPO DE LEITURA ORAL	NÚMERO DE RESPOSTAS ERRADAS
TEMPO DE LEITURA ORAL	Coef. Correl.(r)	+0,935		
	Valor de p	< 0,001*		
	N	28		
NÚMERO DE RESPOSTAS ERRADAS	Coef. Correl.(r)	+0,295	+0,301	
	Valor de p	0,128	0,119	
	N	28	28	
NÚMERO DE PAUSAS	Coef. Correl.(r)	-0,242	-0,290	-0,200
	Valor de p	0,214	0,135	0,308
	N	28	28	28

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com Nespor e Vogel (2007), a organização prosódica de um texto pode estar ligada ao estilo de fala, diretamente correlacionado com a velocidade. No caso da leitura dos escolares deste estudo, eles podem apresentar um estilo menos formal de fala durante a leitura, ou seja, uma menor velocidade, decorrente de fatores relacionados ao objetivo e ao tipo de leitura, podendo não afetar diretamente a compreensão textual e produzindo uma correlação fraca entre as variáveis. Desta forma, a velocidade de leitura é influenciada pelo tipo de material e pela intenção associada à leitura, sendo necessário observar a capacidade do leitor em ajustar essa velocidade às características do texto e às finalidades estabelecidas (ANTÃO, 1998; COSTA, 2004; MORAIS, 1996).

À medida que os escolares avançam em sua aprendizagem, vão tornando-se leitores mais qualificados. Ainda, nessa fase, sua velocidade e precisão podem estar menos relacionadas à compreensão, portanto, estão mais relacionadas a outros indicadores da fluência devido ao aumento do nível da compreensão e da prosódia (VALENCIA, et al., 2010).

A taxa da leitura, o tempo total, e/ou sua velocidade podem ser afetados pela motivação para ler em um determinado momento e, em escolares menores, a taxa da leitura pode ser influenciada também pelas características textuais. Dentre estas características, destacam-se os textos do gênero narrativo ou expositivo que podem afetar significativamente a leitura devido às diferenças em suas estruturas, ao nível de complexidade da semântica e da sintaxe, além da familiaridade que o leitor pode apresentar com outros determinados tipos de texto. São fatores relacionados à lexicalidade (uso de vocabulário apropriado para a idade), à frequência (ocorrência das palavras) e à regularidade (correspondência grafema-fonema simples, por exemplo), influenciando a estrutura textual e o desempenho escolar (SILVA; FUSCO; CUNHA, 2010). Por isso, pode se dizer que a leitura rápida é significativa, somente se levar a uma clara compreensão e interpretação do texto (WANG et al., 2011).

A Tabela 3 mostra que ocorreu correlação positiva entre o tempo de leitura oral e tempo de leitura silenciosa, indicando que a diminuição do tempo na leitura oral implica a diminuição do tempo da leitura silenciosa ou vice-versa. Também é possível verificar que ocorreu correlação positiva entre o número de respostas erradas e o tempo de leitura oral e silenciosa, evidenciando que, à medida que o desempenho do escolar no número de respostas erradas diminui (com melhora na compreensão), seu tempo de leitura oral e silenciosa também diminui de forma linear. Estes dados corroboram estudos brasileiros que também demonstram uma correlação direta entre uma leitura

veloz e as possibilidades de compreensão (LEITE, 2012; MOUSINHO et al., 2009; NASCIMENTO et al., 2011).

Estes resultados também estão de acordo com o estudo desenvolvido por Tristão (2009), que verificou correlações entre as variáveis velocidade e qualidade de leitura, medidas pelo aproveitamento das aulas de Língua Portuguesa e pela avaliação global da leitura realizada pela professora, sendo a qualidade da leitura um reflexo de sua compreensão.

Tabela 3 – Correlação entre as variáveis: tempo de leitura silenciosa, tempo de leitura oral, número de respostas erradas, e número de pausas no GIII

Variável	Estatística	TEMPO DE LEITURA SILENCIOSA	TEMPO DE ELOCUÇÃO LEITURA ORAL	NÚMERO DE RESPOSTAS ERRADAS
TEMPO DE LEITURA ORAL	Coef. Correl.(r)	+0,904		
	Valor de p	< 0,001*		
	N	37		
NÚMERO DE RESPOSTAS ERRADAS	Coef. Correl.(r)	+0,360	+0,553	
	Valor de p	0,029*	< 0,001*	
	N	37	37	
NÚMERO DE PAUSAS	Coef. Correl.(r)	-0,033	-0,023	-0,121
	Valor de p	0,845	0,891	0,476
	N	37	37	37

Fonte: Elaborado pela autora

Estudos de Baker et al. (2008); Schwanenflugel et al.(2004) confirmam a hipótese de que os escolares com maiores habilidades para decodificar e compreender o que leem estão mais aptos a utilizar a prosódia e estruturar, sintática e semanticamente, os enunciados quando lidos em voz alta. Para muitos pesquisadores, a prosódia é vista como (co) preditor da compreensão juntamente com a velocidade de decodificação (BASHIR; HOOK, 2009).

Em suma, os resultados obtidos neste estudo confirmam a hipótese levantada, segundo a qual as dificuldades de decodificação do texto escrito e a identificação dos sinais de pontuação podem vir a interferir na organização prosódica do texto escrito, dificultando a fluência na leitura e, consequentemente, ocasionando prejuízos na compreensão de leitura dos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos neste estudo permitiram concluir que as dificuldades de decodificação do texto escrito e na identificação dos sinais de pontuação podem vir a

interferir na organização prosódica do texto escrito, dificultando a fluência na leitura e, consequentemente, ocasionar prejuízos na compreensão de leitura dos escolares.

Com os resultados e análises estatísticas deste estudo, também se pode concluir que aspectos da fluência da leitura, como a prosódia, podem ser utilizados na avaliação da leitura por profissionais da área da saúde e educação e professores no contexto de sala de aula. As pausas podem ser vistas como um fator mediador parcial entre velocidade de decodificação e capacidade de compreensão.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. M. **A prosódia na leitura da criança disléxica**. 283 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

_____. et al. Aspectos temporais e entonativos na leitura e compreensão de crianças com transtorno de aprendizagem. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 11, n. 3, p.151-157, jul./set. 2006.

ANTÃO, J. Como fazer… aquisição de algumas técnicas de leitura. **Noésis**, Lisboa, n. 47, p.10-12, jul./set. 1998.

BASHIR, A. S.; HOOK , P. E. Fluency: a key link between word identification and comprehension. **Language, speech, and hearing services in schools**, Washington, v. 40, p. 196-200, Apr. 2009.

BAKER, S. K. et al. Reading fluency as a predictor of reading proficiency in low-performing, high-poverty schools. **School Psychology Review**, Cuyahoga Falls, v. 37, n. 1, p. 18-37, 2008.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. **Praat**: doing phonetics by computer- Version 5.1.05.[Computer program]. Amsterdam; Institute of Phonetic Sciences, 2009. Disponível em:<http://www.praat.org.>. Acesso em: 19 Jan. 2011.

COSTA, M. L. G. **A compreensão leitora e o rendimento escolar: um estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade**. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Especialidade em Formação Psicológica de Professores) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2004.

CUNHA, V. L. O**. Perfil de escolares do 3.º ao 5.º ano do ensino fundamental I em compreensão de leitura**:elaboração de instrumento avaliativo. 2012. 353 f.Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

FAGUNDES, A. J. F. M. Cálculo de concordância entre observadores. In: _____. **Descrição, definição e registro do comportamento.** São Paulo: EDICON, 1981, p. 67-77.

FERREIRA, R. D. S. **Avaliação da fluência na leitura em crianças com e sem necessidades educativas especiais:** validação de uma prova de fluência na leitura para o 2º Ano do 1º C.E.B. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2009.

HUDSON, R. F.; LANE, H. B.; PULLEN, P. C. Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how**? The Reading Teacher**, Newark, v. 58, n. 8, 702-714, May 2005.

KAWANO et al. Parâmetros de fluência e tipos de erros na leitura de escolares com indicação de dificuldades para ler e escrever. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia***,* São Paulo, v. 16, n. 1, p. 9-18, jan./mar. 2011.

KIDA, A. S. B.; CHIARI, B. M.; ÁVILA, C. R. B. Escala de leitura: proposta de avaliação das competências leitoras. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 546-53, dez. 2010.

KUHN, M. R.; SCHWANENFLUGEL, P. J.; MEISINGER E. B*.* Aligning theory and assessment of reading fluency: automaticity, prosody, and definitions of fluency*.* **Reading Research Quarterly**, Newark, v. 45, n. 2, p. 230-251, Apr./June 2010.

KLAUDA, S. L.; GUTHRIE, J. T. Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v.100, n.2, p.310-321, May 2008.

LEITE, C. T. **A relação entre a compreensão e os aspectos prosódicos na leitura em voz alta de falantes do PE e do PB**. 217 f. Tese (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2012.

MARTINS, M. A. **Desempenho de escolares do ensino fundamental I em fluência e compreensão de leitura.** 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2013.

MILLER, J.; SCHWANENFLUGEL, P. J. Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. **Journal of Educational Psychology**,Washington, v. 98, n.4, 839-853, Nov. 2006.

_____.; _____. A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children.**Reading Research Quarterly**, Newark, v. 43, n. 4, p. 336–354, Oct./Dec. 2008.

MOUSINHO et al. Compreensão, velocidade, fluência e precisão de leitura no segundo ano do ensino fundamental. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 26, n. 79, p. 48-54, 2009.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Ed. Unesp, 1996.

NASCIMENTO et al. Fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de leitura.**Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 335-43, dez. 2011.

NESPOR, M.; VOGEL, I. **Prosodic phonology:** with a new foreword. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2007. 327 p.

Pacheco, V. Leitura e prosódia: o caso dos sinais de pontuação. In: FONSECA-SILVA, M. C.; PACHECO, V; LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. (Org.). **Em torno da Língua(gem)**: questões e análises. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2007, p.41-70.

SCHWANENFLUGEL et al. Becoming a fluent reader: reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. **Journal of Educational Psychology,** Washington, v. 96, n. 1, Mar. 2004.

SILVA, C.; FUSCO, N.; CUNHA, V. L. O. Avaliação e intervenção na leitura. In: CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D.; CUNHA, V. L. O. (Orgs.). **Transtornos de aprendizagem e transtornos da atenção.**São José dos Campos, SP: Pulso, 2010, p. 49-62.

SNELLINGS, P. et al. Enhancing the reading fluency and comprehension of children with reading disabilities in an orthographically transparent language. **Journal of Learning disabilities**, Chicago, v. 42, n. 4, p. 291-305, July/Aug. 2009.

VALENCIA, S. W. et al. Oral reading fluency assessment: issues of construct, criterion, and consequential validity. **Reading Research Quarterly**, Newark, v. 45, n. 3, p. 270-291, July/Sept. 2010.

WANG, C. et al. Oral reading rates of second-grade students. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 103, n. 2, p. 442-454, May 2011.

TRISTÃO, F. S. C. **Avaliação da fluência de leitura oral em alunos de 2º ano do 1º ciclo.** 67 f. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) **-** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa. 2009.

FRACASSO ESCOLAR E OS CONDICIONANTES SOCIAIS

Andréia Sampaio dos Santos[1]
Marcelo Pustilnik Vieira[2]

INTRODUÇÃO

Muitas pesquisas têm se desenvolvido procurando compreender o motivo do fracasso escolar de inúmeros alunos, principalmente nas escolas públicas, conforme nos aponta os trabalhos de Charlot (2000), Machado (1997), Silva (2003), Arroyo (1997). Ao longo da vida escolar, meninos e meninas acumulam dificuldades em dominar conceitos básicos de aprendizagem como ler, escrever e resolver operações matemáticas simples e fazem todo percurso escolar carregando dificuldades de aprendizagem, que aumentam a cada ano na escola. Alguns destes alunos desmotivados chegam a deixar a escola por se acharem incapazes de aprender ou inferiores em relação a outros colegas. Mais tarde, sentindo a necessidade e a importância dos estudos, voltam para a escola com uma incômoda defasagem idade-série, o que segundo Pacievitch (2009, p.1) pode provocar uma nova evasão.

Neste trabalho, inicialmente, procuramos apresentar as possíveis causas do fracasso escolar, sua relação com a origem social do aluno e a influência do ambiente em que vive a criança em sua aprendizagem. Para tal, traçamos um panorama do fracasso escolar na concepção de diferentes autores como: Silva (2003), Arroyo (1997), Collares (1989) entre outros que afirmam que o fracasso escolar vai muito além do aluno e de suas capacidades cognitivas, que suas dificuldades podem estar relacionadas a variáveis como: condição social, condição financeira, qualidade da educação oferecida pela instituição que estuda problemas familiares, violência entre outros.

O interesse em realizar esta pesquisa, surgiu a partir da leitura de um artigo publicado pela revista Marie Claire, 2001, edição 126, com o título “O que eles vão ser quando crescer”. A reportagem mostra uma foto tirada, em 1981, de uma turma de alunos da segunda série da escola Municipal Oliveira Viana, no Jardim Ângela, localizado na periferia de São Paulo e tido, na época, como um dos bairros mais violentos da região. Em 2001, a revista reuniu dezoito daquelas crianças da foto para saber o que havia ocorrido com as mesmas, e constatou que, entre os ausentes, dois estavam mortos, um foragido da polícia e outro estava foragido do bairro sob ameaça

[1] Pedagoga, professora na Escola Municipal Ermelinda Rampine da Silva, Atibaia – SP - andreiasantos4@terra.com.br
[2] Prof. Dr. no Departamento de Fundamentos da Educação na UFSM - RS. – marcelo.pustilnik@ufsm.br

de morte. Entre os presentes, quatro estavam desempregados, um em liberdade condicional e, de todos eles, apenas uma aluna havia concluído a faculdade. Mediante estas informações, a repórter da Marie Claire entrevistou cada um daqueles ex-alunos que relataram como estavam suas vidas e as dificuldades encontradas por crescerem convivendo com a violência e condições precárias de vida. A reportagem revelou que muitos daqueles alunos abandonaram a escola antes mesmo de concluir o Ensino Fundamental.

A partir da leitura da reportagem, decidimos retomar a pesquisa da revista e entrevistar alguns daqueles ex-alunos e a professora da turma na época (hoje diretora da escola), procurando compreender os motivos que, possivelmente, levaram tantas crianças a abandonarem a escola, a partir de questionamentos sobre: como era a vida destas crianças? Quais foram os possíveis eventos ocorridos em suas vidas que contribuíram para que deixassem a escola? Como era este bairro? E essa escola? Havia projetos que envolvessem as crianças livrando-as de permanecer na rua onde a violência ocorria? Como era relação entre professores e alunos? As crianças tinham que trabalhar para ajudar nas economias em casa? Como era formada a comunidade? A que classe social pertencia? As ruas do bairro eram pavimentadas? Havia rede de esgoto, água e luz?

Na década de 1990, o Jardim Ângela era considerado um dos bairros mais violentos da periferia de São Paulo (Marie Claire 2001 p.1). Em uma entrevista para o jornal Mega Cidade, a diretora da escola Municipal Oliveira Viana contabilizou mais de cem alunos mortos devido ao crime, na região, entre os anos de 1980 a 1990, época em que a violência explodiu na área. Na década de 1980, passou a ser habitado por diversas famílias que vinham do nordeste do país em busca de trabalho nas indústrias metalúrgicas, na região de Santo Amaro, e se instalavam em terrenos públicos, de forma irregular e desordenada, dando início ao surgimento de favelas. Nessa época, as ruas do bairro ainda não eram pavimentadas, não havia rede de água, luz, telefone, recursos estes que só chegaram ao bairro em 1982. Será que esse foram uns dos fatores que contribuiram para o alto índice de fracasso escolar ocorrido com aquela segunda série? Por outro lado, como pode crianças de rostos tão inocentes se tornarem adultos com sérios problemas sociais?

Segundo Ferreira (2000, p.1) o número elevado de fracasso escolar pode ocorrer por diferentes fatores: escola não atrativa e autoritária, professores despreparados e em número insuficiente, ausência de motivação, alunos desinteressados e indisciplinados, com problemas de saúde e gravidez, o não cumprimento do pátrio poder por parte dos

pais ou desinteresse em relação ao destino dos filhos, trabalho com incompatibilidade de horários para os estudos, agressão entre os alunos, violência em relação às gangues, pobreza e falta de recursos materiais básicos. Estes podem ser alguns dos fatores que contribuíram para o alto índice de evasão escolar ocorrido após o segundo ano dessa turma da escola Municipal Oliveira Viana. As crises econômicas e a violência existentes no bairro, na época, são fatores que podem ter contribuído para criar um tipo de profecia auto realizadora que determinou que o futuro destas crianças não poderia ser diferente do que foi.

O objetivo deste trabalho foi identificar possíveis pontos das vidas desses alunos e quais os elementos, presentes no ambiente em que eles viviam, que contribuíram para gerar o alto índice de fracasso escolar. Podemos citar três destes pontos cruciais de exclusão:

1) Na entrevista com os participantes, a autora cita a baixa escolaridade: (desempregado há oito meses, um dos ex-alunos lamenta a baixa escolarização na hora de procurar emprego);
2) Como crianças inocentes podem se tornar adultos com sérios problemas sociais, como mostra a reportagem (entre os ex-alunos há dois homicidas, um assaltante de banco, um foragido da polícia, um em liberdade condicional e outros morreram por se envolver com o crime);
3) Outros enfrentam dificuldades econômicas como desemprego e baixos salários, como mostra a reportagem (uma das ex-alunas, desempregada, vive com os três filhos em um puxadinho de três cômodos e faz bicos como passadeira ganhando cinco reais por dia).

Analisar e retomar a trajetória escolar de alguns ex-alunos da Escola Oliveira Viana, envolve estudos sobre defasagem, pobreza, violência, condições sociais e consequentemente o fracasso escolar, fatores que podem estar relacionados ao futuro que aquelas crianças tiveram.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Considerando que este foi um estudo de um campo específico, seguimos alguns critérios para a realização da pesquisa, conforme relataremos a seguir.

Fomos ao bairro onde ocorreram os fatos (Jardim Ângela – SP), gravamos entrevistas com a atual diretora da escola e com um dos ex-alunos entrevistados pela revista Marie Claire anteriormente. Para análise utilizamo-nos de uma pesquisa qualitativa que, para Moresi (2003), deve ser utilizada quando se pretende compreender porque o indivíduo tem ou não determinadas ações. Para o autor:

> A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de

> métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é instrumento-chave. É descritiva. O pesquisador tende a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem MORESI (2003 p.8).

A partir do levantamento dos dados, foi realizada a análise de cada caso, levando em consideração a situação do entrevistado e os principais fatores ocorridos em sua vida que, provavelmente, tenham contribuído para a ocorrência do fracasso escolar. Segundo o Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística (IBOPE):

> As pesquisas qualitativas são exploratórias, ou seja, estimulam os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo, consciente, de maneira espontânea. São usadas quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão abrindo espaço para a interpretação (IBOPE, 2004, p.1).

Por ter tais características, a pesquisa qualitativa é considerada uma importante fonte de informação para pesquisadores que desejam realizar trabalhos acadêmicos a partir da coleta e análise de dados de um público específico. O contato direto do pesquisador com os entrevistados permite obter uma certificação real e idônea das informações (AMORAS, 2010, p. 4).

A descrição desse tipo de trabalho exige do pesquisador habilidades na descrição e na análise dos dados de forma que, através de suas palavras, expresse fatos, comportamentos, contextos, vivências e experiência dos sujeitos, nesta pesquisa, o ambiente em que viviam aquelas crianças mencionadas na reportagem de Marie Claire.

Godoy (1995), citado por Neves (1996, p. 3), faz notória a existência de três diferentes possibilidades oferecida pela abordagem qualitativa: a pesquisa documental, o estudo de campo e a etnografia. Dentre elas, neste trabalho, será utilizada a pesquisa de campo definida por Marconi (2005) como:

> A pesquisa é utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimento acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (MARCONI, 2005, p.188).

As pesquisas de campo dividem-se em três grupos: quantitativo-descritivo, exploratórias e experimentais. Neste trabalho, utilizaremos a pesquisa de campo exploratória que, segundo Marconi (2005), são investigações que têm como objetivo formular questões ou problemas, com a finalidade de desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente pesquisado.

Dentro do trabalho realizado, a pesquisa qualitativa contribui na análise das informações levantadas. Nesta modalidade de pesquisa, deve se levar em conta a descrição dos fatos e a interpretações das falas e das ações dos entrevistados para se chegar a uma compreensão sobre o tema pesquisado (a possível relação entre fracasso escolar e a origem social dos alunos).

O estudo de campo apresentou quatro fases: a pesquisa teórica, a delimitação do campo da pesquisa: realizada no local em que ocorreram os fatos - Jardim Ângela, em São Paulo, a delimitação do número de participantes - serão entrevistados, três participantes (a diretora, um dos ex-alunos e um antigo morador). Há vários tipos de entrevistas: a informal, focalizada, por pauta (semiestruturada), estruturada, face a face e por telefone. Neste trabalho utilizamos a entrevista por pauta sobre a qual Gil (1999) afirma:

> A entrevista por pauta apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente á medida que refere ás pautas assinaladas. Quando este se afasta delas, entrevistador intervém, embora de maneira suficientemente sutil, para preservar a espontaneidade do processo. (GIL, 1999, p.120)

A escolha desta modalidade foi intencional, pois a mesma nos deu a possibilidade de analisar os relatos à medida que os entrevistados falavam livremente sobre os pontos apresentados durante a entrevista. Esta abordagem permitiu analisar o caso dentro do contexto em que viviam aquelas crianças, o que deu maior significado aos fatos estudados. Mediante um termo de consentimento assinado pelos participantes, realizamos as entrevistas, tendo elas sido gravadas, posteriormente transcritas e analisadas.

RESULTADOS DA PESQUISA

Ao longo da pesquisa, fomos ao Jardim Ângela, realizamos entrevistas sobre o bairro, a escola, antes e hoje, o perfil dos alunos e sobre os projetos realizados pela escola.

Durante a entrevista, um antigo morador declarou: “A rua em que eu morava era asfaltada, tinha luz elétrica e água, menos telefone, mas no bairro, em geral, não. Nas favelas não tinha asfalto, tinha água e luz, mas era de forma irregular”. Neste ponto podemos notar que mesmo com a chegada de recursos básicos no bairro, nem todas as famílias desfrutavam dos mesmos, ou os utilizavam de forma regular. Segundo a diretora entrevistada, que trabalha na escola desde 1980, o auge da violência foi

resultado do desemprego que se deu com o fechamento das metalúrgicas da região do Rio Pinheiro, pois houve um número significativo de pessoas que perderam seus empregos, as mães tiveram que sair de casa para ajudar no sustento dos filhos, os pais passaram a trabalhar em comércios, como bares, e houve, segundo ela, uma desestrutura familiar muito grande. Nesta época "não havia empregos suficientes e, assim, o bairro ia crescendo num cenário de extrema pobreza, no qual seus moradores não eram assistidos pelo poder público. Nesse cenário, a escola era a única manifestação do Estado na região", disse a diretora.

O bairro, na época (1983), não havia nenhum tipo de atratividade direcionada a crianças e jovens. Somente em 1992 a escola Municipal Oliveira Viana começou a promover bailes dançantes para a comunidade. Neste aspecto, podemos notar que não havia nenhum tipo de lazer ou projetos sociais que mantivessem jovens e crianças ocupados no período oposto ao da escola, situação que facilitava o envolvimento dos mesmos com o mundo do crime, conforme podemos constatar no depoimento de um antigo morador: "Havia muitos bares e mercearias pequenas, mas não existia biblioteca, museu, teatro, centro cultural. A única coisa que havia era uma quadra poliesportiva que ficava a vinte quilômetros do bairro, nada comparado com o que tem hoje".

Outro aspecto levantado durante a pesquisa foi o envolvimento de crianças e jovens com drogas. Segundo um ex-aluno da escola, estes tipos de problemas estavam presentes em grande parte das famílias naquela época, disse ele: "Meus pais foram tudo para mim, sem eles não teria chegado onde cheguei, mas muitos amigos meus não tiveram a mesma sorte, morreram ou foram presos". Havia problemas relacionados ao uso de drogas por parte dos pais, desestrutura familiar e violência doméstica, como vemos em um depoimento dado por uma ex-aluna à revista Marie Claire, que depois de repetir três vezes a 2ª série, parou de estudar, pois possuía vários problemas familiares, em casa convivia com os constantes ataques do pai alcoólatra e violento. "Era revoltada, meu pai bebia e batia na minha mãe e, se a gente entrava no meio, apanhava também". A família era, muitas vezes, representada apenas pela figura materna (avó, tia) tio ou irmãos mais velhos, como no caso de outro ex-aluno entrevistado que, em plena adolescência, deixou a escola após perder mãe que morreu atropelada, e três anos depois perdeu o pai, alcoólatra, assassinado dentro de sua própria casa. "Eu e meus irmãos ficamos completamente desamparados no mundo, até que uma tia nos acolheu em sua casa, fomos para uma igreja e ficamos livres daquele mundo de miséria drogas e crimes". Por meio desses depoimentos, compreendemos que, apesar de tudo, a família foi essencial para a formação destas pessoas.

A escola, enquanto a única manifestação do Estado na região, não contava com apoio, materiais e recursos pedagógicos para atender os alunos em suas dificuldades, e estes, que muitas vezes não tinham apoio da família, acabavam por se dispersar. “Não havia incentivo por parte da escola, nem por parte da maioria das famílias e em relação aos cuidados com os direitos das crianças”, declarou a diretora acrescentando: “Hoje há as organizações não governamentais (ONGs). Na década de 1980, elas não existiam, só começaram nos anos 90. Se há numa família alguém que tem problema com álcool ou droga, hoje tenho para onde encaminhá-la. Criança que está abandonada, a gente tem para onde encaminhar. Criança que tem problema, há o Conselho Tutelar. Se o Conselho não resolve, vou direto na Vara da Infância e da Juventude. Se precisar fazer uma denúncia de pedofilia, vou, faço e levo a denúncia até o fim. Quero dizer, tenho para onde correr, e antes não tinha. Tinha de ouvir e ficar quieta”. Na época, em decorrência da extrema pobreza vivenciada por seus alunos, a escola tinha um papel mais voltado para o assistencialismo em que os problemas enfrentados nas residências e na comunidade, em geral, refletiam no trabalho da unidade escolar. No entanto, acreditamos que a escola, “única manifestação do estado na região,” devido ao grande número de violência e pobreza, não apresentava condições de atender os alunos em suas necessidades, inclusive no que diz respeito à aprendizagem e à motivação dos mesmos. Sobre este fato, a diretora declarou: “Os materiais pedagógicos eram escassos, o professor tinha apenas a lousa e o giz à disposição, e isso não motiva ninguém; os alunos acabavam por se dispersarem e perdiam o interesse, o que foi fator determinante do fracasso de alguns alunos”. Ou seja, a escola, naquela época, não apresentava condições de atendimento e estava longe de oferecer um ambiente letrado, alfabetizador para seus alunos, considerando a realidade em que viviam.

A partir dos levantamentos feitos durante a pesquisa, constatamos que o despreparo, a falta de recursos, apoio e atratividade, enfrentados pela escola eram motivados principalmente, pela falta de assistência do Poder Público, a ineficiência de Políticas Públicas, bem como o desconhecimento das reais necessidades da escola por parte dos Gestores Públicos. Tudo isso demonstra que o descaso do Estado, na época, pode ter, de certa forma, contribuído para o fracasso e evasão escolar de algumas daquelas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos teóricos foi possível notar que o fracasso escolar e, consequentemente, a evasão pode estar ligada a fatores que vão além da falta de interesse do aluno, ou seja, a causa, o porquê da falta de interesse é a questão que precisa ser investigada. Muitos aspectos estudados na teoria foram condizentes com os dados levantados na pesquisa de campo, principalmente no que se refere a sociedade em que viviam aqueles alunos de 1981. O fracasso destas crianças, possivelmente, não estava associada diretamente à falta de interesse dos mesmos, e sim, aos fatos que os levavam ao desinteresse, como a falta de estímulo das famílias e a desestrutura familiar (fundamental no ambiente em que viviam), as condições precárias que faziam com que muitos alunos deixassem a escola para se tornar arrimo das famílias. A falta de atratividade e projetos sociais no bairro, faziam com que muitos jovens e crianças permanecessem nas ruas onde estavam a violência e as drogas, facilitando, assim, seu envolvimento. O bairro não contava com ruas pavimentadas, rede de água, luz e esgoto e era habitado por diversas famílias que vinham do nordeste do país e ocupavam terrenos de forma irregular e desordenada, dando origem às favelas, dados que apontavam para a situação precária das pessoas residentes do local.

A escola, naquela época, não possuía condições de oferecer um ensino de qualidade capaz de motivar seus alunos a continuarem estudando, os recursos pedagógicos eram escassos, e também não havia projetos voltados para as necessidades da realidade dos alunos. Seu objetivo se resumia em ensinar a ler e escrever, e se fechar para a sociedade da qual fazia parte a fim de se proteger da violência e depredação, subindo seus muros e grades, passando a sensação de que a escola não pertencia à comunidade, no entanto suas ações não estavam baseadas na realidade da mesma.

Na sociedade em que viviam aqueles alunos de 1981, não havia leis que garantissem o acesso e permanência dos mesmos na escola, como ECA, LDBN, Constituição Federal entre outras. Pelo contrário, a lei permitia o ingresso de adolescentes nas empresas a partir dos 14 anos e muitos deles passavam a frequentar a escola no período noturno, facilitando o abandono do estudo pelas dificuldades enfrentadas; por exemplo, em conciliar as atividades devido ao cansaço físico, riscos, entre outros. Atualmente, as escolas, especialmente nos bairros periféricos menos favorecidos socialmente, ainda passam por crises provocados pela falta de assistência pública, e apesar da obrigatoriedade do acesso e permanência na escola, temos um

sistema de educação que ainda fracassa e que, de alguma forma, continua excluindo crianças e jovens do país, de modo especial os mais pobres.

Também é demonstrado na pesquisa como as políticas públicas após a Constituição de 88 fizeram a diferença, por isso faz-se necessário que os governos e políticos implementem as já existentes e criem novas para o importante papel na transformação social da população menos favorecida. Que realizem uma gestão eficiente capaz de atacar as raízes dos problemas da educação brasileira, buscando oferecer uma educação de qualidade, gerando renda por meio de trabalho, oferecendo condições dignas de moradia e permitindo que as famílias estejam melhor protegidas, tudo isso como direito de todos. Que contribuam para o pleno desenvolvimento da pessoa, para o seu preparo para o exercício da cidadania, e qualificação para o trabalho; conforme determina as leis referentes à educação e proteção ao menor no Brasil.

REFERÊNCIAS

AMORAS, F. C. A Entrevista Reflexiva na Pesquisa em Educação**.** 03 de mai. de 2010. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/entrevistarefle xiva.asp>. Acesso em: 05 jun.2012.

ARROYO, M. Fracasso – Sucesso: O peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABROMOWIZA, A. **Para Além do Fracasso**. Campinas: Papiros, 1997.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artemed,2000.

COLLARES, C. A.; MOYSES, M. A. A transformação do espaço pedagógico em espaços clínicos. **Patologização da educação**, 1989.Disponível em:<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012

FERREIRA, L. A. M. Causas da Evasão Escolar.**ABMP**, 2000. Disponível em:<http://www.abmp.org.br/textos/159.htm>. Acesso em: 08 jun. 2012.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo: Atlas,1999.

MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso; A produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, J. G. **Erro e Fracasso.** São Paulo: Summus Editorial, 1997.

IBOPE -Instituto brasileiro de pesquisa de opinião e pesquisa. Disponível em: <http://www.brasilescola.com/geografia/ibope.htm>. Acesso em: 29 nov. 2012

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**.6. Ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MORESI, E. **Metodologia de pesquisa**. Disponível em: <http://www.inf.ufes.br/~falbo/files/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>. Acesso em:29 nov. 2012.

NEVES, J.L.Pesquisa qualitativa- características usos e possibilidades. Disponível em :<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf.Acesso em: 4 nov. 2012.

PACIEVITCH, T. Evasão Escolar. **InfoEscola**,17 de set. de 2009. Disponível em:<http://www.infoescola.com/educacao/evasao-escolar/>. Acesso em: 07 jun. 2012.

REVISTA MARIE CLAIRE. O que eles vão ser quando crescer? Edição 126. São Paulo: Editora Globo S.A, 2001 Disponível em: <http://revistamarieclaire.globo.com/Marieclaire/0,6993,EML372531-1740,00.html>. Acesso em: 20 jun. 2012.

SILVA, C. D.; BARROS, F.HALPERN; S. SILVA, L. D. De como a escola participa da exclusão social: trajetória de reprovação das crianças negras. In: ABROMOWIZA, A. **Para além do fracasso escolar**. Campinas, 2003.

AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE CONHECIMENTO SOBRE AUTOCUIDADOS E CALÇADOS ADEQUADOS NA PREVENÇÃO DO PÉ DIABÉTICO EM PORTADORES DE DIABETES MELLITUS

Rosangela Monteiro dos Santos[1]
Jaqueline Mabeli Ferraz
Rodrigo Gabaron
Flávio Cardoso Ventura

INTRODUÇÃO

As doenças crônicas metabólicas são decorrentes de herança genética, envelhecimento e principalmente do estilo de vida. Tais doenças são responsáveis por um índice alto de morbidade e mortalidade no país.

Apesar, de várias patologias apresentarem sequelas graves aos pacientes, atualmente, existe um avanço tecnológico no sentido de melhorar as condições de vida destas pessoas. Este avanço não está relacionado apenas ao aspecto terapêutico (melhores tratamentos médicos e serviços de saúde), mas também na disponibilização de tecnologias para o cotidiano que propiciam melhores condições de usabilidade de produtos essenciais e com isso, aumenta a qualidade de vida das pessoas portadoras de doenças crônico-metabólicas, dentre estas, se enquadra o Diabetes Mellitus.

O Diabetes Mellitus é uma desordem metabólica crônico-degenerativa de etiologia múltipla que está associada à falta e/ou à deficiente ação do hormônio insulina produzido pelo pâncreas. Tais alterações na secreção e/ou ação da insulina podem levar a hiperglicemia (aumento da taxa de glicose no sangue). No diabetes mellitus ocorrem alterações no funcionamento endócrino que atingem principalmente o metabolismo dos carboidratos. A insulina interfere na manutenção do controle glicêmico, atuando na redução e manutenção a níveis considerados normais, mas também age no metabolismo das proteínas e lipídios (DAVIDSON, 2001).

De acordo com Alvarenga et. al. (2005) existem quatro tipos principais de Diabetes: 1) Tipo 1 – ocorre a destruição autoimune das células beta do pâncreas que leva à inabilidade em produzir insulina, sendo necessárias injeções de insulina para a sobrevivência do indivíduo; 2) Tipo 2 – é caracterizado por desordens na ação ou na secreção de insulina, podendo haver predomínio de uma das situações, estando geralmente ambas presentes. O controle metabólico é geralmente obtido com dieta, realização de exercícios físicos e/ou uso concomitante de agentes hipoglicemiantes orais, podendo ser utilizada a insulina no tratamento; 3) Diabetes Secundário (tipos de

[1]Faculdade de Tecnologia, FATEC/JAHU -Tecnologia em Gestão da Produção Industrial

Diabetes onde o fator causal é conhecido, tais como certos defeitos genéticos que levam a alterações da função da célula beta ou na ação da insulina, algumas doenças pancreáticas, endócrinas ou causadas por uso de certas drogas.); e, 4) Diabetes Gestacional (é primeiramente diagnosticado durante a gravidez e poderá ou não desaparecer ao término da gestação).

O Ministério da Saúde do Brasil (2001) estima que até 2025 exista 11 milhões de portadores de diabéticos. A prevalência da doença varia muito entre as diversas regiões do mundo, e dentro da mesma região. Segundo Alvarenga et. al.(2005) espera-se que em 2025 a população mundial de diabéticos se duplicará quando comparado ao número de diabéticos existentes em 2000 (150 milhões para 300 milhões). O Diabetes Mellitus se constitui numa das doenças crônico-degenerativas mais prevalentes nos dias de hoje. Portanto, a realização de investigações sobre esta patologia são todas de grande relevância científica e social.

De acordo com Bortoletto et. al. (2009) a falta de controle da alteração de glicemia pode agravar o organismo do portador de diabetes mellitus causando lesões crônicas nos vasos sanguíneos (vasculopatias) e nos nervos (neuropatias). As complicações afetam principalmente retina, rim, artéria, cérebro e nervos periféricos. Tais efeitos deletérios são determinados pelo tempo de duração do diabetes, hipertensão arterial, tabagismo entre outros fatores.

Entre inúmeras complicações que o Diabetes Mellitus pode gerar, existe um tipo de neuropatia periférica sensorial e motora que é muito grave, o pé diabético. Geralmente o comprometimento ocorre devido várias alterações: 1) neuropatia sensorial leva à perda da sensação de dor e pressão, 2) a neuropatia periférica leva ao ressecamento aumentado e fissura da pele (secundária à sudorese diminuída) e 3) neuropatia motora resulta em atrofia muscular, o que pode levar a alterações no formato do pé. A má circulação dos membros inferiores contribui para a má cicatrização das lesões e para o desenvolvimento da gangrena e a hiperglicemia compromete a capacidade dos leucócitos especializados de destruir as bactérias. Dessa maneira, no diabetes mal controlado, existe uma resistência diminuída a determinadas infecções (SMELTZER, 2002).

Tais lesões quando aparecem com frequência e quando não tratadas, precocemente, evoluem de forma agressiva, podendo terminar em amputação do segmento ou até mesmo de todo o membro (PETER KUHN, 2006). Segundo o Ministério da Saúde (2001) entre 50 a 70% das amputações de membros inferiores feitas no país

são realizadas em portadores de diabetes mellitus e deste total, 50% das amputações poderiam ter sido prevenidas.

Para a reabilitação do paciente diabético e prevenção das demais consequências decorrentes da patologia, além da adesão de uma alimentação balanceada e da prática de exercícios físicos recomenda-se dois tipos de precauções para a prevenção do pé diabético: autocuidados relativos à higiene e utilização de calçados adequados.

As recomendações referentes aos autocuidados para prevenir o pé diabético de acordo com a Associação de Portadores de Diabetes Mellitus de Portugal (2010) lavar os pés diariamente, secar bem entre os dedos para evitar a maceração da pele das zonas interdigitais, evitar imersões prolongadas dos pés, trocar diariamente de meias, aplicar diariamente um creme hidratante no caso de ter os pés secos com zonas endurecidas que favorecem o aparecimento de fissuras, não utilizar objetos cortantes (tesouras com pontas, lâminas metálicas cortantes), lixar as unhas em vez de cortar, evitar os fatores de risco vascular: tábaco, mau controle glicémico ou lipídico, hipertensão, praticar exercício com regularidade examinar diariamente os pés.

Outra recomendação bastante importante como fator preventivo do pé diabético é o calçado adequado. Considerando que o portador de Diabetes pode ter a sensibilidade alterada dos pés (não sente dor/incômodo ou tem a percepção bem diminuída) é necessário a utilização de calçados que promova a proteção adequada e proporcione conforto. De acordo com Ochoa-Vigo e Pace (2004) os calçados devem ter cabedal maleável, propiciar conforto aos dedos e com um mínimo de costuras internas, o forro deve permitir a evaporação do suor.

Segundo Oliveira e Pizarro (2008), o calçado deve ter as seguintes características: deve ser fechado, com biqueira larga, alta e arredondada, evitando atrito com o dorso dos dedos e posicionamentos vícios os que contribuam para unhas encravadas, bolhas e calosidades; deverá ser possível movimentar os dedos dentro do sapato; sem costuras internas no interior, nomeadamente na zona que vai envolver os dedos e locais de proeminências ósseas, evitando zonas de fricção; confeccionados em pele natural, para evitarem o sobreaquecimento e a acumulação de humidade, nomeadamente entre os dedos, facilitando a maceração da pele e a proliferação de fungos e bactérias; com atacadores ou tira de velcro, permitindo a distensão e ajuste ao longo do dia em situações de inchaço; sola semi-rígida, de material anti-derrapante (nomeadamente borracha ou poliuretano) absorvendo os choques do pé contra o solo; a base do sapato com largura correspondente à do pé: o salto não deverá ser superior

a 2 cm nos homens e a 4 cm na mulheres e a sola deve idealmente assentar toda no chão; o calcanhar com contraforte e rebordos que acompanhem mas não que cubram os tornozelos e o tendão de Aquiles; o bordo de abertura do sapato deve ser almofadado; A caixa deve ser alta e ampla de forma a que os dedos não fiquem apertados, mas também não demasiado larga para que os dedos não deslizem permanentemente dentro do sapato; no caso de já existirem deformações, os sapatos deverão ter uma profundidade que permita colocar palmilhas adaptadas, ortóteses de silicone (pequenas peças em silicone que compensam as deformações dos dedos) ou fazer alterações personalizadas de acordo com as deformações (joanetes, dedos em garra, etc). Cisneros (2005) realizou pesquisas e desenvolveu calçados específicos sobre a prevenção do pé diabético.

A atual pesquisa se propôs a avaliar o nível de conhecimento relativos à autocuidados e calçados adequados na prevenção do pé diabético em portadores de diabetes mellitus.

METODOLOGIA

Foi realizado um estudo descritivo com portadores de diabetes sobre o que eles conhecem em relação à prevenção do pé diabético. Foram analisados os conhecimentos acerca da existência de calçados para diabéticos, das características de confecção adequadas e práticas de autocuidados.

O tipo de amostra da pesquisa foi por conveniência. A pesquisa foi realizada com 30 pessoas portadoras de diabetes, de ambos os sexos. A coleta dos dados ocorreu entre os meses de maio e junho de 2011, na cidade de Jaú/SP. Os critérios de inclusão foram: ser portador de algum tipo de diabetes mellitus, aceitar participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Primeiramente, os pesquisadores fizeram o contato inicial com os participantes de maneira individual, explicavam o objetivo da pesquisa e solicitavam sua participação. Após o aceite do participante, os pesquisadores marcavam a data e a hora para aplicar um questionário nas residências dos participantes.

O questionário foi composto de duas partes: a primeira com questões referentes aos dados pessoais e condições clínicas e a segunda sobre conhecimentos relativos a calçados adequados e autocuidados com o pé.

A primeira parte do questionário apresenta perguntas abertas sobre a identificação do paciente e suas condições de saúde, sendo 3 perguntas abertas sobre os dados demográficos (idade, gênero e escolaridade) e 4 questões fechadas sobre os

dados clínicos do paciente (tipo de diabetes, frequência do uso de insulina e ocorrência de complicações do diabetes).

A segunda parte foi composta de perguntas fechadas específicas referentes ao conhecimento sobre o calçado adequado e aos cuidados de higiene com os pés e consequências da ausência de prevenção do pé diabético, sendo 1 questão sobre as consequências do pé diabético, 1 questão sobre o conhecimento da existência de calçados adequados para a prevenção do pé diabético, 1 questão com 10 perguntas fechadas sobre as características de confecção do calçado adequado, 1 questão fechada sobre a frequência de realização das práticas de higiene com os pés, 1 questão sobre quais medidas de autocuidados são efetuadas por eles e a última questão com 8 perguntas fechadas sobre os cuidados diários que os participantes têm com seus pés. O instrumento foi elaborado pelos pesquisadores e foi previamente testado, em um estudo piloto.

A aplicação do questionário ocorreu da seguinte maneira: o pesquisador lia uma questão de cada vez e o participante falava a resposta considerada correta referente a pergunta lida. Nos casos em que surgia alguma dúvida, o pesquisador explicava a questão até sanar a dúvida do participante.

RESULTADOS

Na amostra estudada, 20 pessoas eram do gênero feminino (66,6%) e 10 pessoas eram do gênero masculino (33,4%). A faixa etária entre 50 a 60 anos foi a predominante no estudo, correspondendo a 43,3% dos participantes, seguida pela faixa etária de 60 a 70 anos (40%) e 20 e 30 anos com 16,7%.

Do total de participantes 33,3% tinham ensino fundamental incompleto, 30% o ensino médio completo, seguido de 23,3% com ensino fundamental completo e 13,3% com ensino superior. Esses dados podem ser visualizados na TABELA 1:

Tabela 1 - Distribuição da amostra por escolaridade

Escolaridade	**Frequência**	**Porcentagem**
Analfabetos	0	0,0
Ensino fundamental incompleto	10	33,3
Ensino fundamental completo	7	23,3
Ensino médio completo	9	30,0
Ensino superior	4	13,3
Total	**30**	**100,0**

Em relação às condições de saúde, 30% das pessoas são portadoras do diabetes Tipo I, 50% são portadoras do diabetes do Tipo II e 20 % não têm conhecimentos sobre o tipo de diabetes que possui. Apenas 40% dos participantes

usam insulina, destes, 36,6% usam diariamente e 3,4% somente alguns dias da semana.

Do total de participantes 60% apresentam algum tipo de comprometimento na saúde decorrente do diabetes, sendo 23,3% problemas de visão, 10% problemas nos rins e 26,6% demais comprometimentos relacionados a cabeça, coração e circulação.

Apenas 33,33% responderam que sabem as maneiras para prevenir o pé diabético, ou seja, conhece os procedimentos que devem ser realizados diariamente para evitar comprometimentos. 63,3% disseram que sabem muitas maneiras, mas têm algumas dúvidas e apenas 3,3% (1 pessoa) relatou desconhecimento total sobre as maneiras de prevenção.

Através da Tabela 2 é possível verificar quais tipos de consequências os participantes sabem que podem surgir no pé diabético. Observa-se que 56,7% afirmaram a possibilidade de lesões, 43,3% de úlceras, 33,3% de bolhas, 23,3% de micoses e 10% de joanete.

Tabela 2 **-** Conhecimentos das consequências no pé diabético

Consequências no pé diabético	**n**	**Porcentagem**
Bolhas	10	33,3
Joanete	3	10,0
Úlceras	13	43,3
Micoses	7	23,3
Lesões	17	56,7

A existência de calçados exclusivos para diabéticos era desconhecida por 50 % dos participantes. Apenas 6,7 % sabiam que existem calçados específicos para diabéticos. No entanto, 40% referiram saber algumas características sobre os calçados adequados.

A tabela 3 mostra os conhecimentos dos participantes relativos às características do calçado adequado para diabético. Nota-se que, 83,3% dos entrevistados responderam que este calçado deve ser obrigatoriamente macio, 50% que o calçado tem que ter espaço suficiente para os dedos se movimentarem, 33,3% disseram que o bico do calçado deve ter formato arredondado e que o calçado deve ter velcro na parte superior para um bom ajuste que cada pessoa deve ter o calçado específico com o tamanho de seu pé, 16,7% responderam que o bico do calçado pode ter qualquer formato. Apenas 6,7% dos participantes responderam que a região do calcanhar deve ser bem justa e que os calçados para pessoas diabéticas são todos iguais. Todos os participantes sabem que a sola do calçado deve ser rígida mas inflexível e que o salto do calçado não pode ser de qualquer altura.

Tabela 3 - Conhecimentos sobre as características do calçado adequado

Características do calçado	N	Porcentagem
Macio	25	83,3
ter espaço para os dedos se movimentarem	15	50,0
a região do calcanhar tem que ser bem justa	2	6,7
a sola do calçado deve ser rígida e inflexível	0	0,0
o salto do calçado pode ser de qualquer altura	0	0,0
5	16,7	
o bico do calçado tem que ter o formato arredondado	10	33,3
o calçado deve ter velcro na parte superior para um bom ajuste	10	33,3
os calçados para pessoas diabéticas são todos iguais	2	6,7
a pessoa deve ter o calçado específico com o tamanho do seu pé	10	33,3

A Tabela 4 mostra os comportamentos de autocuidados que são realizados pelos participantes podem ser visualizados através da Tabela 4. É possível verificar que 56,7% dos participantes lavam seus pés com água morna e sabonete neutro e 73,3% tomam o cuidado de enxugarem bem seus pés cuidadosamente para que não fiquem molhados e 60% têm o hábito de olhar sempre os pés para ver se não surgiu nenhuma lesão.

Quanto ao uso de calçados que dão conforto aos pés, 50% referiram que procuram o conforto dos calçados justamente para que não machuquem os pés na hora de caminhar. Apenas 30% dos participantes cortam as unhas retas, deixando-as rentes a pele porque acham que assim elas não encravam com facilidade.

Somente 23,3% não fazem o uso de cremes e óleos hidratantes em seus pés por falta de hábito ou até de instrução e 3,3% não secam seus pés corretamente. Todos os entrevistados relataram não utilizar objetos cortantes que machuquem seus pés e procuram tomar cuidado para não se ferirem devido problemas de cicatrização futuras.

Procedimentos diários com os pés	n	Porcentagem
Lavar com água morna e sabonete neutro	17	56,7
Utilizar objetos cortantes que machuca os pés	0	0,0
Cortar as unhas retas deixando-as rentes à pele	9	30
Não secar os pés corretamente	1	3,3
Usar calçados apropriados que dão conforto aos dedos	15	50
Examinar sempre seus pés para ver se surgiram lesões	18	60
Enxugar bem seus pés cuidadosamente	22	73,3
Não usar cremes e óleos hidratantes em seus pés	7	23,3
Usar meias com costuras	15	50

Na Tabela 5 é possível analisar a frequência de medidas preventivas com os pés. Do total, 53,3% não realiza nenhuma medida preventiva, 13,3% pouco frequentemente, 10% realiza muito frequentemente e apenas 23,3% realizam as medidas preventivas todos os dias se preocupando com sua saúde.

Tabela 5 - Distribuição da amostra quanto à frequência das medidas preventivas com os pés

Frequência	N	Porcentagem
Nunca realizo	16	53,3
Realizo pouco frequentemente	4	13,3
Realizo muito frequentemente	3	10,0
Realizo todos os dias	7	23,3
Total	**30**	**100,0**

DISCUSSÃO

Na avaliação dos conhecimentos relativos à autocuidados e calçados adequados na prevenção do pé diabético foi possível verificar que a maioria tinha o ensino fundamental completo ou incompleto. O grau de escolaridade é um fator considerado importante relacionado ao conhecimento sobre práticas de saúde, mesmo assim, 50% dos participantes não sabiam da existência de calçados para diabéticos, o que mostra que um fator tão importante na prevenção das lesões nos pés dos diabéticos como o calçado ainda é muito pouco prescrito por médicos e divulgado pelos canais de comunicação.

Pode haver falha dos próprios profissionais que atendem a estes pacientes e dos postos de saúde, não pela falta de expor tais cuidados e conhecimento sobre o calçado, mas talvez pela falha na comunicação, de como transmitir de forma mais clara e objetiva tal assunto. Xavier et. al. (2009), realizaram uma pesquisa com o objetivo de conhecer as crenças que permeiam as atitudes de autocuidado dos diabéticos, sendo utilizados como análise as crenças, o autocuidado e as práticas de cuidados e a crença no papel da família, da mídia e dos profissionais de saúde no autocuidado. Constatou-se que os clientes diabéticos utilizam alimentação saudável e prática fitoterápica como forma de autocuidado; e a mídia, a família e os profissionais da saúde, são fatores motivadores do autocuidado. Portanto, para que se promova a assistência ao diabético devem-se considerar suas crenças na prática do autocuidado.

Também os meios de comunicação como televisão, rádios, jornais, veiculam muito poucas informações sobre os calçados para diabéticos, o que não se pode dizer que é falha dos diabéticos em querer obter conhecimento mas sim falha nestes sistemas que deveriam investir mais na mídia afim de transmitir informações e conhecimentos não só aos diabéticos mas à população no geral, já que refere-se à saúde pública.

Na amostra, 50% relataram não ter conhecimento da existência desse tipo de calçado, com relação às características desse calçado, porém, 46,6% dos entrevistados sabem que eles devem ser macios, com um bom ajuste aos pés, com o bico arredondado e espaço para os dedos se movimentarem. Esses entrevistados sabem as

características porque provavelmente associam o material e os adereços que tem no calçado ao de não machucarem seus pés. Por exemplo: características que machucam: a fivela, calçado apertado, bico fino. Características que não machucam: o velcro, calçado com bom ajuste e bico arredondado.

A grande maioria dos entrevistados afirmaram usar calçados que dão conforto aos pés. Esses dados são divergente com o resultados encontrados em pesquisas anteriores. Coutinho, et. al. (2007), realizaram um estudo cujo objetivo era conhecer a importância do autocuidado para o cliente com pé diabético, e constatou que a grande maioria dos pacientes entrevistados por eles utiliza calçados inadequados que podem provocar lesões nos pés.

Barbui e Cocco (2002), realizaram outro estudo com o objetivo de avaliar o conhecimento em relação a doença e aos cuidados com os pés num ambulatório de diabetes, foi destacado a ausência de preocupação em relação ao conforto proporcionado pelos sapatos para 90,6% e 9,4% referiram usar sapatos apertados. Esses dados mostram a importância em melhorar o nível de informação das pessoas e as condições de acesso a calçados adequados para prevenir o pé diabético e evitar lesões.

A diferença da presente pesquisa em relação as demais no uso de calçados confortáveis pode estar relacionada ao fato de que a nesta amostra, os participantes tem um nível de escolaridade maior. Cabe ressaltar que tais participantes são da cidade de Jaú, uma cidade considerada como pólo calçadista, onde o pré-requisito maior na confecção dos calçados como em outros pólos ainda é o design do calçado. O conforto é uma característica imprescindível ao calçado, não somente ao calçado especial como para o diabético, mas para qualquer calçado, pois ajudam no impacto de caminhar e no seu calçar e devem ser considerados quando produzidos.

De acordo com Cesar et. al. (2003), o conceito de conforto costuma estar relacionado com os níveis de percepção, onde a maior ou menor satisfação que um calçado confere ao usuário, indicará para este, o grau de conforto. Os indicadores de conforto mais avaliados pelo Centro Tecnológico do Couro,Calçados e afins – CTCCA em Novo Hamburgo – RS são: o calce, a manutenção da integridade do tecido epidérmico dos pés; a temperatura dos pés dentro dos calçados; a liberdade dos dedos sob a influência do caminhar; a flexibilidade do cabedal (região correspondente às cabeças dos metatarsos quando calçado); salto adequado; segurança ao andar; umidade relativa dentro do calçado; tolerância pela pele dos componentes em contato

com os pés; pronação do caminhar; pressão plantar; absorção de choque; vibrações; atrito (interno e externo) e alterações nos padrões da marcha.

Os empresários desse ramo devem se atentar a estas características, pois além de se preocuparem em oferecer um produto bonito e interessante, oferecerão produtos com ótima qualidade e satisfação de uso ao seus clientes.

Os calçados simples que ofereçam conforto em termos de absorção de forças e que estejam bem ajustados aos pés do paciente se podem auxiliar na prevenção das lesões do pé diabético devem ser usados da maneira mais intensa possível. A plena satisfação do paciente com o seu calçado estimula o cuidado consigo mesmo, recupera o gosto pela deambulação, consequentemente melhora a qualidade de vida desse individuo. Para tal é preciso que os modelos sugeridos respeitem as preferências e necessidades do paciente (CISNEROS, 2005).

No auto cuidado com os pés, sabe-se que os próprios especialistas da área (médicos e enfermeiros), passam as orientações aos seus pacientes de como estar fazendo diariamente estes autocuidados, mas como visto na amostra cerca de 50 a 70% destes apenas realizam diariamente estes cuidados como verificar se surgiu lesões em seus pés, lavar com água morna e sabonetes neutro, enxugar bem os pés cuidadosamente. Alguns por problemas acometidos na visão devido ao diabetes procuram pedir ajuda à algum familiar, outros não o fazem porque acham que não é necessário todos os dias.

Estes resultados estão em concordância com os demais autores, há a possibilidade de estar havendo uma falha na comunicação entre especialistas e pacientes, onde os especialistas até sabem o que estão transmitindo de informação, mas pode estar ficando pouco compreendidos na mente desses pacientes.

A orientação deve ser de forma clara, mostrando quais são todos os autocuidados, como os fazer, apontando as possíveis consequências da doença nos membros inferiores sem estes autocuidados e também o esclarecimento da importância de se fazer diariamente como qualquer outro tratamento, tornando-se um hábito diário na vida desses pacientes como forma de prevenção.

O que se pode concluir é que pela falta de investimentos em estudos desta área e também pelos empresários do ramo por ser um produto de alto custo e de pouca aquisição fica um déficit no conhecimento deste por parte dos diabéticos e também no seu uso, pode ser pelo alto preço e também por que muitos acham que os modelos não tem um design bonito e interessante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foi possível verificar o conhecimento que os diabéticos têm sobre a existência de calçados para diabéticos, o que levou a concluir que este tipo de conhecimento é muito pouco divulgado e abordado pelos próprios profissionais da saúde e por outros veículos de comunicação.

Com relação à autocuidados, o resultado mostrou que 70 % da amostra se preocupa e realiza estes cuidados com seus pés e utilizam calçados que consideram confortáveis a seus pés, demonstrando preocupação e prevenção com lesões e outros tipo de complicações que o pé diabético pode apresentar.

Em geral, pode-se considerar que no caso da amostra estudada, percebe-se a falta de conhecimento sobre este artigo de prevenção como é o calçado para diabéticos não pela falta de interesse destes diabéticos, mas sim pela pouca divulgação e prescrição e pelo próprio custo deste tipo de produto ao bolso deste tipo de consumidor.

Pode-se concluir que o tema deste estudo realmente é bem pouco conhecido e sobre autocuidados que os diabéticos deste estudo têm o hábito de realizar estes cuidados como forma de prevenção.

É necessário sensibilizar profissionais da área quanto à falta de estudos relacionados ao calçado para diabético e que a sensibilidade provocada nos pés diabéticos seja o motivo de maior importância as características do calçado, envolvendo profissionais da área a transmitir e divulgar estas informações aos diabéticos. Espera-se que este artigo possa contribuir de alguma forma ao conhecimento deste tipo de calçados e permita influenciar outros pesquisadores a desenvolverem mais estudos sobre o tema proposto.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Kátia de Freitas et al. **Rev. Bras. Otorrinolaringol**. v.71 n.2 São Paulo Mar./Apr. 2005.

BARBUI, E. C.; COCCO, I. M. Conhecimento do cliente diabético em relação os cuidados com os pés. **Revista da escola deenfermagem da USP**. v.36 n.1 São Paulo, 2002.

BORTOLETTO, Maiara Sayri Sakay; HADDAD, Maria do Carmo Lourenço; KARINO, Márcia Eiko. PÉ Diabético: uma avaliação sistematizada. **Arq. Ciênc. Saúde. Unipar**. Umuarama, v.13, n.1, p.37-41 jan/abr. 2009.

BRASIL, Ministério da Saúde. Caderno de Atenção Básica. **Hipertensão arterial sistêmica e Diabetes mellitus**. Brasília: Ministério da Saúde, n.7, 2001.

CEZAR, Marcelo Reis; MORO, Antônio Renato Pereira; JORGE, Iranise Moro Pereira; REIS, Pedro Ferreira. O conforto em calçados – atualidades. ENCONTRO NACIONAL

DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO,XXIII. **Anais...**Minas Gerais,2003.

COSTA,Fernanda;CAZUZA, Aline; RIBEIRO, Isabelle; ALVES, Eliana. Pesquisa de moda aplicada a indústria calçadista de Jaú. **Centro de Treinamento** – Edward Sávio. Jaú,2009.

CISNEROS, L. L. **Eficácia de um programa de educação em saúde e os sentidos e significados atribuídos ao diabetes mellitus e aos autocuidados com os pés por pacientes em risco**. Tese (Doutorado) Curso de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte,2005.

COUTINHO, N. P. S.; GOMES, R.I. Barbosa; B., Valéria C. M.; SILVA, D. Gonçalves A.; LIMA, T. O. Estudo do pé diabético com enfoque no autocuidado. **Revista do Hospital Universitário/UFMA**, v.8, n.2, São Luís, 2007.

DAVIDSON, Mayer**. Diabetes Mellitus**. Rio de Janeiro:Revinter, 2001.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria Estadual de Saúde. Grupo de Trabalho Internacional sobre Pé Diabético. **Consenso Internacional sobre PéDiabético**. Brasília, 2001.

KUHN, Peter. **O Pé Diabético.** São Paulo: Editora Atheneu, 2006.

OCHOA-VIGO, Kattia; PACE, Ana Emília. PÉ Diabético: estratégias para prevenção.

ROCHA, Roseanne Montargil; ZANETTI, Maria Lúcia; SANTOS, Manoel Antônio dos. Comportamento e conhecimento: fundamentos para prevenção do pé diabético. **Acta Paulista de Enfermagem.** v. 22 nº 1. São Paulo, 2009.

SMELTZER,S. C.;Bare, B. G. Brunner; Suddarth. Tratado de Enfermagem Médico Cirurgia. 9. ed: Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

VENTURA, F. C.; PASCHOARELLI, L. C.; SILVA, J.C. P.. Inovação tecnológica e o desenvolvimento de fôrmas no pólo calçadista jauense. ° CONGRESSO INTERNACIONAL de Ergonomia e Usabilidade de Interfaces Humano – tecnologia: Produto , Informações, Ambiente construído e Transporte. 11. 2011**. Anais...** Manaus, 2011.

QUAIS SABERES HÁ ENTRE OS ALUNOS E OS PROFESSORES? RESPOSTAS PROVISÓRIAS A PARTIR DE CHARLOT E FREIRE

Marcos Roberto So[1]
Luciana Venâncio[2]
Mauro Betti[3]

INTRODUÇÃO

Com frequência lemos e ouvimos reclamações feitas pelos professores sobre as dificuldades que encontram para ensinar e na mesma direção os alunos reclamam a respeito do que aprendem e do que não aprendem na escola. Podemos opinar a respeito das possíveis causas que originam as reclamações: inexperiência do professor, indisciplina dos alunos, estratégias inadequadas do professor, número excessivo de alunos na sala, falta de motivação dos alunos, condições socioeconômicas desfavoráveis dos alunos etc. São especulações que fazemos de fora de um mundo comum vivido pelos professores e pelos alunos, ou seja, opinamos a respeito de um espaço-tempo que é comum a ambos: o ambiente da aula.

Sem querer encontrar uma resposta definitiva para compreender as origens das queixas ou reforçar ainda mais a polarização das dificuldades na relação entre professor e aluno, nossa questão volta-se a figura do jovem que enquanto aluno, aprendente busca atribuir sentido e significado as experiências escolares. Nesse sentido perguntamos: A relação com o saber, enquanto conhecimento implica em que medida as experiências no mundo vivido pelo aluno?

Paulo Freire e Bernard Charlot, dois educadores em tempos e espaços próprios chamaram a atenção para o aluno, que enquanto sujeito no mundo precisa aprender a dominá-lo, ou melhor, precisar saber aprender um mundo que já existe. Concordam na existência de um mundo pré-existente, que precisa ser aprendido, lido, dominado, transformado. Nesse sentido consequentemente há também necessidade de questioná-lo, confrontá-lo, já que ele (o mundo) desafia os seres humanos para que lhe atribuam sentido. O aluno, um ser inacabado, está diante de desafios colocados pelas realidades vividas em um mundo que lhe é próprio, aluno e mundo que por vezes são deixados em

[1] Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - Programa de Pós-Graduação Em Educação, Campus Presidente Prudente. Agência Fomentadora: Fundação de Amparo a Pesquisa (FAPESP); email: marcosrobertoso@gmail.com
[2] Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho" - Programa de Pós-Graduação Em Educação, Campus Presidente Prudente. Agência Fomentadora: Fundação de Amparo a Pesquisa (FAPESP); email: luciana_venancio@yahoo.com.br_
[3] Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - Departamento de Educação Física, Campus Bauru, email: mbetti@fc.unesp.br

segundo plano quando são priorizados conhecimentos escolares que não lhes permitem encontrar respostas às perguntas que fazem.

Um processo de ensino e aprendizagem crítico, reclama por uma relação com o saber ser no mundo, defendido pelos autores, que não pode prescindir do ser aluno, em prol de conteúdos escolares que não fazem nenhum sentido.

A preocupação desse trabalho é com o processo de ensino e aprendizagem, ou melhor, com o conhecimento e o saber elaborado pelos alunos e as possibilidades para compreender a dinâmica da relação com o saber e o mundo vivido presente nas aulas considerando os pressupostos defendidos por Paulo Freire e Bernard Charlot. De modo geral, o objetivo deste trabalho é apresentar reflexões sobre a perspectiva dos alunos considerando suas relações com os saberes que estão sendo investigadas paralelamente de modo mais aprofundado em uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado em Educação, que focalizam seus objetos e questões no campo da Educação Física escolar.

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa ancorada nos pressupostos das Ciências Humanas tem defendido na atualidade investigações no campo educacional que tomem os sujeitos concretos das práticas educativas como centrais para responder problemas de pesquisa que envolvem fenômenos singulares e complexos (GHEDIN; FRANCO, 2008).

Nossa escolha metodológica levou-nos a dialogar com os dois autores que focam seus aportes teóricos na direção dos alunos. O presente artigo problematizará algumas indagações anteriores a partir da revisão de parte da literatura que trata dos "saberes dos alunos”.

DISCUSSÃO: RESPOSTAS PROVISÓRIAS A PARTIR DE CHARLOT E FREIRE

Tem se falado muito dos saberes profissionais docentes, seus modos de atuação, a existência de um conhecimento de base etc., entretanto, pouco se tem considerado o aluno como agente no processo de ensino e aprendizagem que também mobiliza, e produz saberes por meio de sua própria relação com o saber. Todavia, pouco sabemos a respeito “do que” e “como” os alunos aprendem, exceto por uma perspectiva exclusivamente psicológica.

Pensar nos alunos, por meio de suas falas, expressões, gostos e principalmente como estabelecem relações de sentido com o que a escola se propõe a ensiná-los,

constitui “uma ruptura epistemológica fundamental”, uma vez que o ponto de partida não é mais o *ensinar,* mas sim o *aprender* (CHARLOT, 2009).

Reprovação de um aluno em uma determinada série, a não-aquisição de certos conhecimentos ou competências são casos que podem ser exprimidos pelo termo “fracasso escolar”. Entende-se por fracasso escolar qualquer insucesso envolvido no processo de ensino-aprendizagem, particularmente, o “porque” do aluno não conseguir aprender.

Contudo, mesmo sabendo que a descoberta do fracasso escolar poderia solucionar dos problemas da escola, Charlot (2000) aponta que o “fracasso escolar” é muito amplo, complexo e impossível de ser palpado e analisado, portanto nos sugere entender que talvez não haja o fracasso escolar, mas que existam alunos em situação de fracasso.

Não por acaso, estudos sociológicos na década de 1970, como de Bourdieu tentam desvendar as causas do fracasso escolar por meio da teoria sociológica da reprodução. Essa investigação condena a escola como um local que contribui para a reprodução das desigualdades sociais, já que, seu olhar investigativo parte da hipótese em afirmar que a probabilidade de sucesso escolar é maior nos filhos das classes dominantes do que nos filhos das classes desfavorecidas e, consequentemente, aqueles conseguiriam melhores condições no mercado de trabalho e na sociedade.

Sob o ponto de vista estatístico não há o que contestar, filhos de pais das classes dominantes acumulam experiências de sucesso escolar, entretanto, Charlot (2000) critica a teoria de reprodução[1], por acreditar que é mecânica e reducionista ao excluir e ignorar as questões dos próprios sujeitos enquanto seres singulares que interpretam, dão sentido, agem *no* e *sobre* o mundo por meio das suas relações com os outros. Como é o caso de alunos de baixa renda que têm êxito na escola, bem como inversamente, alunos de classes sociais favorecidas, que mesmo assim, fracassam (CHARLOT, 2001). A principal queixa do autor, refere-se a possibilidade dos próprios sujeitos tomarem suas condições sociais de origem e promoverem as próprias mudanças, o que não basta ser somente “filho/herdeiro de...”, é indispensável que se estude, que se adquira uma atividade intelectual.

Não diferentemente, Freire (1975) acredita no poder da mobilização do sujeito por meio de uma educação crítica e libertadora, como afirma: “educação não transforma

[1] A palavra reprodução remete a idéia de *não ter escolha,* assim como quando nascemos (fruto de uma reprodução biológica) não tivemos a opção de manifestar interesse ou não de nascer, simplesmente nascemos. A teoria da reprodução na escola, assim como a palavra, condena o sujeito como resultado de uma reprodução, não tendo então, a opção de sucesso ou fracasso escolar.

o mundo, educação transforma as pessoas, pessoas mudam o mundo", desde que tomem consciência das condições opressoras nas quais vivem. Principalmente na superação do neoliberalismo nos sistemas educacionais, este que por meio de dominação dos oprimidos tira a autonomia dos sujeitos aprendentes tornando-os determinados. Enquanto seres indeterminados, Freire (2006) se apropria de François Jacob: "somos programados, mas para aprender". Deste modo, Freire (2006) prefere entender o homem como inconcluso que deseja "ser mais".

Sendo assim, nascer é ingressar no mundo em que se é obrigado a aprender (apropriar-se do mundo) para tornar-se homem/humano singular e socializado (em uma comunidade, partilhar valores) "em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido" (CHARLOT, 2000, p.53). Isto é, considera as questões subjetivas do indivíduo enquanto ser social dotado de história pessoal nascido em um mundo pré-existente/estruturado, sobretudo, submetido à obrigação de aprender para ocupar um lugar no mundo.

Sob esse pano de fundo encontramos alunos sentados passivamente em uma sala de aula, olhando paciente e mansamente para o professor por um longo período de tempo sem sentido. A atenção dos alunos volta-se para os espaços e tempos nos quais eles possam interagir e dialogar de modo mais significativo, próximo daquilo que aparentemente lhes fazem mais sentido: o momento do intervalo para encontrar os amigos, ou então, a hora de ir embora. Este é um exemplo de como os alunos se comportam no ambiente escolar quando não conseguem significar suas experiências. Os alunos ainda consideram importante estudar Português e Matemática, mas a atividade passiva de sentar e tentar capturar e memorizar determinados conteúdo da fala do professor parece ser entediante, desconexo do presente, descontextualizado com seu modo de viver, incapaz de promover a leitura do mundo, porque a leitura da palavra não faz nenhum sentido. A palavra falada que não comunica não desperta a curiosidade, não mobiliza, não provoca o desejo, a vontade de se engajar em uma atividade para estudar e aprender.

As relações entre professor e aluno em situações de aula costumam ser dissertadoras e narradoras, as quais os professores são considerados detentores e transmissores de um saber e os alunos meros depósitos de conteúdo, desprovidos de saberes próprios. Esta relação de imposição pouco considera a experiência dos educandos e se preocupa existencialmente em "encher os educandos de conteúdos". Conteúdos que em sua maioria permanecem descontextualizados e desconectados com a totalidade do universo real, do mundo vivido pelo aluno. A este, restaria o

compromisso de receber, guardar, arquivar, memorizar, repetir e mecanizar os conhecimentos e os saberes sem uma contextualização e compreensão crítica do real significado de determinado conteúdo para sua vida. (FREIRE, 1975; FREIRE, 2006)

Sendo um receptor passivo de informações e narrações depositadas, transferidas pelo professor, Freire (1975, p.67) nomeia esta prática como "concepção bancária da educação", na qual consiste na transferência ou "doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber". Neste caso, os saberes são entendidos como arquivos que recusam a mobilização ativa do sujeito, e, portanto não podem ser considerados como saberes, conforme Freire (1975, p.66):

> Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros

O perigo do professor narrador e detentor único do saber é que os alunos devem se adaptar aos conteúdos recebidos ao invés de desenvolvê-los e apropriá-los criticamente. O que implica na satisfação dos interesses de quem "deposita", via de regra, os opressores, transformadores de "seres para outros".

A educação bancária sugere uma dicotomia humana inexistente entre apenas estar "no" mundo e não "com" o mundo e "com" os outros, como se a consciência fosse "algo espacializado [...] e não homens como 'corpos conscientes'" (FREIRE, 1975 p.71). Tira-se tanto a consciência do sujeito-mundo, que por estar totalmente imerso ao sofrimento desta influência dominadora/opressora, é difícil perceber a força desumanizadora do bancarismo educacional.

Ora, mas como em um mundo em que a história da educação se baseia em um ensino caracterizado pelo acúmulo, memorização de conteúdos por via tradicional e tecnicista pode valorar o papel do "aprender"? Em que medida os saberes dos alunos são importantes? Como eles se relacionam com os saberes? Como estes podem romper com a visão de homem apenas "no" mundo e não "com" o mundo e "com" os outros?

Nesse pano de fundo, Freire (1975) propõe a "educação problematizadora" para superar e contrapor a "educação bancária", a qual sugere confrontar os aspectos que reforçam uma leitura negativa (CHARLOT, 2000) contraditória entre professor e aluno, do ensino e da aprendizagem, e busca destacar o aluno como ser possuidor de um "saber de experiência feito" que não pode ser negado.

Nesta perspectiva, o professor enquanto educa também é educado e não é mais o único sujeito detentor de saber, conforme Freire (1975, p.78): “o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Mais do que isso, a dialogicidade do aluno com o professor torna-os investigadores críticos e não mais recipientes dóceis de conteúdo. Isto implica na “emersão das consciências”, na liberdade dos pensamentos, no “dar” sentido a coisas que estão na “inserção crítica da realidade” (FREIRE, 1975, p.80).

É bastante claro em Freire (2006, p.23) que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa”, pois “não há docência sem discência”, um é dependente e condicionante da existência do outro. Isto implica a transformação do ensino narrador, que não comunica, de uma única via para uma relação de ensino-aprendizagem de dois sentidos, de trocas, de complementação, de diálogo, de narrativas comunicativas que se complementam em relação ao saber ser mais, ao desejar mais o mundo ao mesmo tempo em que se apropria e se é apropriado por ele.

Enquanto seres que se relacionam no mundo, a educação problematizadora sugere que os alunos educandos se reconheçam como seres “no” mundo e “com” o mundo. Principalmente ao se sentirem desafiados a desvendar os problemas postos no mundo e na relação com o outro, de modo a superar o conhecimento pré-determinado, a realidade estática petrificada, imóvel e absoluta propostos pela educação tradicional e bancária. Conforme Freire (1975, p.82):

> Na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação em processo

Em contraposição a prática problematizadora, uma aula conteudista de conhecimentos fixos, determinados e imutáveis, além de não despertar a curiosidade e o interesse dos alunos, trabalha-se uma falsa (ingênua) consciência do mundo que nega a historicidade do ser humano enquanto seres inacabados e inconclusos em processo constante de aprendizagem.

O aprender deve ser despertado no aluno como uma curiosidade crescente, tornando-o cada vez mais criador. Esta curiosidade deve se manifestar de maneira indagadora, como inclinação, mobilização, alerta, como busca permanente e inquieta, como “motor pacientemente impaciente diante do mundo” inacabado e de possibilidades (FREIRE, 2006, p.32). “Quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve [...] ‘a curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 2006, p.24). Ou seja, tornando-

se curioso epistemologicamente o aluno assume o papel de sujeito produtor de inteligência do mundo, sujeito do conhecimento, um ser ativo em constante mobilidade, engajado.

Em convergência a “curiosidade epistemológica”, Charlot (2000) define que para aprender, para ser educado é essencial depender-se de si mesmo, contudo, pelo intermédio/ajuda do outro e de si próprio. Aceitar ser educado parte de uma vontade, uma ambição própria de aprender, um desejo. Como cita Charlot (2000): “Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa”. O que se quer dizer com isso é que é indispensável à *mobilização* do sujeito: mobilizar-se por um desejo intrínseco, pôr-se em movimento, agrupar forças para ser educado. Mas toda mobilização só ocorre se o sujeito atribuir um *sentido* mergulhado em sua singularidade, em suas histórias, em sua identidade. Por sua vez, ter *sentido* é considerar algo significante, de valor, de desejo: “Não há sentido senão do desejo” (BEILLEROT, BLANCHARD-LAVILLE, MOSCONI et al, 1966 apud CHARLOT, 2000).

Por exemplo, Charlot (2009) apresenta estudos sobre gênero na escola que indicam que o gênero feminino tem maior sucesso escolar comparado com o masculino, mesmo a escola sendo um local a qual se impregna valores (ocultos e implícitos) masculinos. A isto, justifica que esse quadro de desigualdade produz efeitos de *mobilização* nas meninas ao se sentirem provocadas, movidas pelo desejo - a estudar.

Mas como deve ser o sujeito aprendente? Charlot (2000) recorre à filosofia clássica para caracterizar um sujeito em busca do saber. Expõe que a essência do homem está na Razão, na mente, no entendimento, e este por vezes entra em combate com as paixões, emoções e o corpo. Sendo assim, o sujeito do saber, isto é, o sujeito epistêmico procura por sua própria ação/mobilização argumentar, verificar, experimentar demonstrar, provar e validar um saber. Para Freire (2006, p.86), a construção ou a produção do conhecimento depende da curiosidade, na “capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” [...] ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade comparar, de perguntar”.

Para os autores é indispensável a atividade do sujeito para aprender, novamente, Charlot (2000, p.61): “Não há saber senão para um sujeito “engajado” em uma certa relação com saber”. Implica ação do sujeito, de sua atividade, de relação com ele mesmo, de relação desse sujeito com os outros.

No entanto, não se trata de transferir a responsabilidade para o aluno em caso de fracasso escolar, de não aprendizagem, mas como despertar esta ambição de aprender, de ser curioso, de desejar apropriar-se da aprendizagem?

O SABER E SUAS RELAÇÕES: MOBILIZAÇÃO E CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA

O saber é resultado de interação sujeito e mundo, só tem sentido e valor por referência às relações que o indivíduo supõe e produz com o mundo, todo saber acontece por meio de uma relação com o saber. Isto significa, sem relação do sujeito com o saber não há saber. Ou, ainda, Charlot (2000, p.62) afirma que o "saber é relação [...] é o produto de relações epistemológicas entre os homens presentes em uma história coletiva".

Trata-se da relação do sujeito com o saber, de acordo com definição de Charlot (2000, p.78): "é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo [...] a relação com o saber implica uma atividade do sujeito":

> Compreender um teorema matemático é apropriar-se de um saber (relação com o mundo), sentir-se inteligente (relação consigo), mas, também, compreender algo que nem todo o mundo compreende, ter acesso a um mundo que é partilhado com alguns, mas, não, com todos, participar de uma comunidade das inteligências (relação com o outro) (CHARLOT, 2000, p.72).

Estar no mundo para Freire (2006) não significa se adaptar a ele, mas estar inserido nele, assumindo o posicionamento de ação, de luta, deixando de ser meramente um objeto, mas como também transpondo como sujeito da história.

Dessa forma, uma aula interessante é uma aula que consiga estabelecer uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com outro. Relações suficientes que definem o aprender, que engajam o aluno a se mobilizar, dar sentido e desejar.

Por outro lado, Freire (2006) contribui no ato do professor respeitar os alunos, em sua dignidade, enquanto ser pertencente de uma história de vida pessoal, de uma identidade singular que foi adquirida antes e durante a escola. Estes conhecimentos e saberes incorporados pelos alunos é chamado pelo autor de "saber de experiência feitos". Conforme sugere o exemplo abaixo:

> As educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O

> que sabem e como sabem independente da escola. (FREIRE, 2003, p.98)

Portanto, a partir do “saber escutar”, é possível ter uma leitura de mundo do educando, de sua historicidade, de sua vida. No entanto, o interesse não é tornar o aluno autodidata ou concordar pragmaticamente com seus saberes, se faz mais importante considerá-la como ponto de partida na produção do conhecimento escolar, tanto para iniciar quanto para ir mais além.

Neste papel de ouvi-lo, o professor respeita a leitura do mundo do aluno, reconhece sua história, assume a humildade crítica e se propõe a construir a verdadeira ciência.

Sabendo a leitura de mundo dos alunos facilitaria instigá-lo e desafiá-lo a aprender, despertando a curiosidade de aprender em interação com a curiosidade do professor. De modo que, que quem ensina e quem aprende desenvolvem uma relação mútua enquanto sujeitos epistemológicos, além de ser democrático e sem hierarquizar o conhecimento. Conforme Freire (2006, p.85):

> Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade [...] o bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele. Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-la aos demais.

Sendo assim, cabe aos professores procurar aproximar o contexto teórico ao contexto concreto do aluno, da sua família, procurando tornar o conhecimento científico mais próximo do contexto real, que tenha maior sentido no mundo do aluno, que desperte a epistemologia curiosa de aprender. Como esclarece Freire (2006, p. 30)

> Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina? [...] Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

A relação com o saber caminha direção de confrontar o mundo, e pressupõe o conhecimento para além dos conteúdos, o conhecimento para “pensar certo” (FREIRE, 2005). E pensar certo, no entendimento do autor, é superar a ingenuidade, é agir de

modo comunicante, co-participativo. Que supõe a disponibilidade de rever os achados, de reconhecer não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo, de posicionar-se diante do e com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de fazer um diálogo entre os estudos de Charlot (2000) sobre relações com o saber e as obras de Paulo Freire (1975, 2003, 2006) sobre uma educação libertadora. Pode-se concluir que um dos fatores do fracasso escolar e da desmotivação dos alunos é o modo que se organiza a educação, a partir da concepção bancária do ensino em que os saberes ensinados aos alunos representam meros depósitos definidos e estáticos que pouco tem relação com o saber do aluno que, por consequente, não se sentem motivados e *mobilizados*, por não encontrarem *sentido* com seu *saber de experiência feito*, tornando-se conteúdos que não despertam *desejo* de aprender.

Cabe ao professor instigar, desafiar, despertar a curiosidade epistemológica por meio de diálogo com os alunos, aproximando-se de seus desejos e suas características, sobretudo entendendo-os como sujeitos epistemológicos protagonistas, possuidores e criadores de conhecimento em problematização e confrontação “com” o mundo, consigo mesmo e “com” os outros, enquanto seres inconclusos, inacabados e condicionados a aprender.

O despertar dessa curiosidade epistemológica pode proporcionar ao aluno o desafio de encontrar algumas respostas para algumas perguntas que o mundo faz no sentido de desejar aprender com a Educação Física, com a Arte, com a Biologia, com a História, com a Matemática, com a Língua Portuguesa, com a Língua Estrangeira, com a Física, com a Química, com a Filosofia, etc.

Aprender sobre algo na lógica do inacabamento proposta pelos dois autores neste artigo, entendemos, ser aprender o não sentido, o não ser, o não desejar, o não querer, já que o aprender com o mundo pressupõe o sentido próprio, o ser, o desejar, o querer.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. **Sísifo/Revista de Ciências de Educação**, n.10, set/dez.2009, p.89-96.

_____. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa.33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 14. ed. São Paulo: Olho d´água, 2003.

GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

INTERVENÇÃO ORTOGRÁFICA: AUXILIANDO O PROFESSOR

Maria Nobre Sampaio[1]
Cláudia da Silva
Maíra Anelli Martins
Simone Aparecida Capellini

INTRODUÇÃO

O princípio alfabético do português brasileiro é definido com características de Transparência e Opacidade Ortográfica (MEIRELES; CORREA, 2006). O escolar reflete sobre a ortografia e utiliza estratégias gerativas para escrever corretamente (REGO; BUARQUE, 2007). Nesta fase, é comum o mecanismo de auto correção ou ainda que realize generalizações indevidas para a notação ortográfica, evidenciando o quanto o escolar é ativo durante o processo de aquisição da escrita e conhecimento ortográfico. (MOOJEN, 2009).

Dessa forma, a aquisição ortográfica se caracteriza como um processo evolutivo, onde o escolar elabora hipóteses da escrita na tentativa de acertar a notação ortográfica correta da palavra, dessa forma, a ocorrência de erros está implícito nesse processo (CAPELLINI; BUTARELLI; GERMANO, 2010; YGUAL-FERNÁNDEZ et al., 2010). Durante a hipótese formulada, o escolar reflete sobre a ortografia e utiliza estratégias gerativas para escrever corretamente (REGO; BUARQUE, 2007). Nesta fase, é comum o mecanismo de auto correção ou ainda que realize generalizações indevidas para a notação ortográfica, evidenciando o quanto o escolar é ativo durante o processo de aquisição da escrita e conhecimento ortográfico. (CORREA, 2007; MOOJEN, 2009).

A habilidade ortográfica é afetada diretamente pela consciência fonológica na compreensão e progresso do princípio alfabético, essencialmente nas relações regulares entre som e letra (FONTELLA, 2001, GUIMARÃES, 2005a, 2005b; KYTE; JOHNSON, 2007; REGO; BUARQUE, 2007; TESSARI, 2002). No entanto, na escrita de palavras irregulares, há um maior envolvimento da consciência sintática e morfológica, uma vez que permite uma análise mais detalhada do contexto para escolha do grafema a ser utilizado. (GUIMARÃES, 2005a, 2005b; MOUSINHO; CORREA, 2009; REGO; BUARQUE, 2007).

No teor da aprendizagem da ortografia são escassos os estudos que abordam metodologias de intervenção. Esse número reduzido de estudos resulta na carência de suporte na elaboração de estratégias de ensino, bem como de fornecer indicadores sobre o processo de construção dos conhecimentos ortográficos.

---

[1]marianobre@gmail.com - Apoio: CNPq

Verificar os efeitos de um programa de intervenção para escolares com dificuldades ortográficas.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/UNESP - Marília - São Paulo sob o protocolo nº. 1003/2010

Participaram desta pesquisa 40 escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental da cidade de Marília-SP, de ambos os gêneros, com faixa etária dos escolares era entre oito a 12 anos de idade.

Os escolares selecionados foram distribuídos em dois grupos:

Grupo I (GI): Composto por 20 escolares com dificuldades ortográficas, subdivididos em:

Grupo Ie (GIe): 10 escolares submetidos ao programa de intervenção.

Grupo Ic (GIc): 10 escolares não submetidos ao programa de intervenção.

Grupo II (GII): Composto por 20 escolares sem dificuldades ortográficas, subdivididos em:

Grupo IIe (GIIe): 10 escolares submetidos ao programa de intervenção.

Grupo IIc (GIIc): 10 escolares não submetidos ao programa de intervenção.

Como procedimento de pré e pós-testagem, foi realizada a aplicação do Pro-Ortografia (BATISTA, CAPELLINI, 2011), na sua versão coletiva (Escrita das Letras do Alfabeto; Ditado Aleatório das Letras do Alfabeto; Ditado de Palavras; Ditado de Pseudopalavras; Ditado com Figuras) e versão individual (Ditado de Frases; Erro Proposital; Ditado Soletrado; Memória Lexical Ortográfica). A pontuação geral das provas foi realizada mediante a atribuição de 1 ponto para cada acerto.

O programa de intervenção elaborado para este estudo foi baseado em estudos desenvolvidos por Cervera-Mérida e Ygual-Fernández (2006) com adequações direcionadas aos escolares deste estudo. De acordo com estes autores, os erros ortográficos podem ser de origem natural ou arbitrária. Entre os erros de ortografia natural destacam-se os erros por correspondência fonema-grafema unívoca, omissão e adição de segmentos, alteração na ordem dos segmentos e junção ou separação indevida de palavras. Entre os erros de ortografia arbitrária destacam-se os erros por correspondência fonema-grafema dependentes de contextos e os erros por correspondência fonema-grafema independentes de regra.

De acordo com classificação semiológica proposta pelos autores acima citados, o programa de intervenção elaborado foi divido em três módulos, segundo a tipologia das dificuldades ortográficas. Os módulos, bem como as estratégias utilizadas, foram divididos da seguinte maneira:

- *Módulo 1: Intervenção para os Erros de Ortografia Natural:* Auxiliar os escolares com relação aos erros de ortografia que tem relação direta com a oralidade (quatro sessões).
- *Módulo 2: Intervenção para o erros de ortografia Arbitrária – Dependentes de contexto:* Auxiliar o escolar na compreensão do sistema de regras ortográficas (seis sessões).
- *Módulo 3: Intervenção para os erros de ortografia Arbitrária – Independentes de regra:* Auxiliar o escolar a identificar e buscar maneiras de minimizar os erros cometidos em palavras com notação ortográfica irregular (seis sessões).

O programa foi aplicado na própria escola, de forma individual, duas vezes por semana, com duração média de 50 minutos por sessão, em horário contrário de aula dos escolares.

A análise estatística foi realizada pelo programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), em sua versão 17.0. Os resultados foram analisados estatisticamente no nível de significância de 5% (0,050), discriminada com asterisco nas tabelas referentes aos resultados.

RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta a média de acertos, desvio padrão e valor de p referente ao desempenho dos grupos GIe, GIc, GIIe e GIIc em todas as provas do Pró-Ortografia (BATISTA; CAPELLINI, 2011) em situação de pré e pós-testagem.

Os dados mostram que GIe apresentou resultados estatisticamente significante em todas as provas ortográficas avaliadas, evidenciando um aumento da média de acertos na pós-testagem em relação à pré-testagem. Para GIIe foi possível observar que todas as provas ortográficas apresentaram diferença estatisticamente significante entre o desempenho obtido na pré e pós-testagem, com exceção das provas ELA e DRLA onde as elevadas médias de acerto se mantiveram durante a pós-testagem.

Tabela 1 - Distribuição da média, desvio-padrão e valor de p referente ao desempenho do GIe, GIIe, GIc e GIIc nas provas ortográficas em situação de pré e pós-testagem

Variável	Grupo	Média	Desvio-padrão	Valor de p
ELA_Pré	GIe	15,50	9,18	0,001*
	GIIe	23,90	6,64	
	GIc	7,90	10,58	
	GIIc	25,40	0,84	
ELA_Pós	GIe	25,60	0,70	0,010*
	GIIe	26,00	0,00	
	GIc	19,40	10,45	
	GIIc	25,20	2,53	
DRLA_Pré	GIe	22,40	6,98	0,009*
	GIIe	25,80	0,42	
	GIc	19,50	8,18	
	GIIc	22,30	8,02	
DRLA_Pós	GIe	25,90	0,32	< 0,001*
	GIIe	25,90	0,32	
	GIc	24,90	0,74	
	GIIc	25,90	0,32	
DP_Pré	GIe	15,20	9,85	< 0,001*
	GIIe	48,60	10,44	
	GIc	13,20	11,86	
	GIIc	44,30	10,38	
DP_Pós	GIe	41,20	9,43	< 0,001*
	GIIe	70,20	7,97	
	GIc	21,90	12,55	
	GIIc	55,10	7,30	
DPP_Pré	GIe	4,40	3,37	< 0,001*
	GIIe	10,50	2,99	
	GIc	2,60	3,03	
	GIIc	7,90	3,04	
DPP_Pós	GIe	11,30	2,67	< 0,001*
	GIIe	21,60	4,72	
	GIc	7,80	2,86	
	GIIc	13,90	2,23	
DF_Pré	GIe	14,30	5,52	< 0,001*
	GIIe	26,80	2,62	
	GIc	10,70	5,42	
	GIIc	25,50	3,31	
DF_Pós	GIe	24,50	4,25	< 0,001*
	GIIe	35,40	1,90	
	GIc	18,70	7,45	
	GIIc	30,10	2,73	
DFR_Pré	GIe	17,60	16,08	< 0,001*
	GIIe	57,20	5,29	

Variável	Grupo	Média	Desvio-padrão	Valor de p
	GIc	15,00	14,89	
	GIIc	50,90	8,88	
DFR_Pós	GIe	42,60	7,07	< 0,001*
	GIIe	62,20	1,32	
	GIc	31,50	15,78	
	GIIc	56,10	3,99	
EP_Pré	GIe	0,00	0,00	0,788
	GIIe	0,10	0,32	
	GIc	0,10	0,32	
	GIIc	0,10	0,32	
EP_Pós	GIe	6,60	3,31	< 0,001*
	GIIe	14,60	3,63	
	GIc	0,00	0,00	
	GIIc	1,60	1,43	
DS_Pré	GIe	11,10	4,77	< 0,001*
	GIIe	22,10	2,89	
	GIc	10,40	4,58	
	GIIc	17,50	5,02	
DS_Pós	GIe	23,40	2,41	< 0,001*
	GIIe	27,60	1,35	
	GIc	16,10	4,53	
	GIIc	24,20	3,19	
MLO_Pré	GIe	8,90	5,43	< 0,001*
	GIIe	22,70	2,11	
	GIc	8,00	5,10	
	GIIc	18,90	3,99	
MLO_Pós	GIe	22,60	3,03	< 0,001*
	GIIe	26,80	1,23	
	GIc	15,30	5,23	
	GIIc	23,10	2,03	

ELA: escrita de letras do alfabeto, DRLA: ditado randomizado de letras do alfabeto, DP: ditado de palavras, DPP: ditado de pseudopalavras, DF: ditado com figuras, DFR: ditado de frases, EP: escrita por erro proposital, DS: ditado soletrado, MLO: escrita de palavras por memória lexical ortográfica.

Na tabela é possível observar que GIc apresentou diferença estatisticamente significante nas provas ELA, DP, DPP, DF, DFR, DS e MLO quando comparado com as médias de acertos na pré e pós-testagem, evidenciando que houve aumento na médias de acertos nas provas mencionadas. Por fim, GIIc apresentou diferença estatisticamente significantes nas provas DP, DPP, DF, DFR, DS e MLO, porém, é possível observar que GIIc apresentou médias de acertos inferior em relação ao GIIe na pós-testagem.

DISCUSSÃO

Os dados revelaram que todos os escolares deste estudo, de maneira geral, aumentaram as médias de acertos na maioria das provas ortográficas na pós-testagem. Tais resultados podem ser explicados pelo fato que com o avanço da idade e escolaridade os escolares passaria a dominar o uso da regra e a utilizá-la somente nos contextos adequados (AFFONSO et al., 2010; CAPELLINI et. al., 2011; CAPELLINI; BUTARELLI; GERMANO, 2010).

No entanto, apesar do aumento das médias de acertos de todos os grupos, é possível observar que GIe apresentou médias superiores em relação a GIc, da mesma forma que GIIe em relação a GIIc, evidenciando a eficácia do programa de intervenção com as dificuldades ortográficas para os grupos submetidos.

Tal evidencia corrobora com estudos que afirmam que muitos escolares na fase de alfabetização podem apresentar alterações na escrita em decorrência da escola não enfatizar o ensino ortográfico de forma pontual (GRIGALEVICIUS, 2007; SANTOS, 2009; MONTEIRO, 2010). Portanto, escolares, que são submetidos a estratégias direcionadas ao trabalho ortográfico, apresentam minimizados seus erros ortográficos, como evidenciado através dos resultados obtidos por GIe e GIIe deste estudo (ALLA et al., 1999; MONTEIRO, 2010; SILVA, 2007).

Os dados obtidos neste estudem permitem uma reflexão acerca da necessidade de atividades que proporcionem uma reflexão do conteúdo a ser assimilado, de forma conjunta a um contexto e a construção de conceitos, e não de forma isolada e autoritária como é observado no sistema educacional de hoje. Levando-se em conta o princípio alfabético do português brasileiro, que é composto por regularidades e irregularidades, faz-se necessário um ensino da ortografia que não gere ansiedade e tampouco reprima a escrita espontânea do escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo permitiram concluir que os escolares submetidos ao programa de intervenção (GIe e GIIe) apresentaram melhor desempenho nas provas ortográficas em relação aos escolares não submetidos (GIc e GIIc).

Dessa forma, os resultados evidenciam a eficácia do programa de intervenção indicando que o mesmo possa vir a ser um instrumento de auxilio tanto para professores quanto para profissionais clínicos que atuem na área da educação minimizando as dificuldades de escolares com defasagem ortográfica.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, M. J. C. O. et al. Avaliação de escrita na dislexia do desenvolvimento: tipos de erros ortográficos em prova de nomeação de figuras por escrita. **RevistaCEFAC**,v.13, n.4, p.628-635, 2010.

ALLAL, L. et al. Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle. **Revue Françaisede Pèdagogie***,* v.32,n.126, p.53-69, 1999.

BATISTA, A. O., CAPELLINI, S. A.Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino privado do município de Londrina. **Psicologia Argumento**, v. 29, n.67, p. 411-425, 2011.

CAPELLINI, et.al. Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino público. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v.23, n.3, p. 227-236, 2011.

CAPELLINI, S. A.; BUTARELLI, A. P. K. J.; GERMANO, G. D. Dificuldades de aprendizagem da escrita em escolares de 1ª a 4ª séries do ensino público.**Revista Educação em Questão,** v. 37, n. 23, p. 146-164, 2010.

CERVERA-MÉRIDA, J. F.; YGUAL-FERNÁNDEZ, A. Uma propuesta de intervención em trastornos disortográficos atendiendo a la semiologia de los errores. **Revista de Neurología**, v. 42, n. 2, p. 117-126, 2006.

CORREA, J. et al. Using spelling skills in Brazilian Portuguese and English. **Journal of Portuguese Linguistics**, v. 6, n. 2, p. 61-82, 2007.

GRIGALEVICIUS, M. M. **Aprendizagem da linguagem escrita: um estudo sobre a competência ortográfica de alunos da 5ª série do ensino fundamental**. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

MEIRELES, E.; CORREA, J. A relação da tarefa de erro intencional com o desempenho ortográfico da criança considerados os aspectos morfossintáticos e contextuais da língua portuguesa. **Estudos de Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 35-43, 2006.

MONTEIRO, C.R. A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas.**Cadernos de Educação**, v.35, n.2, p. 271-302, 2010.

MOOJEN, S. M. P. **A escrita ortográfica na escola e na clínica:** teoria, avaliação e tratamento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAIS, A. G. (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 21-41.

SANTOS, M. T. Dislexia: princípios para a intervenção fonoaudiológica. In: BARBOSA, T.; RODRIGUES, C. C.; MELO, C. B.; CAPELLINI, S. A.; ALVES, L. M. (Org.). **Temas em dislexia**. São Paulo: Artes Médicas, 2009. p. 115-122.

SILVA, C. Aprender ortografia: o caso das sílabas complexas. **Análise Psicológicas**, n. 2, v.1,p. 171-186, 2007.

YGUAL-FERNÁNDEZ, A.; CERVÉRA-MÉRIDA, J. F.; CUNHA, V. L. O.; BATISTA, A. O.; CAPELLINI, S. A. Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura.**Revista CEFAC**,v.12, n.3, p. 499-504, 2010.

CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO: AVALIANDO OS ESCOLARES DO ENSINO PÚBLICO

Maria Nobre Sampaio[1]
Cláudia da Silva
Maíra Anelli Martins
Simone Aparecida Capellini

INTRODUÇÃO

O fracasso escolar é, sem dúvida, um dos problemas mais relevantes com o qual a realidade educacional brasileira vem convivendo há muitos anos em todos os níveis do ensino nacional, com maior frequência nos primeiros anos escolares. Dentre os inúmeros fatores relacionados ao fracasso escolar destaca-se as dificuldades de aprendizagem. Atualmente é comum encontrar escolares que apresentam dificuldades em relação à escrita correta. Dentre os motivos de tal dificuldade, destaca-se influência do meio, inabilidades pessoais e exposição a métodos de ensino não apropriados para aquele escolar. (SCARPA, 2009).

A maioria das dificuldades relaciona-se com a inadequada aprendizagem do sistema de escrita alfabético da leitura e da escrita de nossa língua, que pressupõe a capacidade de reconhecer, decompor, compor e manipular os sons da fala, capacidades essas que correspondem à consciência fonológica (MARQUETTI; MEZZOMO; CIELO, 2010).

A escrita ortográfica, por ser uma convenção social, não permite variações como na oralidade, dessa forma, seu ensino requer uma atenção especial, uma vez que o não cumprimento das normas coloca em risco a comunicação escrita eficaz. Portanto, o ensino não deve ficar restrito apenas à alfabetização, mas sim, deve estender-se ao longo do período escolar, proporcionando em ensino uma clara distinção entre a fala e a escrita, facilitando o entendimento dos fenômenos que regem a língua, tornando o escolar competente da mesma (CAGLIARI, 2002).

Zorzi e Ciasca (2009) observaram que escolares com dificuldade de aprendizagem apresentam como dificuldades principais, tanto erros de natureza ortográfica quanto fonológicas, como erros de omissão e apoio na oralidade, reforçando a ideia de dificuldades no plano ortográfico e fonológico, simultaneamente.

Segundo Lima e Pessoa (2007) para a aprendizagem da escrita é importante ressaltar o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas que correspondem a

[1]Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências– FFC/UNESP – Marília-SP.marianobre@gmail.com - Apoio: CNPq

manifestações explícitas de uma consciência funcional das regras de organização do uso da linguagem. Smythe, et al. (2008) e Mousinho e Correa (2009) concluíram que tanto os processos fonológicos quanto os ortográficos são importantes para a aprendizagem da escrita

O escolar possui um papel ativo no processo de aprendizado da língua escrita. Os erros cometidos pelas crianças não devem ser encarados como cópias imperfeitas, mas tentativas válidas de estabelecer a grafia das palavras baseadas em suas ideias sobre a escrita e o conhecimento ortográfico (MOOJEN, 2009; YGUAL- FERNANDÉZ, 2010).

Dessa forma, a avaliação da ortografia deve trazer informações do nível ortográfico que o escolar se encontra, revelando os tipos de erros ortográficos e sua frequência de ocorrência. Por isso, a análise dos dados da avaliação deve ser baseada na observação dos erros que decorrem da alteração do princípio alfabético e que afetam a Ortografia Natural e os erros nas convenções ortográficas, independentes deste princípio, que afetam a Ortografia Arbitrária (CERVERA-MÉRIDA, YGUAL-FERNANDEZ, 2006; BERNINGER et. al., 2008).

Caracterizar, comparar e classificar o desempenho dos escolares de 1º ao 5º ano do ensino público segundo a semiologia dos erros, são objetivos dessa pesquisa.

METODOLOGIA

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição de origem, sob o protocolo de nº1003/2010.

Participaram deste estudo 150 escolares do 1ª ao 5ª ano do ensino fundamental, com faixa etária de 7 a11 anos e 11 meses, de uma escola pública municipal da cidade de Marília (SP), divididos em cinco grupos de 30 escolares, respectivamente GI, GII, GIII, GIV e GV.

Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foram aplicadas as provas do Pro-Ortografia(BATISTA; CAPELLINI, 2011) na Versão Coletiva (Escrita das letras do alfabeto, Ditado aleatório das letras do alfabeto, Ditado de palavras, Ditado de pseudopalavras, Ditado com figuras e Escrita temática induzida por figura) e Versão Individual: Ditado de frases, Erro proposital, Ditado soletrado e Memória lexical ortográfica.

A pontuação geral das provas foi realizada mediante a atribuição de 1 ponto para cada acerto. Os erros foram classificados, baseado em sua semiologia, como proposto por Cervera-Mérida e Ygual-Fernández (2006).

A análise estatística foi realizada pelo programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), em sua versão 17.0. Os resultados foram analisados estatisticamente no nível de significância de 5% (0,050).

RESULTADOS

Com a aplicação do *Teste de Kruskal-Wallis*, observa-se na Tabela 1 que ocorreu diferença estatisticamente significante na maioria das provas com exceção da prova DRLA e EP. De maneira geral, todos os grupos aumentaram suas médias de acertos com o aumento da seriação.

Tabela 1 – Distribuição da média, desvio-padrão, valor mínimo, valor máximo e valor de p referente ao desempenho dos GI, GII, GIII, GIV e GV nas provas de avaliação da ortografia

	Provas	Grupos	Média	Desvio-padrão	Valor de p
Versão Coletiva	ELA	GI	13,90	10,50	0,001*
		GII	11,77	9,55	
		GIII	20,50	9,27	
		GIV	18,13	9,18	
		GV	21,90	8,27	
	DRLA	GI	22,50	5,06	0,244
		GII	23,07	4,67	
		GIII	22,50	6,40	
		GIV	23,40	5,21	
		GV	24,30	3,79	
	DP	GI	7,50	9,41	< 0,001*
		GII	11,53	13,16	
		GIII	31,67	13,62	
		GIV	31,30	16,99	
		GV	37,50	14,09	
	DPP	GI	4,63	6,22	< 0,001*
		GII	2,57	2,86	
		GIII	6,37	3,87	
		GIV	6,77	3,61	

	Provas	Grupos	Média	Desvio-padrão	Valor de p
		GV	10,13	5,39	
	DF	GI	8,67	8,48	< 0,001*
		GII	12,07	9,56	
		GIII	21,20	7,55	
		GIV	18,80	7,06	
		GV	23,50	5,23	
Versão Individual	DFR	GI	7,50	11,43	< 0,001*
		GII	17,37	18,55	
		GIII	41,13	19,84	
		GIV	38,37	18,30	
		GV	46,27	14,28	
	EP	GI	0,00	0,00	0,323
		GII	0,00	0,00	
		GIII	0,03	0,18	
		GIV	0,10	0,31	
		GV	0,07	0,25	
	DS	GI	8,77	7,31	0,006*
		GII	12,83	6,79	
		GIII	17,03	6,55	
		GIV	13,47	5,49	
		GV	17,57	6,45	
	MLO	GI	6,30	5,09	< 0,001*
		GII	7,93	7,45	
		GIII	15,97	6,28	
		GIV	13,17	5,95	
		GV	17,27	4,87	

Legenda: ELA: escrita de letras do alfabeto, DRLA: ditado randomizado de letras do alfabeto, DP: ditado de palavras, DPP: ditado de pseudopalavras, DF: ditado com figuras, DFR: ditado de frases, EP: escrita por erro proposital, DS: ditado soletrado, MLO: escrita de palavras por memória lexical ortográfica.

Na Tabela 2 é possível verificar que na prova de ditado de palavras ocorreu diferença estatisticamente significante para os erros CF/G, OAS, CF/GDC, CF/GIR e APIA e AO. Na prova de ditado de figuras pode-se observar que ocorreu diferença estatisticamente significante para os erros OAS, SJIP, CF/GIR e AO. De maneira geral, com o aumento da seriação, os escolares diminuíram a média de erros ortográficos, em ambas as provas.

Tabela 2– Distribuição da média, desvio-padrão e valor de p referente ao desempenho dos GI, GII, GIII, GIV e GV nas provas de ditado de palavras, ditado de figuras e ditado de frases quanto à classificação dos erros baseada na semiologia dos erros

Semiologia dos erros	Grupo	Média	Desvio-padrão	Valor de p	Média	Desvio-padrão	Valor de p
	Ditado de palavras				**Ditado de figuras**		
CF/G	I	30,72	21,12	0,001*	11,03	11,19	0,066
	II	24,05	10,87		5,85	5,06	
	III	11,39	8,03		3,14	3,31	
	IV	13,53	12,15		4,03	3,72	
	V	10,33	6,94		2,97	2,47	
OAS	I	41,76	28,34	0,001*	8,45	7,91	0,038*
	II	25,80	17,90		4,95	4,84	
	III	9,57	5,84		2,64	3,07	
	IV	11,53	12,04		2,77	2,49	
	V	8,57	7,10		2,10	2,54	
AOS	I	0,90	1,61	0,125	0,31	0,54	0,132
	II	0,95	1,88		0,20	0,41	
	III	0,36	0,87		0,04	0,19	
	IV	0,80	1,90		0,13	0,57	
	V	0,20	0,61		0,07	0,37	
SJIP	I	0,93	1,81	0,697	0,52	1,12	0,045*
	II	0,20	0,41		0,35	0,75	
	III	0,68	1,85		0,07	0,38	
	IV	0,37	1,16		0,20	0,48	
	V	0,17	0,46		0,03	0,18	
CF/GDC	I	14,83	5,76	0,001*	3,76	2,67	0,583
	II	10,15	4,28		2,40	1,39	
	III	17,93	5,52		2,21	1,95	
	IV	12,23	6,49		2,07	1,62	
	V	15,63	5,80		2,77	2,45	
CF/GIR	I	17,31	7,72	0,005*	1,21	1,84	0,015*
	II	24,70	7,06		3,70	1,42	
	III	17,32	5,70		2,68	1,28	

	IV	20,67	8,77		2,53	1,91	
	V	18,13	6,46		2,40	1,75	
APIA	I	13,28	4,83	0,002*	1,69	1,51	0,118
	II	16,30	3,74		1,85	1,69	
	III	14,25	2,47		1,29	0,98	
	IV	12,53	4,78		1,97	1,25	
	V	13,13	3,27		1,57	1,14	
AO	I	6,66	12,31	0,008*	5,00	7,55	0,001*
	II	3,40	6,65		3,60	1,27	
	III	0,25	0,97		0,14	0,53	
	IV	1,20	4,00		4,97	3,34	
	V	1,63	2,61		1,57	1,91	

Legenda: CF/G: correspondência fonema-grafema unívoca, OAS: omissão e adição de segmentos; AOS: alteração na ordem dos segmentos; SJIP: separação e junção indevida na palavra, CF/GDC: Correspondência fonema-grafema dependendo do contexto fonético, CF/GIR: Correspondência fonema-grafema independente de regras, APIA: ausência ou presença inadequada de acentuação, OA: outros achados.

DISCUSSÃO

Os resultados apontam para o fato de os escolares deste estudo apresentaram desempenho superior a cada série subsequente na maioria das provas da versão coletiva e individual da avaliação da ortografia, indicando que, com o aumento da seriação escolar, ocorreu maior conhecimento sobre o uso das regras ortográficas pelos escolares, corroborando estudos que apontam para o fato de os escolares em início de processo de apropriação do sistema ortográfico da Língua apresentam maior ocorrência de erros ortográficos do que aqueles que se encontram mais avançados em sua seriação (AFFONSO et al, 2010).

Além disso, os resultados também apontam para o fato de que com o aumento da seriação, os escolares diminuíram o número de erros na escrita com base na semiologia do erro. Isso ocorre devido às crianças cometerem "erros" de apropriação da escrita durante a aprendizagem até que, progressivamente, elas dominem de forma mais segura o sistema ortográfico (CAPELLINI, CONRADO, 2009).

Com o avanço da escolaridade, os participantes deste estudo passaram a adquirir a base alfabética do sistema de escrita do Português Brasileiro. A média de erros foi diminuindo ao longo da seriação, fazendo com que os escolares dos anos mais avançados deixassem de escrever palavras sem significado e ilegíveis e passassem a escrever palavras utilizando o mecanismo de conversão fonema-grafema.

A associação desses dois achados vai ao encontro do que descreve a literatura nacional (CAPELLINI; CONRADO, 2009) e internacional (SMYTHE et al., 2008). Em ambas, refere-se que tanto os processos fonológicos quanto os ortográficos são

importantes para a aprendizagem da escrita, pois os padrões de conversão fonema-grafema podem ser aprendidos com o aumento da exposição à frequência da ocorrência e do uso das notações ortográficas. Este fato leva a uma reflexão sobre a ocorrência da falta de instrução formal do mecanismo de conversão fonema-grafema necessária em fase inicial de alfabetização aos escolares deste estudo.

Estes resultados, conjuntamente com os demais, corroboram a literatura, que revela que muitos escolares em fase inicial de alfabetização podem apresentar alterações na escrita em decorrência de a escola não enfatizar o ensino da ortografia pela frágil fundamentação teórica e prática de seus educadores (CAPELLINI, BUTARELLI, GERMANO, 2010).

CONCLUSÃO

Os resultados revelaram que ocorreu aumento da média de acertos em todas as provas da versão coletiva e individual do protocolo de avaliação, e, com o aumento da seriação escolar, os grupos diminuíram a média de erros na escrita com base na semiologia do erro, indicando que com o aumento da seriação escolar, ocorreu maior domínio do conhecimento ortográfico pelos escolares do 1º ao 5º ano deste estudo.

Os resultados apontam para o perfil da aquisição da ortografia do sistema de escrita do Português por escolares do ensino público, revelando que este seja, talvez, o funcionamento normal de desenvolvimento da escrita infantil nesta população.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, M.J.C.O.; PIZA, C.M.J.T.; BARBOSA, A.C.C.; MACEDO, E.C. Avaliação de escrita na dislexia do desenvolvimento: tipos de erros ortográficos em prova de nomeação de figuras por escrita.**Revista Cefac**, v.12, n.3, 2010.

BATISTA, A. O.; CAPELLINI, S. A. Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino privado do município de Londrina. **Revista Psicologia e Argumento**, v. 29, n. 67, p. 411- 425, 2011.

BERNINGER, V.W. et al.Writing problems in developmental dyslexia: under-recognized and under-treated.**Journal of Learning Disabilities**, v.46, n.1, p.1-21, 2008.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e ortografia. **Educar**, Curitiba, n. 20, p. 43-58, 2002.

CAPELLINI, A.S.; BUTARELLI, A.P.K.J.; GERMANO, G.D.Dificuldades de aprendizagem da escrita em escolares de 1ª a 4ª séries do ensino público. **Revista Educação em Questão**, v.37, n.23, p. 146-164, 2010.

CAPELLINI, S.A.; CONRADO, T.L.B.C. Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. **Revista Cefac**, v.11, n.2, p. 183-193, 2009.

CERVÉRA-MÉRIDA, J.F.; YGUAL-FERNÁNDEZ, A. Uma propuesta de intervención em trastornos disortográficos atendiendo a la semiologia de los errores. **Revista de Neurología**, v.42, n.2, p. 117-126, 2006.

LIMA, T. C. F.; PESSOA, A. C. R. G. Dificuldades de aprendizagem: principais abordagens terapêuticas discutidas em artigos publicados nas principais revistas indexadas no LILACS de fonoaudiologia no período de 2001 a 2005. **Revista CEFAC**, v.9, n.4, p. 469-476, 2007.

MARCHETTI, P. T.; MEZZOMO, C. L.; CIELO, C. A. Habilidades em consciência silábica e fonêmica de crianças com fala desviante com e sem intervenção fonoaudiológica.**Revista da Sociedade brasileira de Fonoaudiologia***,* v. 15, n. 1, p. 80-87, 2010.

MOOJEN, S. M. P. **A escrita ortográfica na escola e na clínica:** teoria, avaliação e tratamento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MOUSINHO, R.; CORREA, J. Conhecimento ortográfico na dislexia fonológica. In: BARBOSA, T. et al. (Org.). **Temas em dislexia**. São Paulo: Artes Médicas, 2009. p.33-45.

SCARPA, M. L. **Exercícios para construir a leitura, escrita e ortografia:** desenvolvendo atenção, memória e consciência fonológica para aprender melhor. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2009.

SMYTHE, I. et al. Predictors of word-level literacy amongst grade 3 children in five diverse languages*.* **Dyslexia**, v. 14, n. 3, p. 170-87, 2008.

YGUAL-FERNÁNDEZ, A. at al. Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura.**Revista CEFAC**,v.12, n.3, p. 499-504, 2010.

ZORZI, J. L.; CIASCA, S. M. Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem. **Revista CEFAC**, v.10, n.3, p. 321-33, 2009.

DOCÊNCIA EM PAUTA: ESTRESSE E *BURNOUT* SOB O PONTO DE VISTA PSICOLÓGICO

Daniela Arroyo Fávero Moreira[1]
Marcia Cristina Argenti Perez[2]

INTRODUÇÃO

Nota-se atualmente que as pessoas estão mais suscetíveis ao estresse do que no passado. Provavelmente um dos motivos seja o fato de que as cobranças (externa e pessoal) juntamente ao acúmulo de funções, estarem cada vez mais acentuadas e em constante processo de transformação. Tal cenário encontra-se também no ambiente escolar por tratar-se de um ambiente onde se lida com vários conflitos (hierarquia, pressão, convivência social, autoestima) onde espera-se que os mesmos possam ser solucionados ou pelo menos, compreendidos para que haja uma boa convivência grupal.

É neste contexto que se procura ressaltar para a importância do bem estar do indivíduo principalmente nas esferas biológica, psicológica e social, para que haja um bom esclarecimento do ser humano consigo mesmo em contexto global e para que o mesmo exerça, em seu trabalho, um bom desempenho de suas funções.

Com a revisão de literatura será possível, de forma simples, identificar a importância de um bom compreendimento de si mesmo e possíveis consequências caso o indivíduo não valorize os três aspectos mencionados relativos à personalidade humana.

Com o objetivo de tentar refletir sobre o conceito de saúde, pretende-se correlacionar algumas leituras enfocando o tema em questão. A autora Carlotto (2010) afirma que o trabalho provoca desgaste e adoecimento.

Nesta síndrome, acredita-se que docentes são expostos com frequência a riscos psicossociais por lidarem com a sobrecarga do trabalho e os esforços nele envolvidos a fim de conquistarem seus objetivos atuais e/ou futuros. Através da revisão da literatura, pesquisas constatam um alto índice de desmotivação no Brasil não só em professores, mas também em profissionais de várias áreas, principalmente da área de saúde, que envolve vínculos afetivos, necessitando que tais profissionais possuam um

1Unesp – Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara SP., Programa de Pós-graduação em Educação Sexual, Gepife- grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização UNESP-CNPq. e.mail: danielaarroyo07@hotmail.com
2Unesp – Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara SP., Programa de Pós-graduação em Educação Sexual, Gepife- grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização UNESP-CNPq. e.mail: marciacap@fclar.unesp.br.

equilíbrio psicológico. Um desequilíbrio psicológico pode gerar os primeiros sintomas da Síndrome de *Burnout* ou até mesmo transparecer sintomas não antes percebidos que necessitem de um acompanhamento.

Para uma melhor compreensão sobre o que é a Síndrome de *Burnout* revisaremos a leitura sobre o tema. Sabe-se que o mesmo é o resultado do esgotamento físico e mental, possíveis de serem observados, e fatores sociais resultantes desse esgotamento, principalmente o trabalho.

Por meio da citação observa-se que desde a década de 70, já existia a preocupação com a saúde do trabalhador e os demais fatores envolvidos neste processo, voltados principalmente para o ambiente de trabalho, de modo que se acreditava que os mesmos pudessem ser diagnosticados, de forma precoce, evitando que o fator prejudicial se instalasse interferindo na esfera pessoal e social do trabalhador.

A partir de então iniciaram-se estudos voltados para a saúde relacionada ao trabalho, confrontando com os fatores emocionais e sociais. Atualmente, o instrumento de pesquisa encontra-se em fase de teste, adaptando-se a população, para se validar seus resultados. Nesta síndrome um dos aspectos mais marcantes que pode-se correlacionar à mesma é a presença de sintomas depressivos, seu surgimento pode estar diretamente relacionado a tentativas sem sucesso de lidar com o estresse, resultando em frustrações, que geram a sensação de desânimo. Assim por não alcançar o resultado esperado, essa pessoa desenvolverá uma tendência depressiva sendo muitas vezes necessário o acompanhamento especializado (médico psiquiatra e/ou psicólogo) na persistência dos sintomas.

Na depressão, sob o ponto de vista psicológico, entende-se que os sintomas se manifestam e interferem em todas as situações da vida da pessoa e quando estes sintomas começam, mas quando isto passa a tornar-se a fazer parte do dia-a-dia aí o fato torna-se preocupante.

Em contraponto, já no *Burnout* compreende-se que o indivíduo possa apresentar dificuldade em lidar com situações diárias em apenas uma esfera, mas não necessariamente precisa estar desestabilizado em outra.

É preocupante o fato de que algumas pessoas não percebem o quanto é importante trabalhar enfocando a qualidade de vida a fim de que se possa garantir o bem-estar global do ser humano em seus fatores biológico, psicológico e social. Acredita-se que estando bem nestes três fatores o equilíbrio para o desenvolvimento de

atividades será mais eficaz tendendo a um melhor desempenho e qualidade na produção.

Diferenciando estresse de *Burnout* Pereira (2002, p. 26) afirma que:

> Desta forma, o estresse é um processo temporário de adaptação que compreende modificações físicas e mentais.
> A palavra estresse obteve tamanha difusão, que acabou por se transformar quase que em um sinônimo de qualquer tipo de alteração, em geral negativa, sentida pelo indivíduo. É comum se ouvir um *"não me estresse"* nos casos em que uma pessoa se sinta pressionada, entristecida, ou venha a ter alguma expectativa (boa ou ruim) por algo que possa vir a suceder. O menor sentimento de ansiedade ou tensão se atribui ao estresse, e no emprego cotidiano (e por vezes até mesmo no meio científico) observa-se uma confusão, pois o estresse é encarado tanto como o elemento desencadeante como o resultado da evolução.

Ainda Pereira (2002) aponta no livro *Burnout:* Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador, no Capítulo 2, páginas 28 e 29, que existem três fases no processo de estresse.

> Distinguem-se três fases no processo de estresse: *reação de alarme, etapa de resistência e etapa de esgotamento.*
> *a)Reação de alarme:* é a fase em que o organismo é exposto ao agente estressor, quando se ativa o estado de alerta. Segundo Sandín (1995), esta etapa tem dois ciclos: o primeiro seria a *fase de choque,* constituído pelo momento da aparição do agente sentido como nocivo ou ativador e, o segundo, o que ele denominou de *fase de contrachoque,* quando o organismo põe em funcionamento suas defesas.

Quando possível, prevenir desconfortos é sempre importante. Entende-se que o estresse somente destaca-se quando a pessoa já alcançou o seu patamar de afazeres no sentido de estar no seu limite de paciência e/ou tolerância para ou por algo. Limite este seja para a leitura de um texto, diálogo em momento de reunião de trabalho, ou demais contextos que se exija paciência, dentre outras situações. Sendo assim, existem duas saídas para que haja uma tomada de atitude: agir de modo a enfrentar a situação ou esquivar-se e correr o risco de sofrer sérias consequências. Esta decisão é crucial para que o estresse se perpetue ou não e a energia, fruto do estresse bem acentuado, se canalize de maneira saudável com a realização de qualquer atividade que traga a satisfação pessoal.

Estar em sintonia consigo mesmo, é a melhor maneira de lidar com o estresse. Para isto, espera-se que trabalhos sejam desenvolvidos para este bem-estar. Afinal, quando não há este trabalhado, por parte do indivíduo, pode-se causar grandes impactos no seu bem-estar psicológico, comportamental e social acarretando, muitas vezes, em sérias consequências na saúde-doença.

A literatura aponta que existem estratégias, ou *coping,* que podem ser utilizadas para lidarem com o estresse. Este processo pode ser encarado como esforços cognitivos a fim de que se criem estratégias objetivando amenizar o sofrimento, propriamente dito, e meios a fim de lidar com o estresse.

O *coping* de evitamento possibilita a sensação de alívio imediato da situação estressante, mas existem também os casos onde há a possibilidade da situação ser corriqueira e difícil de ser controlada.

Já o *coping* ativo pode ser mais maleável onde, nesses casos, a pessoa lida com aproximações sucessivas frente ao estímulo estressor persistente e com isso busca-se maneiras as quais podem ser pontuadas como alternativas a fim de lidar com o estresse.

A autora pontua que acredita ser importante incluir uma nova categoria de *coping* sendo esta relacionada a estratégias de gestão de sintomas emocionais e físicos associados às vivências de estresse.

No livro são correlacionados vários pontos de vista sobre esta mesma questão e cada autor utiliza-se da abordagem em que acredita para lidar com o estresse. De acordo com os mesmos, o acúmulo de estresse com os aborrecimentos diários é chamado de *hassless* e afirmam que este pode exercer influência negativa na saúde das pessoas.

> [...] Hassless são as exigências irritantes, frustrantes e penosas que em algum grau caracterizam as transações quotidianas com o ambiente. Incluem problemas práticos aborrecedores como perder objetos ou os engarrafamentos de trânsito, e ocorrências fortuitas como o mau tempo, bem como discussões, desapontamentos, e preocupações financeiras e familiares[...] (FERNANDES, 2008, p. 40)

Esses momentos são representações importantes a serem levadas em consideração já que interferem diretamente na tomada de atitude quando a pessoa se encontra desestabilizada, acarretando a perda do controle da situação geradora do estresse.

Pode-se dizer que, muitas vezes, são considerados geradores de desequilíbrio emocional quando o indivíduo não está preparado para lidar com determinadas situações que envolvem maior capacidade de estabilidade emocional.

> O *stress* profissional crónico e em particular os aborrecimentos diários da vida profissional têm também sido invocados como causa fundamental do burnout.[...] Também Maslach (1982) considera que o *burnout*, mais do que uma reacção a crises agudas ocasionais, é uma resposta ao *stress* crônico. (FERNANDES, 2008, p.41)

O desgaste físico e mental, na Síndrome de *Bournout*, é muito intenso e pode gerar sérios conflitos internos (mental) e externos (comportamental) e por meio deste

agravamento, gerar sérias consequências como, por exemplo, o desenvolvimento de uma depressão ou quadro psiquiátrico de ansiedade.

Este conjunto de sintomas e fatores interligados faz com que em longo prazo a pessoa sinta-se exausta e de certa forma tudo o que a cerca passe a deixar de ser interessante e estimulante para o bom desempenho das atividades rotineiras pelo fato do esgotamento mental perpetuar.

Desta forma, acarreta-se uma tendência a sintomas depressivos e se os mesmos não forem identificados a tempo de ser trabalhada pelo próprio indivíduo, ou através de terapia e outra especialidade, é possível que se transforme em uma grave depressão ou ansiedade.

A crise é relacionada à perda da construção imaginária do tempo, desejos do sujeito ou até mesmo ansiedades sofridas em momentos de estresse, tensão e que desestabilizou o equilíbrio interno (mental) da pessoa. Ou seja, esta crise é provocada por um fato novo e o mesmo provocará mudanças no pensamento da pessoa que já era constituído de certas crenças sobre si mesmo e o mundo exterior.

Esta concepção enfoca o aspecto social como elemento facilitador ao desenvolvimento do *Burnout* e pode-se correlacionar ao fato de que quando existe privação por parte do aspecto físico relacionado à condição do trabalho e/ou aspectos emocionais tendendo ao esgotamento emocional são possíveis de que o cansaço, tendencie à desmotivação e baixa autoestima do indivíduo. Christina Maslach e Susan Jackson avaliam três dimensões as quais consideram ser fundamentais para identificar a presença ou a ausência da Síndrome de *Burnout*. São eles: a exaustão profissional, a despersonalização e a reduzida realização profissional. (PEREIRA, 2002, p.35)

Acredita-se que toda esta relação entre estímulo (aprendizado) e resposta (conhecimento) é mediada por algo (estresse). Portanto, sente-se que sob esta perspectiva, é que o aprendizado promoverá o desenvolvimento porque é através deste processo onde se entra em contato com a realidade, onde o indivíduo adquirirá informações, habilidades, atitudes, valores e demais fatores cuja importância para o desenvolvimento humano e internalização da cultura são fundamentais.

A cultura organizacional está relacionada à dinâmica da instituição, onde se espera que as pessoas precisam estar em constante comunicação e preferencialmente, é desejável que haja completa harmonia de modo que se estimule visando um ambiente acolhedor para que este proporcione objetivos em comum a serem conquistados. Pode-se afirmar que a mesma envolve normas, comportamentos e valores sociais que regem e norteiam as diretrizes do vínculo institucional. Nota-se, que em alguns casos, pode

haver choque de culturas, pessoal com a do trabalho, e este fator pode acarretar em desânimo ou repressão pelo fato de que a pessoa precisa do emprego e precise aceitar as normas, mesmo sem crer nelas, ou estar aberto a compreendê-las, sendo passível de mudanças em sua forma de pensar e agir.

Pensa-se que o envolvimento de uma equipe de trabalho depende de um ambiente harmonioso, acolhedor e no sentimento de preocupar-se com o outro e demais atividades diárias. Essas questões correlacionam-se no sentido da pessoa acatar e aceitar responsabilidades que lhe são muitas vezes impostas. Sob o ponto de vista psicológico acredita-se que esta sensibilidade pode ser herdada ou desenvolvida. Quando esta é trabalhada desde a infância tende a ser compensada na idade adulta de modo que se possibilite o fácil convívio social e melhor desenvolvimento na tomada de decisões em situações conflitantes.

Outro modelo importante no que diz respeito à Síndrome de *Burnout* é:

> **A Concepção Sócio-Histórica:** Esta vertente prioriza o papel da sociedade, cada vez mais individualista e competitiva, mais do que os fatores pessoais ou institucionais. Desta forma, ocupações voltadas para a ajuda e o desenvolvimento do próximo, que se aproximam de uma perspectiva comunitária, são incompatíveis com os valores predominantes na sociedade atual. Carlotto (1999) aponta Sarandon como a autora de maior destaque nesta corrente. (PEREIRA, 2002, p. 36-37)

Diante do exposto pensa-se que a cultura é um fator determinante e que merece destaque por ser forte em termos de estabilidade. Pretende-se dizer que dificilmente os aspectos culturais de um indivíduo são passíveis de mudanças, principalmente aquelas enraizadas há anos. Mas que é possível as pessoas adaptarem-se as mudanças de acordo com as condições que o meio social tem a oferecer.

São vários os sintomas que podem estar associados ao *Burnout.* Os físicos podem ser caracterizados como fadiga constante e progressiva, dores musculares ou osteomusculares, distúrbios do sono, cefaleias, enxaquecas, perturbações gastrointestinais, imunodeficiência, transtornos cardiovasculares, distúrbios do sistema respiratório, disfunções sexuais e alterações menstruais nas mulheres.

Sobre os sintomas psíquicos pode-se mencionar a falta de atenção, de concentração, alterações de memória, lentificação do pensamento, sentimento de alienação, sentimento de solidão, impaciência, sentimento de impotência, labilidade emocional, dificuldade de auto aceitação, baixa autoestima, astenia, desânimo, disforia, depressão, desconfiança e paranoia.

Em relação aos sintomas comportamentais pode-se apontar a negligência ou escrúpulo excessivo, irritabilidade, incremento da agressividade, incapacidade para relaxar, dificuldade na aceitação de mudanças, perda de iniciativa, aumento do consumo de substâncias, comportamento de alto risco e suicídio.

Já sobre os sintomas defensivos apontam-se a tendência ao isolamento, sentimento de onipotência, perda do interesse pelo trabalho, absenteísmo, ímpetos de abandonar o trabalho, ironia e cinismo.

Observa-se que ações grupais podem ser reforçadoras do ego (mente) ou podem enfraquecê-lo. O que se pretende afirmar é que o ambiente de trabalho pode ser algo que venha a reforçar positivamente o estado psicológico da pessoa ou até mesmo pode abafa-lo de forma negativa. Tudo dependerá da relação de trabalho estabelecida e o tipo de vínculo/ convivência estabelecido entre os trabalhadores da mesma instituição.

Através da revisão de literatura pode-se constatar que existem estudos objetivando a adaptação e em alguns casos, a tentativa de validação e aperfeiçoamento de instrumentos a fim de rastrear sintomas relativos a esta síndrome e possivelmente, num futuro, auxílio na avaliação, para diagnóstico clínico.

É importante que, por parte do indivíduo, haja compreensão quanto à dinâmica da instituição, e todos os fatores e pessoas nela envolvidos, objetivando facilitar relacionamentos, propiciar novas formas de interação, conquistas e de certa forma, fazer com que se abram novas perspectivas e experiências futuras, que visem o enriquecimento pessoal e profissional.

CONCLUSÃO

Nos dias atuais as pessoas estão cada vez mais sobrecarregadas e com isso estão mais expostas a situações geradoras de estresse e desgaste emocional. Pode-se constatar que o trabalho docente, quando não bem administra do pelo próprio indivíduo, pode ocasionar desgaste e adoecimento.

No contexto educacional acredita-se que docentes são expostos com maior frequência a riscos psicossociais justamente por lidarem com esta sobrecarga de trabalho e demais assuntos correlacionados que exijam para sua produção, tempo e esforço mental.

É importante o desenvolvimento de trabalhos preventivos voltados para a questão da saúde coletiva, do trabalhador, a fim de minimizar os efeitos causados pelo desgaste físico e emocional. Com relação a esta postura, pesquisas apontam que é

possível minimizar os sentimentos e os sintomas negativos os quais são considerados fortes precursores para o desenvolvimento e cronificação da Síndrome de *Burnout* e do Estresse.

Sob o ponto de vista psicológico, a Síndrome de *Burnout* pode ser considerada como uma tentativa frustrada da pessoa em lidar com situações estressantes.

Difere da Depressão porque no estado depressivo é como se a pessoa sentisse um bloqueio emocional em todas as esferas de sua vida. Seja na parte psicológica, comportamental ou social.

Por outro lado, na Síndrome de *Burnout,* a pessoa pode estar com dificuldade e/ou problemas na dimensão do relacionamento social, mas desempenhar bem atividades que se utilizem do estado emocional como, por exemplo, atividades desenvolvidas em grupo, atendimento a pacientes, dentre outros pontos relacionados a estes contextos.

Existem várias as estratégias possíveis a serem utilizadas como tentativas para o indivíduo procurar lidar com situações estressantes, mas cabe ressaltar que é imprescindível que a pessoa que está sentindo o sofrimento aceite o propósito. Um exemplo ilustrativo é utilizar-se do recurso do *coping* onde o indivíduo cria estratégias a fim de que possibilite sensação de alívio imediato para a situação estressante.

Também é cabível fazer com que a pessoa tente refazer sua vivência estressante de modo que se utilize de aproximações sucessivas frente ao estímulo estressor. Este processo chama-se experiência emocional corretiva (EEC), uma forma da pessoa reelaborar seus sentimentos e experiências frustradas, já vivenciadas e que causaram mal-estar, sofrimento e bloquearam o indivíduo como tentativa de proporcionar auxílio na resolução de problemas e tomada de atitude em seu dia a dia e relacionamento interpessoal.

Desta forma, constata-se que é importante que haja o fortalecimento do EGO (mente onde se encontram os impulsos e os desejos consciente e inconsciente) porque se acredita que pessoas estando bem conseguem possuir um maior autocontrole de suas emoções, autonomia e qualidade na produção, trabalho e desempenho de outras funções, e além do mais, acredita-se que seja possível que estas mesmas pessoas apresentem motivação mais elevada do que pessoas que não trabalham seu estado emocional.

Quanto às abordagens teóricas pertinentes ao assunto em questão, são várias. Diferentes estudos e enfoques norteiam sobre o temático estresse e *Burnout*, mas pode-

se afirmar que Freudenberger foi o primeiro a utilizar a denominação, por volta da década de 70 e Maslach (1982) é um dos nomes mais relevantes sobre o tema.

Conclui-se que é imprescindível o desenvolvimento de projetos voltados para a saúde do trabalhador, principalmente para aquelas pessoas que atuam na área da saúde e educação por estarem propensos a maior pressão e conflitos interpessoais - fatores estes propensos ao desenvolvimento do estresse, *Burnout* e possivelmente, quando os sintomas são acentuados, de forma crônica, uma possível depressão.

REFERÊNCIAS

CARLOTTO, M. S. **Síndrome de *burnout*:** o estresse ocupacional do professor. Canoas: Editora ULBRA, 2010.

FERNANDES, A. CHAMBEL, M. J.; PINTO, A. M. (Orgs.). **Burnout e engagement em contexto organizacional:** estudos com amostras Portuguesas**.** Livros Horizonte LDA: Lisboa, 2008. (Coleção Ciências Empresariais)

PEREIRA, A. M. T. B., *Burnout:* por quê? Uma introdução-. In: _____. (Org.). ***Burnout:* quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador***.* São Paulo: Casa do Psicólogo,2002. Página 14*.*

PEREIRA, A. M. T. B. *Burnout:* o processo de adoecer pelo trabalho. In: _____. (Org.). ***Burnout:* quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador.***São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. Página 24.

PEREIRA, A. M. T. B. A síndrome de *Bournout.* In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE SAÚDE MENTAL NO TRABALHO,1º. 2004, Goiânia, Goiás, **Anais**... páginas 36-51. In: http://www.prt18.mpt.gov.br/eventos/2004/saude_mental/anais/artigos/2.pdf. Acesso em: 27 Mar. 2012.

PERCEPÇÃO DE UM PCNP SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DO OESTE PAULISTA

Gilberto Dias de Alkimin[1]
Carolina Buso Dornfeld[2]

INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (BRASIL, 1999) foi uma lei criada para propor regulamentar a Educação Ambiental (EA), bem como delimitar as suas finalidades e os responsáveis por ela, sendo assim nesse documento a EA é definida como "os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade".

Juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais Meio Ambiente (BRASIL, 1998), a PNEA reforça a necessidade da EA em ambientes formais e não formais. No caso de ambientes formais a PNEA estipula os níveis de ensino nos quais deverá haver EA, bem com menciona que a EA não deverá ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino. Além disso, menciona a formação continuada do corpo docente, onde deverão receber formação complementar em suas áreas de atuação.

Mas mesmo com o aparato legal mencionado acima, a EA ainda continua insipiente nas unidades escolares, ficando a dúvida sobre qual profissional, além do professor, é responsável pela efetiva implantação da EA na escola. Pela ausência de um documento específico que esclareça as responsabilidades dessa implantação em nível da escola ou regionalmente, procurou-se saber sobre as responsabilidades de dois atores, considerados mais próximos a essa função, sendo o Coordenador Pedagógico e o Diretor e, complementando, segundo a Resolução SE – 88 (SÃO PAULO, 2007),

[1]Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho. E-mail: gilberto_cdz@hotmail.com. Tem experiência na área de educação com ênfase em educação ambiental, resíduos sólidos e fontes de energias renováveis. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (agência financiadora).
[2] Professora Assistente Doutor do Departamento de Biologia e Zootecnia – Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". E-mail: carolina@bio.feis.unesp.br. Professora do conjunto de disciplinas de Práticas Pedagógicas e Educação Ambiental. Tem experiência na área de Ecologia e Educação Ambiental, atuando nos temas: preservação e conservação de ecossistemas, resíduos sólidos e biodiversidade, relacionando esses temas com o ensino de ciências e biologia e a educação ambiental.

em seu artigo 1°, inciso 1° diz que nas unidades escolares a coordenação pedagógica será compartilhada com o diretor da escola e com o supervisor de ensino.

O coordenador possui várias funções delimitadas pela mesma resolução em seu artigo 2° e parágrafos, podendo ser citadas as seguintes: o docente indicado para o exercício da função de Professor Coordenador terá como atribuições: acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos; atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente; assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional; assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador; organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem; conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores e divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis (SÃO PAULO ESTADO, 2007).

O supervisor também possui algumas funções/atribuições (SÃO PAULO ESTADO, 1993) – sendo os mais importantes:

I - exercer, por meio de visita, a supervisão e fiscalização das escolas incluídas no setor de trabalho que for atribuído a cada um, prestando a necessária orientação técnica e providenciando correção de falhas administrativas e pedagógicas;

II - assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nas diferentes instâncias do Sistema;

IV- Atuar articuladamente com o Núcleo Pedagógico:

1. na elaboração de seu plano de trabalho, na orientação e no acompanhamento do desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da atuação docente e do desempenho dos alunos, à vista das reais necessidades e possibilidades das escolas;

2. no diagnóstico das necessidades de formação continuada, propondo e priorizando ações para melhoria da prática docente e do desempenho escolar dos alunos.

Porém, não existe nenhum documento formal que realmente identifique ou delegue claramente as funções dos profissionais citados acima perante a EA.

Tendo em vista a dificuldade de se encontrar o profissional responsável pela implantação da Educação Ambiental (EA) na escola, o objetivo deste trabalho foi

levantar informações sobre a percepção e as ações de uma Diretoria de Ensino do Oeste Paulista frente a temática ambiental, mais especificamente sobre a EA.

METODOLOGIA

O trabalho faz parte de um senso diagnóstico dobre a Educação Ambiental (EA) no município de Ilha Solteira/ SP e os resultados aqui apresentados fazem menção ao obtido junto a Diretoria Regional de Ensino, sendo assim o trabalho foi dividido em 3etapas:

- 1ª etapa: Contato prévio com a Diretoria Regional de Ensino e agendamento de uma reunião;
- 2ª etapa: Reunião na Diretoria Regional de Ensino. Nesse encontro não foi possível a presença da supervisora de ensino que foi representada pelo Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNP) de ciências e biologia que está mais vinculado às questões envolvendo EA. Nesse encontro, após uma conversa inicial e esclarecimentos sobre o projeto lhe foi entregue um questionário com questões acerca da temática.
- 3ª etapa: Recolha do questionário e análise dos dados. Por se tratar de dados qualitativos as respostas foram transcritas na íntegra, aparecendo, portanto, com a fonte em itálico. Utilizou-se para a discussão as bases legais da EA.

DISCUSSÃO

O questionário continha 15 perguntas, das quais as quatro primeiras são para a identificação do respondente e que não serão discutidas a fim de preservar a identidade do mesmo.

A quinta questão solicitava a quantidade de professores sobre a supervisão/coordenação do respondente, que é de aproximadamente 98 professores, sendo que, 70 responsáveis pela disciplina de biologia e 28 pela de ciências (sexta e sétima questões, respectivamente).

A oitava questão indagava sobre a forma como ele vê a EA nesta Região do Oeste Paulista e na opinião dele '*as ações são isoladas e pontuais e ocorrem de forma desarticulada e pouco contextualizada, predominando a vertente conservacionista/naturalista da educação ambiental".*

A questão seguinte solicitava informações sobre a realização de algum tipo de evento ou curso para proporcionar a inserção da EA na rede pública escolar da região. O PCNP mencionou que "*no ano letivo de 2012 foi realizada uma Orientação Técnica denominada Sáfari de Educação Ambiental que ocorreu em dois momentos. Um desses*

foi na própria Diretoria de Ensino como um momento de reflexão a cerca dos problemas causados pela degradação ambiental, divulgação dos projetos de EA da empresa CESP, palestra e oficina sobre a importância da mata ciliar, fomento a visita da RPPN (CESP) e articulação desta com o currículo. No Segundo momento os professores estiveram na RPPN, vivenciaram novas oficinas e fizeram a trilha com o caminhão pantaneiro, com o objetivo de fomentar aulas que explorem ambientes extra-escolares e articulem estas experiências ao conhecimento desenvolvido pelo currículo oficial".

Observa-se nesta resposta que, mesmo com a obrigatoriedade da inserção da EA no ambiente escolar, o oferecimento de cursos de formação continuada para a preparação de professores em serviço para que possam desenvolver o tema em sala de aula é pequena, apresentando apenas um projeto ao longo de todo ano. Nesse caso trabalhou-se apenas o enfoque conservacionista da EA – nesse caso conservação do meio ambiente e a tentativa de exploração de ambientes extraclasse – não havendo esclarecimentos ao professor sobre outras formas de desenvolver e pensar a EA, tal como menciona Sato,

> Embora a maioria ainda compreenda que "ambiente" seja sinônimo de "natureza", esta visão tem sido modificada ao longo dos anos, dando lugar à uma percepção mais crítica, com elementos culturais e naturais, conferindo uma preocupação social adequada na dimensão ambiental. (SATO, p. 3, 1999).

Apesar da citação acima ter sido publicada em 1999 ainda se observa muitos trabalhos na área de EA e nos projetos ou ações escolares com esse cunho conservacionista.

Quanto a formação do professor da rede para trabalhar a EA onde verificou-se na resposta do PCNP que o*s professores ainda trabalham predominantemente a vertente conservacionista/naturalista da Educação Ambiental, atuando sempre com ações pontuais e de forma fragmentada, o trabalho é descontextualizado e não se pauta na caracterização da realidade local e construção coletiva dos projetos. De forma geral estes não atuam na construção de COM-VIDAS, implementação da Agenda 21 e caracterização de Mapas Verdes*. Assim, observa-se um desencontro ao que propõem as leis e programas brasileiros, especialmente ao que a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) menciona em seu artigo 8°, inciso 2° que diz que a capacitação de recursos humanos voltar-se-á para incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino, bem como para a formação, especialização e atualização de profissionais na área de meio ambiente (BRASIL, 1999). Porém, apesar da forma fragmentada e das

ações pontuais, verificou-se em sua fala a menção da Agenda 21, que é uma iniciativa importante para trabalhos de EA escolar.

Sobre projetos e atuação de diretores/coordenadores nos trabalhos sobre a temática verificou-se que atualmente não há projetos na área da EA registrados nesta Diretoria de Ensino, sendo mencionado que, *contudo alguns* [projetos] *perpassam superficialmente pelo assunto, isto no sistema de financiamento de projetos - Cadastro de Projetos Descentralizados (PRODESC) da Secretaria da Educação, entretanto algumas escolas desenvolvem projetos estanques que acontecem em uma semana ou dia específico, como o dia da árvore ou feira do verde.* Ressaltando novamente a prevalência de atividades pontuais.

A participação de dirigentes/supervisores/professores em atividade de EA, mesmo que fora dessa Diretoria de Ensino, foi apontada como não existente em cadastro. Pela fala do PCNP "*Desconheço a atuação direta, contudo aconteceu em nossa Diretoria, a Dirigente Regional de Ensino [...] solicitou para os Interlocutores da Educação Ambiental, os PCNPs [...] uma orientação para os funcionários acerca desta temática e por meio desta fomentou atitudes de consumo consciente, que ainda contou com a realização da Dinâmica da Árvore dos sonhos para caracterizar as necessidades dos indivíduos da diretoria de ensino e traçar dificuldades a serem superadas para realização dos sonhos almejados. Nesta foram disponibilizados canecas e xícaras para reduzir o consumo de copinhos plásticos. Em acompanhamento as escolas, em conversa informal uma professora me relatou sua participação em uma ONG que trabalha a temática ambiental no município de [...], contudo não entrou em detalhes desta atuação".* Verifica-se assim, novamente as atividades pontuais, e adiciona-se uma nova informação, de que uma professora por vontade própria busca fora da escola participar de ações sobre a temática. A menção à Construção da Árvore dos Sonhos identifica, ao menos, o conhecimento do material utilizado pelo COM-VIDAS (BRASIL, 2004).

Sorrentino et al. (2005) apontam vários programas de iniciativas do Governo Federal que podem contribuir com a formação de educadores ambientais, tais como os Coletivos Educadores e Municípios Educadores Sustentáveis e os COM-VIDAS. Infelizmente esses programas não atingem todo o território nacional e nas palavras dos pesquisadores,

> De outra forma, caso o Estado decidisse desenvolver seu programa de formação por intervenção direta, isto exigiria a contratação e a capacitação de equipes enormes alocadas em todos os estados da federação. Além de não ser factível, tal forma de execução seria

> contraditória com o reconhecimento de que a educação ambiental deve ser desenvolvida em profundo." (SORRENTINO et al. p.296, 2005).

Em relação ao município de interesse desta pesquisa foi questionado se ele tem conhecimento da EA no Ensino Médio, sendo apontando que, "*a única escola de Ensino Médio jurisdicionada por esta Diretoria de Ensino é a* [...]*, entretanto não é de meu conhecimento as atividades de EA que esta realiza, portanto posso supor que esta se restringe a abordagem do currículo",* descrevendo assim a EA de forma incipiente.

Por fim buscou-se saber se nos casos em que há a inserção da EA na rede, como essa prática pode influenciar no ambiente escolar e no interesse dos alunos, sendo que, segundo a resposta *a EA "propicia a transformação do ambiente escolar em um espaço acolhedor que tende a despertar a condição de pertencimento do aluno e demais membros da comunidade escolar, estes passam a zelar pelo espaço e participar mais proativamente de decisões que promovem sua melhoria, assim as atividades experimentais, debates, construção coletiva de soluções são mecanismos que facilitam as relações interpessoais e a troca de informações mobilizando operações mentais e o desenvolvimento de competências que transcendem a área de estudo. Para tanto a EA traz dinamismo no processo metodológico das aulas e utiliza outras linguagens que vão para além das aulas tradicionais, despertando assim o interesse dos alunos".*

Como relata o respondente, a EA traz benefícios aos alunos, à aprendizagem e também ao ambiente de trabalho, porém a mesma ainda é tratada de forma incipiente e pontual, o que não leva a conseguir uma efetivação dos seus benefícios. Sendo assim, cabe novamente ressaltar a importância da inserção da EA de forma articulada, contextualizada e interdisciplinar no ambiente escolar, como preconizado no Decreto 4.281 (BRASIL, 2002) que regulamenta a PNEA:

> Art. 5ºNa inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino recomenda-se como referência os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais, observando-se:
> I - a integração da educação ambiental às disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente; e
> II - a adequação dos programas já vigentes de formação continuada de educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental (EA) trata de uma mudança de paradigma que implica tanto uma revolução científica quanto política. As revoluções paradigmáticas, sejam científicas, sejam políticas, são episódios de desenvolvimento não cumulativo nos quais um paradigma antigo é substituído por um novo, incompatível com o anterior. Já as

revoluções políticas decorrem do sentimento que se desenvolve em relação à necessidade de mudança. Tais revoluções não mudam apenas a ciência, mas o próprio mundo, na medida em que incidem na concepção que temos dele e de seu caminho (KUHN, 1969 apud SORRENTINO et al., 2005). A EA, em específico, ao educar para a cidadania, pode construir a possibilidade da ação política, no sentido de contribuir para formar uma coletividade que é responsável pelo mundo que habita (SORRENTINO et al., 2005).

Continuando no pensamento de Sorrentino, devemos salientar a importância das políticas que envolvem a EA, bem como os atores envolvidos, o qual nesse momento da nossa pesquisa encontra-se o professor responsável por responder o questionário destinado a Diretoria Regional de Ensino que nos forneceu informações importantes sobre a EA da região e em alguns momentos em específico da cidade alvo da pesquisa, sendo assim, por meio da análise das respostas foi possível observar que o mesmo considera a EA uma ferramenta importante na transformação da sociedade, porém o próprio órgão tem dificuldades quanto a organização da formação continuada de professores e de esclarecimentos de como inserir e trabalhar a EA na escola. Retratando um grado de desenvolvimento da EA incipiente na região e no município alvo a pesquisa, o que dificulta a sua inserção e até mesmo a sua continuidade por ambas as partes – órgão gestor e escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 436 p

BRASIL. PNea – Políticas Nacionais de Educação Ambiental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** DF, 27 abr. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf>. Acesso em: 16 mar.2011.

BRASIL. **Decreto Nº 4.281 – Regulamenta a PNEA.** 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/decreto4281.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2013.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Ministério da Educação. Formando COM_VIDA: Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola –Construindo Agenda 21 na Escola. 2004, 42p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Diretoria de Ensino Região de Andradina. **Atribuições do supervisor de ensino.** 1993. Disponível em: <http://deandradina.edunet.sp.gov.br/supervisao_ensino.html>. Acesso em: 28 jan. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE 88 de 19-12-2007.** Dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador. Disponível em: < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM >. Acesso em: 28 jan. 2013.

SATO, M; SANTOS, J, E. Tendências nas pesquisas em educação ambiental. In NOAL, F.; BARCELOS, V. (Orgs.) **Educação ambiental e cidadania**: cenários brasileiros. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003, p. 253-283.

SORRENTINO, M et al.Educação ambiental como política pública**. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005

A CRIANÇA-SUJEITO COMO INTERLOCUTORA NAS PESQUISAS SOBRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Elianda Figueiredo Arantes Tiballi[1]
Maria Goretti Quintiliano Carvalho [2]

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar os trabalhos sobre dificuldades de aprendizagem publicados nos periódicos da Capes com Qualis-CAPES[3] A1 desde 1972 até 2011 (este período foi determinado pela primeira publicação sobre o tema, de acordo com a busca utilizando o descritor **dificuldade de aprendizagem** nos periódicos), isto feito com o intuito de verificar qual o tipo de pesquisa utilizada, qual a concepção de dificuldades de aprendizagem são concebidos nesses trabalhos e, dentre estes trabalhos, identificar quais foram realizados com crianças e a partir de qual concepção de criança.

A produção sobre dificuldade de aprendizagem nos periódicos da Capes

A revisão bibliográfica foi realizada utilizando o critério Qualis-CAPES para os periódicos de área da educação. Foram considerados os periódicos classificados com Qualis A1 e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos com Qualis B2 do Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais, por se tratar da revista mais antiga[4] na aérea da educação.

A partir de análise nos periódicos da área da educação classificados com conceito Qualis/CAPES A1[5], e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)

---

[1]Doutora em História e Filosofia da Educação; professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da PUC Goiás.

[2] Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade de Goiás (PUC-GO), bolsista da CAPES-PROSUP. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail: gorettiqcarvalho@gmail.com professora efetiva na Universidade Estadual de Goiás (UEG) nos cursos de Pedagogia e de Letras, na linha de Didática e Práticas de Ensino.

[3] Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. Cf. http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis/

[4] A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos teve sua primeira publicação em julho de 1944.

[5] Revista brasileira de educação (Anped), Cadernos de pesquisa (FCC), Ciência e educação (Unesp), Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), Revista da Faculdade de Educação, Psicologia: Reflexão & Crítica (UFRS), Revista Pro-Posições, publicação da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Revista Educação e Sociedade (CEDES), Educação e Pesquisa (FEUSP), Revista Brasileira de História, publicação daAssociação Nacional de História (ANPUH), Dados, publicação doInstituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), História, Ciências e

sobre a produção de trabalhos que trataram do tema **dificuldade de aprendizagem**, é possível constatar que há poucos trabalhos sobre esses temas, aparecendo apenas 7 (sete) artigos sobre dificuldades de aprendizagem. Em alguns periódicos esses temas não foram discutidos, o que pode ser verificado no quadro abaixo.

Quadro 1 - Artigos publicados nos periódicos na área da educação classificados com Qualis/Capes A1

	PERIÓDICOS	**DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM**
1	CADERNOS DE PESQUISA FCC	3
2	CIÊNCIA E EDUCAÇÃO – UNESP	2
3	DADOS (IUPERJ)	0
4	EDUCAÇÃO E PESQUISA - FEUSP	2
5	EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – CEDES	0
6	HISTÓRIA, CIÊNCIAS, SAÚDE-MANGUINHOS	0
7	PRÓ POSIÇÕES – UNICAMP	0
8	PSICOLOGIA REFLEXÃO E CRÍTICA – UFRS	0
9	REV BASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS	0
10	REV BASILEIRA DE HISTÓRIA	0
11	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO - Anped	0
12	REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (REBEP) B1	0
	TOTAL	**7**

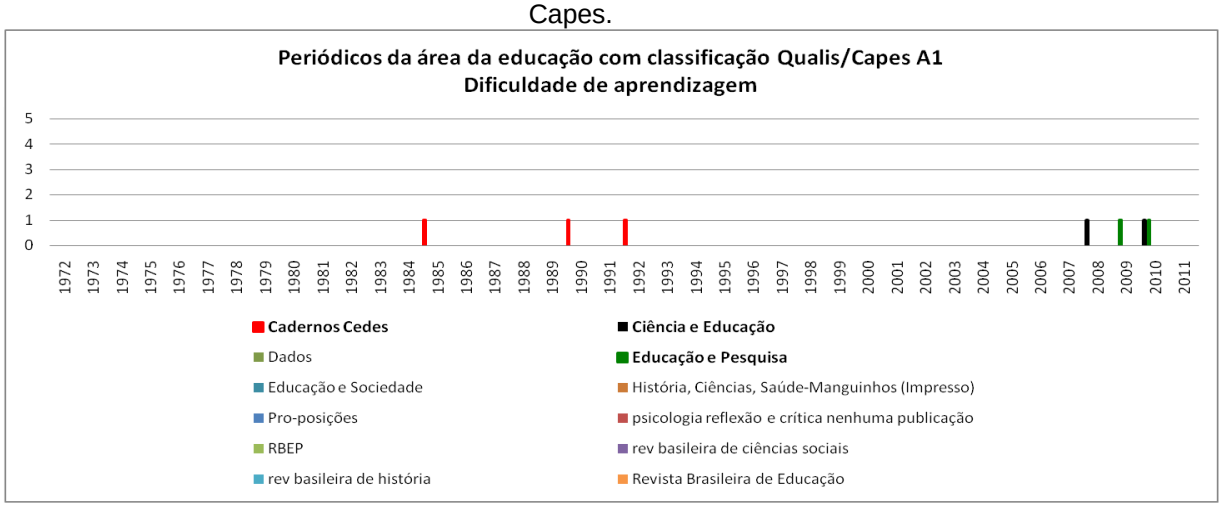
O pequeno número de trabalhos que foram realizados com o objetivo de discutir as dificuldades de aprendizagem é intrigante já que, comprovadamente, grande parte dos alunos enfrenta diariamente dentro da sala de aula problemas relativos a esta questão. E sobre isso pode-se dizer que enfrentam, mas permanecem dentro da sala de aula, camuflados pelos números obtidos nas avaliações após passarem pelos trabalhos de reforço no contra turno ou pelos esforços da família em contratar professores particulares para superar essas dificuldades ou, ainda, ao darem as respostas esperadas e suficientes para alcançarem a nota mínima para progredirem para o ano seguinte.

Como foi dito anteriormente, para fazer o levantamento das produções sobre dificuldades de aprendizagem foi utilizada a ferramenta de busca de cada periódico selecionado e do Scielo (Scientific eletronic library online), utilizando o descritor **dificuldade de aprendizagem**. Por meio dessa busca foram identificados sete artigos

Saúde – Manguinhos, publicação da Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz e Revista Brasileira de Ciências Sociais, publicação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS).

que tratam, de forma direta, sobre esta temática. Nesse sentido e de acordo com o gráfico abaixo, é possível perceber que o tema não despertou, até então, muito interesse por parte dos pesquisadores, pois apenas três revistas têm publicações sobre o assunto: **Cadernos de pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), **Ciência e educação** (Unesp) e **Educação e pesquisa** (Feusp); sendo que o Cadernos de Pesquisa foi o primeiro periódico a pesquisar sobre o tema, com três publicações nas décadas de 1985, 1990 e 1992; somente as duas últimas revistas demonstraram interesse sobre as dificuldades de aprendizagens, com publicações de 2008 a 2010, tempo bastante recente.

Figura 2 - Gráfico elaborado a partir do levantamento realizado nos periódicos avaliados pela Capes.



O primeiro desses artigos, **Opríncipe que virou sapo** (CADERNOS DE PESQUISA, n. 55, nov. 1985), escrito por Luiz Carlos Cagliari, em 1985, faz severa crítica à teoria piagetiana e à Síndrome da deficiência da aprendizagem (SDA). Cagliari (1985, p. 51) critica (baseado na linguística) os trabalhos de alguns piagetianos por considerarem que alguns distúrbios de construção das estruturas cognitivas e na representação do real são de natureza endógena, ou seja, internas e orgânicas, e que as dificuldades são produzidas pela falta de estimulação ambiental adequadas no momento favorável, durante o desenvolvimento ontogenético (de zero a sete anos). Segundo esse autor,

> As dificuldades de aprendizagens têm sua causa na prática escolar, na incompetência da escola e dos autores de livros didáticos e pedagógicos, nas metodologias usadas nas salas de aula, bem como na política educacional do país. Essas dificuldades são baseadas em uma visão errada da natureza e do uso da linguagem (em grande parte) das chamadas crianças carentes, na discriminação social e no resultado de trabalhos de pesquisa acadêmica mal conduzidos e de sua influência no trabalho escolar. (CAGLIARI, 1985, p.62)

Cagliari (1985, p. 62) encerra seu artigo afirmando que muitas mães se sentem muito orgulhosas ao verem seus filhos (espertos, alegres, curiosos, inteligentes) indo para a escola, mas que depois têm que enfrentar junto com eles as dificuldades de aprendizagens que apresentam referentes aos conteúdos escolares, os quais lhes são apresentados por meio de uma linguagem estranha à sua.

O segundo artigo produzido sobre dificuldade de aprendizagem trata-se de um relato de experiência de intervenção psicopedagógica com crianças de baixa renda, consideradas pelas escolas públicas que frequentam como portadoras de dificuldades de aprendizagem. O relato publicado por Maria Lúcia Tavares Fraga tem como título **Do cotidiano à construção do pensamento lógico-matemático** (CADERNOS DE PESQUISA, n. 72, fev. 1990). O relato é baseado na teoria piagetiana da aprendizagem, em Luria (1973) e em Vayer (1973). Segundo a autora, o trabalho realizado no Núcleo de orientação e aconselhamento psicopedagógico (NOAP-PUC-RIO) foi documentado, sempre que possível, por meio de anotações das observações realizadas, do arquivamento dos desenhos das crianças, de fotografias e relatório anual das atividades e resultados.

O que pode ser afirmado, a partir da leitura desse relatório, é que as crianças participaram efetivamente do planejamento, da execução, da avaliação das ações do grupo; nas escolhas dos temas a serem trabalhados, que materiais deveriam ser providenciados, bem como nas brincadeiras relacionadas ao tema. Segundo Fraga (1990), a articulação entre a ação do sujeito e seus diferentes meios de expressão, incluindo o verbal, tem em vista a organização, a retroalimentação reflexiva, o desenvolvimento e posicionamento do diálogo com o mundo, a crença em si mesmo e a autonomia. Pois,

> [...] não basta uma situação ser apenas vivida; sua produtividade para uma criança, principalmente como a que normalmente freqüenta o NOAP, em termos de construção do conhecimento abstrato, está na medida em que a criança analisa, toma consciência, reflete, verbaliza e simboliza graficamente suas experiências. (FRAGA, 1990, p.74)

Dessa forma, este trabalho sugere que a ação pedagógica deve ser planejada considerando o estágio de desenvolvimento da criança e a partir de seus interesses, de sua participação de forma que as atividades sejam significativas para todas as crianças.

O nó górdio da educação brasileira: ensino fundamental (CADERNOS DE PESQUISA, n. 80, fev.1992), de Rose N. da Silva e Claudia Davis, se trata de um balanço realizado sobre as produções do Cadernos de pesquisa sobre o Ensino fundamental e as questões relacionadas a esse nível de ensino no período de 1971 a

1991. Para realizar a análise, as autoras organizaram os trabalhos em grupos temáticos, entre eles está o grupo de publicações que estudam a criança da escola pública. As autoras identificaram que, de modo geral, há dois eixos teóricos que sustentam os estudos sobre as crianças marginalizadas e que partem do referencial teórico de Piaget: os que consideram as crianças da escola pública como deficientes ou carentes culturais e os que consideram que a criança pobre não é portadora de deficiência cognitiva, mas que desenvolve seu pensamento e aprendizagem num contexto social específico que, de modo geral é ignorado pela escola (SILVA, DAVIS, 1992, p. 33).

Após quinze anos sem publicações sobre dificuldade de aprendizagem, a Revista Ciência e Educação dá prosseguimento à pesquisa sobre dificuldade de aprendizagem com a publicação do artigo **Desenvolvimento de habilidades no ensino de ciências e o processo de avaliação: análise da coerência** (REVISTA CIÊNCIA E EDUCAÇÃO, v. 14, n. 3, 2008), de Poliana Flávia Maia e Rosária Justin. Neste trabalho, a investigação sobre o ensino de ciências é considerada essencial no processo de construção da própria ciência, dessa forma, é necessário que sejam realizadas atividades com os alunos com o objetivo de desenvolver a aprendizagem de forma ativa, isto é, por meio de investigação científica. Para tanto, foram analisadas avaliações desenvolvidas por quatro programas de avaliação em massa de diversos países, aplicadas a alunos que correspondem ao 9º ano do Ensino Fundamental (em torno de 14 anos de idade) e à 3ª série do Ensino Médio (em torno de 17 anos de idade): Third internacional mathematics and science study – TIMSS; Programme for internacional student assessment – PISA; Nacional assessment of educational progress – NAEP e o Exame nacional do Ensino médio – ENEM.

No ano seguinte, foi publicado o artigo **O que pensam os professores sobre a função da aula expositiva para a aprendizagem significativa (**REVISTA CIÊNCIA E EDUCAÇÃO, v. 16, n. 3, 2010)**,** de Jesuína Lopes de Almeida Pacca e Anne Louise Scarinci, resultado de pesquisa realizada com professores de física do Ensino Médio, da cidade de São Paulo, participantes de Curso de Capacitação Continuada no Instituto de Física da Universidade de São Paulo.

A Revista Educação e Pesquisa publicou dois artigos sobre Dificuldade de aprendizagem. O primeiro artigo é de autoria de Jader Otavio Dalto e de Regina Luzia Corio de Buriasco e se intitula **Problema proposto ou problema resolvido: qual a diferença?** (REVISTA EDUCAÇÃO E PESQUISA, vol.35, no.3, dez 2009). Esse apresenta um estudo sobre a produção escrita presente na questão comum à 8ª série

do ensino fundamental e à 3ª série do ensino médio da Prova de Questões Abertas de Matemática, da Avaliação do Rendimento Escolar do Estado do Paraná – AVA/2002.

De acordo com esta pesquisa, há indícios de que o baixo desempenho dos estudantes está mais associado à dificuldade de compreender o enunciado da questão, e que eles 'dominam' parte do 'conteúdo matemático' necessário à resolução desta (DALTO; BURIASCO, 2009, p. 449).

O artigo **Estigma e discriminação vividos na escola por crianças e jovens órfãos por Aids** (REVISTA EDUCAÇÃO E PESQUISA, vol.36, no.3, dez 2009), de Eliana Miura Zucchi, et al.. , considera que a restrição de direitos humanos é uma das características mais marcantes da epidemia da Aids. Uma vez que crianças e jovens infectados ou afetados pela Aids são particularmente vulneráveis a sofrer estigma em ambientes educacionais. Dessa forma, os autores analisam episódios de estigma e discriminação relacionados ao HIV/Aids na escola por meio de estudo populacional. Foram analisadas sete entrevistas em profundidade com *coordenadores pedagógicos* de seis escolas públicas e privadas, de ensino infantil e fundamental, na cidade de São Paulo. Zucchi et al. (2009) consideram que os episódios indicam o quanto o estigma e a discriminação relacionados ao HIV/Aids podem aprofundar uma desigualdade social já instalada no âmbito da educação, constituindo obstáculos ao direito à educação, à convivência familiar, ao lazer, à privacidade, ao sigilo/confidencialidade e à vida afetiva dos jovens. Por outro lado, tais episódios também expressam a ausência de programas de prevenção nas escolas visitadas e a dificuldade de abordar outras modalidades de estigma (tais como racismo e estigma da pobreza).

A partir da análise desses artigos, é possível afirmar que em nenhuma pesquisa a criança foi considerada como interlocutora. Os trabalhos realizados pautaram-se na análise dos comportamentos e respostas dadas pelas crianças às atividades propostas. Consideram a criança, ora como "vilã" da dificuldade de aprendizagem, quando ela apresenta alguma falta (de conteúdo, de ritmo na execução das atividades, não consegue acompanhar as explicações), ora como vítima quando a escola não reconhece suas diferenças culturais e linguísticas ao organizar e planejar sua prática pedagógica.

O que se observa é que de modo geral a produção acadêmica sobre as dificuldades de aprendizagem se divide em dois eixos teóricos de orientação construtivista: um que renega toda a responsabilidade pelo fracasso e dificuldades ao aluno que é carente sócio-culturalmente e outro que considera que a culpa pelo fracasso escolar é de responsabilidade da escola, que não conhece e não sabe lidar com o aluno

da escola pública. O que significa que a ação do professor e a relação que este aluno estabelece com o saber que lhe é ensinado em sala de aula não são consideradas na análise sobre de que forma acontece o processo de construção do fracasso escolar, o que reforça a necessidade de se realizar pesquisas que deem voz à criança considerada com dificuldades de aprendizagem, já que é ela o sujeito deste discurso.

Para tanto, no planejamento e na organização da prática pedagógica, é necessário interessar-se pela atividade do aluno e a do professor e perguntar-se o que foi que aconteceu, no que, onde a atividade não funcionou. Mas não é assim que se faz, quando se raciocina em termos de deficiências. Ao constatar-se uma 'falta' no fim da atividade essa falta é projetada para o início dessa atividade: faltam ao aluno em situação de fracasso recursos iniciais, intelectuais e culturais, que teriam permitido que o aprendizado (e o professor) fosse eficaz. Ele é deficiente. (CHARLOT, 2002). O que contribui para que ocorram inúmeras situações de dificuldades de aprendizagem na escola, pois ao considerarem que o problema está na criança, a escola e seus sujeitos não percebem outros fatores que podem gerar essas situações.

Dessa forma, o problema das dificuldades de aprendizagem aflige inúmeros professores, que em seu cotidiano percebem que algum aluno não está conseguindo aprender e que não é capaz de compreender o que está sendo ensinado. Algumas escolas, preocupadas em resolver esse problema, organizam aulas de reforço (geralmente no contra turno) com as crianças diagnosticadas como tendo dificuldades de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que as famílias dessas crianças, preocupadas com as dificuldades de aprendizagem de seus filhos, buscam, fora da escola, solução desse problema por meio de aulas (particulares) com professores de reforço. Ainda assim, o problema é fixado na criança que não aprende e coloca-se sobre os ombros dela toda a responsabilidade das dificuldades de aprendizagem que enfrentam em seu processo de aprendizagem.

Percebe-se que a questão das dificuldades de aprendizagem tem sido analisada a partir da concepção de que o "problema" está localizado na criança que não aprende. Concepção que pode ser comprovada também em pesquisa realizada pela United nations educacional, scientific and cultural organization (UNESCO) e pelo MEC/INEP (2007). O professor não é considerado como um dos sujeitos responsáveis pela construção da aprendizagem ou das dificuldades de aprendizagem do aluno que, segundo a escola, apresenta dificuldades de aprendizagem. Trata-se, então, de uma presença alheada, nestes estudos, assim, quando toda a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem é colocada na criança que não aprende, retira-se

qualquer responsabilidade do professor em relação às dificuldades de aprendizagem de seus alunos e silencia a voz da criança.

Criança[6], que é um sujeito histórico e de direitos; uma categoria social específica, que atua a partir de suas especificidades, de sua visão de mundo, de suas experiências e em suas relações com os adultos. Sendo que,

> a infância deve ser compreendida como uma construção social ou cultural, e as diferenças entre os adultos e crianças não podem ser interpretadas diretamente como biológicas, tais como tamanho físico ou maturidade (PROUT, 2000 apud FINCO, 2011, p.160).

Kuhlman (1997 apud DELGADO, 2011, p.196) afirma que é preciso "considerar a infância como uma condição de criança, pois o conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida". Dessa forma, faz-se necessário que o adulto compreenda de que forma a criança aprende, uma vez que, saber é a apropriação do conhecimento, transformada e assimilada pelo sujeito de forma singular e intransferível. A construção do saber é um processo individual e solitário; é o próprio sujeito que faz. Independente da idade do indivíduo, "a educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com a sua ajuda (CHARLOT, 2000, p. 53). Nesse sentido, o processo de aprendizagem do aluno é individual e cada um apreende as situações propostas pelo professor com as características que provêm do seu próprio saber, dos seus hábitos de pensar e de agir (POSTIC, 1995, p.16). Aprender, segundo Meirieu

> é compreender, ou seja, trazer comigo parcelas do mundo exterior, integrá-las em meu universo e assim construir sistemas de representação cada vez mais aprimorados, isto é, que me ofereçam cada vez mais possibilidades de ação sobre esse mundo. Refugiando-me incessantemente em mim mesmo, não encontrarei nem mesmo os meios para compreender-me, pois sou do mundo tanto quanto de mim mesmo e não posso resolver os meus problemas se não me compreender dentro do mundo. (MEIRIEU, 1998, p. 37).

Por meio de estruturas de pensamento que se organizam em um contínuo que vai desde organizações sensoriais e motoras até organizações lógicas sofisticadas, ao longo do desenvolvimento, essas construções, além de produzirem as informações para lidar e participar no mundo, produzem também formas de interpretar essas informações (SISTO, 2001, p. 121).

Charlot (2000, p. 54) afirma que é necessário que os professores medeiem seus alunos para que estes *mobilizem-se* para a aprendizagem, pois mobilização é

---

[6] O Estatuto da criança e do adolescente, em seu Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos [...].

colocar recursos em movimento (de dentro para fora), é aproximar da subjetividade dos alunos, conhecer seus desejos, suas histórias, sua linguagem.

Nessa perceptiva, é importante compreender o processo de aprendizagem dos alunos para mediá-los na construção de sua autonomia na construção e relação com o saber, para que a figura do professor seja paulatinamente menos importante à medida que o aluno vai construindo sua autonomia. Na visão desse autor, se o professor não tiver essa consciência ao preparar as atividades de aprendizagem todo o processo ficará comprometido, etapas serão *queimadas* fazendo com que os obstáculos, necessários para o progresso, fiquem praticamente intransponíveis e, posteriormente, consideradas dificuldade de aprendizagem. Já que, segundo Pais,

> [...] no caso ideal em que a aprendizagem acontece com sucesso, os conhecimentos anteriores são adicionados uns aos outros e incorporados à nova situação. Assim ocorre uma parte do processo cognitivo que consiste no conjunto de procedimentos de raciocínio desenvolvidos pelo sujeito para coordenar as adaptações necessárias para que informações precedentes sejam incorporadas em uma situação de aprendizagem, sintetizando o novo conhecimento. (PAIS, 2002, p.53)

Nesse sentido, é importante buscar saber por que crianças que pertencem ao mesmo grupo têm relações tão diferentes com o saber. Sobre essas especificidades de cada indivíduo em relação ao aprender, Charlot (2001, p. 77) afirma que “a influência só influencia quem se deixa influenciar. Dessa forma a influência é uma relação entre a criança e o ambiente e, não, uma ação exercida pelo ambiente no indivíduo”, o que significa que um mesmo ambiente, uma mesma educação, uma mesma metodologia exercem influências diferentes até mesmo em pessoas que pertencem a um mesmo grupo. Crianças de uma mesma sala de aula, que não têm nenhum tipo de comprometimento cognitivo podem ter níveis de facilidade de aprendizagem diferenciados, ter diferentes relações com o saber, com o outro e com o mundo. Ou ainda, acontecer, como adverte Cruz:

> O conceito de dificuldade de aprendizagem pode facilmente desaguar numa injustiça escolar ou numa desigualdade social, pois não deixa de ser um terreno fértil onde as perspectivas ideológicas normalmente triunfam sobre as científicas, criando uma situação que pode ser altamente frustrante para o futuro de muitos indivíduos (CRUZ, 1999, p. 11).

Já que muitas crianças podem ser consideradas com dificuldades de aprendizagem sem que realmente a tenham, sendo fadadas ao isolamentona própria turma, vítimasde diferentes formas de pedagogia que visam somente a compensar as

diferenças de desenvolvimento entre as crianças (POSTIC, 1995, p. 9) consideradas responsáveis pelo fracasso escolar (CARREHER, 1990. p. 17), sem que seja feito algo para que todos os indivíduos estabeleçam relação positiva com o saber.

Em pesquisa realizada sobre a dificuldade de aprendizagem[7], foi possível identificar que os professores utilizam três critérios para avaliar os alunos e diagnosticá-los como crianças com dificuldade de aprendizagem ou não. Avaliam de acordo com o **ritmo** de cada um na resolução das tarefas; consideram que algumas crianças têm dificuldade em aprender devido a pouca ou deficiente participação da **família** no trabalho desenvolvido pela escola e, ainda, devido às **diferenças culturais**. Os professores, mesmo afirmando durante as entrevistas realizadas nessa pesquisa que realiza trabalho diferenciado com seus alunos porque considera a subjetividade deles ao preparar suas atividades, não foi observada por parte do pesquisador nenhuma atividade dessa natureza, todas as crianças realizaram a mesma atividade (mimeografadas).

Diante do que temos discutido, torna-se necessário ouvir a voz criança com dificuldades de aprendizagem com o intuito de conhecer de que forma essa criança concebe (ou não) essas dificuldades; qual sua relação com o saber que lhe é apresentado pela escola; identificar a concepção que as crianças consideradas com dificuldades de aprendizagem têm sobre aprendizagem e conhecer qual a fonte da mobilização intelectual, qual desejo (quais desejos) fomenta(m), sustenta(m) os estudos dessas crianças, uma vez que nos estudos encontrados a criança (sujeito do discurso), ainda não foi ouvida, o que, para nós, é significativo. Nesse sentido, ela passará da criança-domada à criança-sujeito e, como tal, se torna uma pessoa, um interlocutor. (DELALANDE, 2011, p. 64). Segundo Mozère,

> [...] perguntar às crianças o que elas compreendem significa tratar com seriedade o seu ponto de vista, e para ter acesso aos *standpoint* da criança pequena é preciso criar empatia com as suas forças do desejo, cabendo aos adultos uma posição de abertura ou de fechamento ante essas forças do desejo (MOZÈRE, 2007 apud DELGADO, 2011, p. 190).

Ouvir as crianças representa um grande e importante desafio teórico-metodológico de considerar as crianças atores sociais plenos. O que significa negar o

---

[7] CARVALHO, Maria Goretti Quintiliano. **O PROFESSOR E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM:** concepções e práticas.2007. 163f.Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007. Nessa pesquisa foram entrevistados quatorze professores da primeira fase do Ensino fundamental , foram realizadas observações em três turmas que tinham, segundo os professores e demais profissionais, crianças com dificuldades de aprendizagem.

conceito de criança como um recipiente onde são acomodadas de forma passiva as doutrinas dos adultos e considerá-la no coletivo, conhecer de que forma as crianças se relacionam com o mundo, com os outros e consigo mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada nos periódicos avaliados, é possível afirmar que a criança ainda não é considerada como interlocutora nas pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem. Nos trabalhos publicados, o adulto observa, interpreta, avalia, compara e se torna o interlocutor no lugar das crianças que são consideradas com dificuldades de aprendizagem. E que esta é considerada ora como a culpada pelas dificuldades de aprendizagem, ora como vítima de todo um sistema que não considera as especificidades das crianças ao planejar e preparar suas atividades e metodologias pedagógicas.

Assim, este trabalho torna-se importante instrumento no sentido de revelar a compreensão que os adultos tem sobre dificuldades de aprendizagem, sobre a concepção de crianças identificadas nessas publicações e da urgente necessidade de realizar pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem considerando a criança como interlocutora e como sujeito de direitos, com culturas e experiências singulares e complexas. Pois, certamente as crianças tem muito a dizer sobre as instituições, as práticas pedagógicas, os materiais pedagógicos que os adultos criaram pensando em suas necessidades.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, Carla Biancha et al.O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

BRASIL. **Lei Nº 8.069.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990.

CARREHER, Terezinha Nunes (Org.). **Aprender pensando:** contribuições da psicologia cognitiva para a Educação. 5. ed. Petrópolis, 1990.

CARVALHO, Maria Goretti Quintiliano. **O Professor e as dificuldades de aprendizagem:** concepções e práticas.2007. 163f.Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber:bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: _____ (Org.). **Osjovens e o saber:** perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, 15 – 31.

_____. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CRUZ, Vitor. **Dificuldades de aprendizagem:** fundamentos. Portugal: Porto Editora, 1999.

DELALANDE, Lulie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 61-80.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Estudos socioantropológicos da infância no Brasil . In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 159 – 180.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. **Os ciclos do fracasso escolar:** concepções e proposições.2008. 133 p. Tese (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo.** 17. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação:** conversas de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FINCO, Daniela. Educação infantil e gênero: meninos e meninas como interlocutores nas pesquisas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 159 – 180.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich et. al.**Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2003.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... Sim, mas como?**7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar:** renúncia à educação. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

POSTIC Marcel. **Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

SAMPAIO, Maria M. F. **Um gosto amargo de escola:** relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2004.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos e delimitando o campo. In: _____ (Orgs.). **As crianças:** contextos e identidade. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SISTO, F. F. Avaliação de dificuldade de aprendizagem: uma questão em aberto. In: _____; DOBRÁNSZKY, E. A.; MONTEIRO, A. (orgs.). **Cotidiano escolar**: questões de leitura matemática da aprendizagem. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: USF, 2001.

TIBALLI, Elianda Figueiredo. **Fracasso escolar:** a constituição sociológica de um discurso. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

UNESCO; MEC/INEP. **Repensando a escola :** um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever /coordenação de Vera Esther Ireland. – Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

VYGOTSKY, L. S.**Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PUBLICAÇÕES ANALISADAS

Cadernos de pesquisa – Fundação Carlos chagas

CAGLIARI, Luiz Carlos. O príncipe que virou sapo. **Cadernos de pesquisa,** São Paulo, n. 55, p. 50 – 62, nov. 1985.

FRAGA, Maria Lúcia Tavares. Do cotidiano à construção do pensamento lógico-matemático. **Cadernos de pesquisa,** São Paulo, n. 72, p. 70 – 76, fev. 1990.

SILVA, Rose N.; DAVIS, Claudia. O nó górdio da educação brasileira: ensino fundamental. **Cadernos de pesquisa,** n. 80, fev. 1992.

Revista Educação e pesquisa

DALTO, Jader Otavio; BURIASCO, Regina Luzia Corio de. Problema proposto ou problema resolvido: qual a diferença? **Educ. Pesqui**., dez 2009, v.35, n.3, p. 449-461.

ZUCCHI, Eliana Miura et al. Estigma e discriminação vividos na escola por crianças e jovens órfãos por Aids. **Educ. Pesqui**., Dez 2010, v.36, n.3, p.719-734.

Revista Ciência e educação

MAIA, Poliana Flávia; JUSTI, Rosária. Desenvolvimento de habilidades não ensino de ciências e o processo de avaliação: análise da coerência **Ciênc.. educ. (Bauru),** 2008, v 14, n. 3, p. 431 – 450.

PACCA, Jesuína Lopes de Almeida; SCARINCI, Anne Louise. O que pensam os professores sobre a função da aula expositiva para a aprendizagem significativa. **Ciênc.. educ. (Bauru)** , Bauru, 2010, v 16, n. 3, p. 709 - 721.

A RELAÇÃO PEDAGÓGICA E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA[1]

Elianda Figueiredo Arantes Tiballi [2]
Maria Goretti Quintiliano Carvalho[3]

INTRODUÇÃO

A educação brasileira, por meio da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e demais documento da legislação educacional, garante, entre outros itens, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e estabelece os fins da educação de seus sujeitos[4]. De modo bastante específico, a LDB 9394/96 determina que:

> Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL,1996)

Entretanto, a educação pública brasileira não consegue atingir os fins anunciados no texto da lei. Enquanto o Art. 3º da LDB 9394/96 propõe princípios com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a valorização do profissional da educação escolar; o padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, há décadas os índices estatísticos denunciam que a qualidade e a eficácia da educação brasileira, principalmente a pública, não atendem a tais expectativas. Estes e vários outros aspectos como infraestrutura, remuneração salarial dos profissionais da educação, condições de trabalho, formação pedagógica dos professores e material didático são aspectos não considerados pelos governantes e que comprometem a prática educativa nas escolas públicas brasileiras.

O que os índices estatísticos evidenciam é que o sistema de ensino não tem sido suficientemente eficaz para garantir a aprendizagem de todas as pessoas que se

---

[1] Este texto faz parte da pesquisa realizada para a elaboração da dissertação no mestrado.
[2] Doutora em História e Filosofia da Educação; professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da PUC Goiás.
[3] Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade de Goiás (PUC-GO), bolsista da CAPES-PROSUP. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Unidade de São Luís de Montes Belos, nos cursos de Pedagogia e de Letras. E-mail: gorettiqcarvalho@gmail.com.
[4] Que não se considere o sujeito da aprendizagem (o Eu epistêmico) como imediatamente dado, mas como uma certa postura de um sujeito envolvido tanto em relações de desejo como em relações sociais e instituições (CHARLOT, 2001, p. 20).

inserem ou são inseridas no processo de escolarização. Grande parte das crianças brasileiras que frequenta a escola não consegue aprender o que lhes é ensinado, sendo esta uma das principais causas da repetência ou da evasão escolar.

O sistema brasileiro de educação é avaliado anualmente por órgãos nacionais e internacionais que apresentam dados e/ou resultados alarmantes relacionado à evasão e à repetência escolar na escola pública. Uma das razões de manutenção desta situação tem sido a dependência do Brasil em relação ao Banco Mundial na liberação dos recursos para o desenvolvimento de projetos na educação, obrigando o país a aceitar as condições impostas por esse órgão e adotar medidas que vêm ao encontro das reais necessidades educacionais brasileiras.

Assim, a liberação das verbas destinadas aos projetos na área da educação é controlada conforme as estatísticas de aprovação e permanência dos estudantes nas escolas. Se as estatísticas revelam altos índices de reprovação, o Banco Mundial reduz as verbas, se a situação é oposta, com bons resultados de aprovação, mais recursos são destinados para a educação.

As normas estabelecidas pelo Banco Mundial para a liberação desses recursos não fixa critérios para a aprovação ou reprovação dos alunos. Assim, o discurso pela permanência do aluno na escola, em nome da “democratização do ensino”, e pela “escola para todos”, é uma falácia que tenta assegurar a permanência do aluno na escola garantindo índices estatísticos satisfatórios sem, contudo, garantir seu progresso e/ou avanço na aprendizagem escolar.

Desta perspectiva, o que se presencia é a elaboração de programas paliativos com o objetivo de modificar os números que comprometem a política educacional e as relações econômicas do país com os organismos internacionais de financiamento. Pouco se modificam as ações pedagógicas em relação às condições de trabalho, de estudos, e aprimoramento das pessoas envolvidas nesse processo.

No que diz respeito à pesquisa educacional brasileira, o fato de haver tantas crianças que não aprendem o que lhes foi ensinado, ou que não conseguem permanecer na escola, tem motivado inúmeras pesquisas sobre o assunto. Algumas dessas pesquisas focam o ensino, outras focam o desenvolvimento da aprendizagem e há as que analisam as políticas educacionais. Entretanto, apenas um número bastante reduzido estuda o fracasso escolar (termo comumente utilizado para estudar a dificuldade de aprendizagem) na perspectiva da aprendizagem, relação com o saber, portanto, do desenvolvimento da aprendizagem escolar dos alunos.

Assim, torna-se pertinente, explicitar um aspecto da dificuldade de

aprendizagem pouco discutida pelo discurso sobre o fracasso escolar: a participação do professor na relação que o aluno diagnosticado com dificuldades de aprendizagem estabelece com o conhecimento.

Dessa maneira, essa pesquisa objetiva identificar as concepções de dificuldade de aprendizagem que balizam o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental, refletindo sobre três questões: o que os professores pensam sobre dificuldade de aprendizagem e quais elementos constituem essa sua concepção? O que os professores e/ou a escola fazem para reverter situações de fracasso escolar? Quais critérios os professores consideram para identificar as crianças que têm dificuldade de aprendizagem?

Trata-se, portanto de inquirir sobre as concepções que norteiam a prática dos professores que lidam no dia-a-dia com crianças que têm dificuldade para aprender da mesma forma e no mesmo ritmo que seus colegas de sala de aula; bem como identificar quais elementos constituem a concepção de dificuldade de aprendizagem utilizada pelo professor para diagnosticar essas crianças e para reverter o quadro de dificuldades constatadas.

Esse trabalho visa a discutir as causas de tantas histórias de fracasso escolar. Pois, segundo Charlot, (2000, p. 16) estudar o fracasso escolar é impossível, pois não é um fato que a ciência possa estudar, constatar, mensurar, analisar, controlar experimentalmente. O fracasso escolar não possui vida, não ataca ninguém, não é observável, o que significa que não é passivo de análise (CHARLOT, 2000, p. 16). O que existem são crianças, pessoas em situação de fracasso.

Para estudar essas situações de fracasso escolar, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 14 professores da rede municipal de São Luís de Montes Belos, que atuam nas primeiras séries do Ensino Fundamental, procurando identificar, além da concepção dos professores em relação à dificuldade de aprendizagem, o índice de alunos que são considerados com dificuldade de aprendizagem, o trabalho que é feito com essas crianças diagnosticadas com dificuldade de aprendizagem e o que a escola oferece às crianças.

São Luís de Montes Belos tem sua população concentrada na zona urbana, mas com economia apoiada na agropecuária e com tradição cultural expressivamente marcada pelo meio rural. Possui uma população de 27.376 mil habitantes, 7 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), 22 escolas de Ensino Fundamental (11 públicas municipais, 7 públicas estaduais e 4 particulares) e 5 escolas de nível médio (2 públicas estaduais e 3 particulares).

Em 2006, a taxa de matrícula escolar de crianças em idade escolar era de 5032 matrículas (2077 em escola pública estadual, 1987 em escola pública municipal e 968 em escolas particulares), e os professores que atuam na rede pública de ensino possuem formação em nível superior em Pedagogia ou em Licenciatura em área específica. Após as entrevistas, foi definida como amostra para coleta de dados, por meio de observações, à docência dos professores que atuam na escola que possui maior número de alunos, os que atuam na escola que possui menor número de alunos e os que atuam em uma das escolas da zona rural (optou-se pela que possui maior número de alunos).

Na escola com menor número de alunos,Escola Municipal Cantinho Feliz[5], optou-se, pela professora que demonstrou maior envolvimento em trabalhar com as cinco crianças diagnosticadas com dificuldades de aprendizagem de sua turma. Dessa forma, as observações foram realizadas na sala do 3º Ano (antiga 2ª Série).

Na escola com o maior número de alunos, Escola Municipal Sol Nascente, a escolha da turma para a realização das observações foi realizada pela própria escola, a coordenadora de turno, juntamente com os demais professores, decidiram as observações seriam realizadas na turma do 2º Ano (antiga 1ª série), em que, segundo a professora, havia duas alunas com dificuldades de aprendizagem.

Na Escola Municipal Mundo Verde, o critério utilizado para a escolha da turma foi o da faixa-etária mais elevada, para que se observasse de que maneira o professor interage com crianças mais velhas que apresentam dificuldades de aprendizagem, bem como de que forma essas crianças interagem com o professor, com os colegas, com o conteúdo a elas ensinado. Dessa maneira, a turma observada foi a de 4º e 5º Anos (antigas 3ª e 4ª séries), na qual, segundo o professor, há cinco crianças com dificuldades de aprendizagem.

Os dados foram analisados mediante os critérios estabelecidos pela metodologia da “Análise de Conteúdo” (BARDIN, 1977, p. 95). Os resultados dos estudos realizados e dos dados encontrados estão organizados nesse texto em três tópicos: As escolas e seus sujeitos;O que os professores pensam sobre dificuldade de aprendizagem?

O trabalho pedagógico de recuperação da aprendizagem: o discurso e a prática, que está subdividido em três subseções: o ritmo: atitudes do professor e do aluno em sala de aula; aparato extra-escolar de ajuda psicológica e pedagógica às crianças; e deficiências culturais: comportamento dos professores.

---

[5] Todos os nomes de escolas, de professores e de alunos utilizados neste texto são fictícios.

O QUE OS PROFESSORES PENSAM SOBRE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM?

A partir das entrevistas e das observações realizadas, é possível afirmar que a concepção que o professor tem acerca do que seja dificuldade de aprendizagem está relacionada a três fatores considerados mais evidentes: o *ritmo* de cada criança em desempenhar as tarefas determinadas por ele está relacionado também à atuação da *família* que não participa da educação dos filhos, que não ajuda na resolução das tarefas de casa; e, ainda, está relacionada às *deficiências culturais* da criança, causadas pela classe social de origem, pela necessidade dos pais em trabalhar, ou ainda, por pertencerem a famílias fora da estrutura padrão (moram somente com o pai ou com a mãe, são criadas pelos avós, ou os pais têm problemas emocionais que transferem para os filhos). Os professores atribuem mais peso às famílias, acusando os pais de não participarem da vida escolar das crianças, de não ajudarem nas tarefas de casa, não participarem de reuniões, nem atenderem aos chamados da escola. Eles fazem reuniões com os pais, que se comprometem a acompanhar os filhos, mas que depois não cumprem com o que foi combinado com os professores, deixando seus filhos sozinhos nos estudos realizados em casa.

Porém, em nenhum momento, os professores se colocaram no processo de aprendizagem dos seus alunos, considerando como responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem apenas elementos externos a esse processo. O serviço oferecido pela escola e sua participação na produção dessas dificuldades de aprendizagem não é colocado em discussão.

O TRABALHO PEDAGÓGICO DE RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM:O DISCURSO E A PRÁTICA

No sistema educacional brasileiro, na grande maioria das escolas um professor é o responsável por uma série, com um currículo, um programa a ser cumprido. Essa organização é citada por muitos professores como causa e justificativa para as dificuldades de aprendizagem. Segundo muitos professores, os problemas apontados são causados por uma aprendizagem deficiente que ocorreu na série anterior, ou porque a família não proporcionara os estímulos necessários a uma aprendizagem favorável ao nível e ritmo da turma atual. O problema está na criança que não veio pronta para os conteúdos específicos da série que frequenta. O que já havia sido evidenciado por Patto (1999) e Sampaio (2004), na cidade de São Paulo, pôde ser constatado quase duas décadas depois, em uma cidade do interior de Goiás.

Os professores entrevistados nas escolas de São Luís de Montes Belos

afirmaram que ao diagnosticar em suas turmas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, são realizados trabalhos de recuperação paralela, reforço fora da sala de aula e atendimento com psicólogo. Entretanto, o planejamento desses professores não sofre nenhuma alteração, pois têm um programa a ser cumprido, um volume de conteúdo a ser ministrado, já que acima deles têm várias instâncias de cobrança desse trabalho através da burocracia em emitir documentos que comprovem que o conteúdo específico daquele ano foi trabalhado, o que coloca a autonomia do professor bastante fragilizada.

Durante a pesquisa de campo, foram identificadas categorias presentes no discurso dos professores para a explicação das dificuldades de aprendizagem, bem como para justificar o trabalho pedagógico realizado por eles. Nesse sentido, os dados serão organizados e analisados a partir dessas categorias de trabalho: ritmo, família (ajuda extraescolar) e diferenças culturais.

O RITMO: ATITUDES DO PROFESSOR E DO ALUNO EM SALA DE AULA

A concepção de alguns professores sobre o que seja dificuldade de aprendizagem está relacionada ao amadurecimento de cada criança ao tipo de conteúdo trabalhado no ano em que está estudando. Mencionaram a dificuldade que algumas crianças têm em realizar leitura com a mesma desenvoltura do restante da turma. Outra dificuldade apontada foi em relação à caligrafia, quando as crianças não são capazes de escrever com letra legível, o que é trabalhado com cópias em cadernos de caligrafia.

Em relação ao trabalho desenvolvido para solucionar a dificuldade de aprendizagem a aula de reforço, independente da forma como é realizada, ou seja, realizada pelo professor ou pela coordenação, é o trabalho realizado com as crianças para que seu nível ou capacidade de aprendizagem seja equiparado ao das outras crianças, para que consigam o mesmo ritmo do restante da turma em realizar as atividades propostas pelos professores.

Para reverter o problema da dificuldade de aprendizagem, 50% dos professores entrevistados consideram que o trabalho de reforço seja suficiente para que as crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem consigam acompanhar o ritmo do restante da turma. Para a outra metade dos professores repetir o que já foi dito é o suficiente para reverter o problema, basta exercitar as atividades da sala de aula para que a aprendizagem ocorra. 50% dos professores consideram que o atendimento individualizado com atividades específicas é outra ação que surte grande efeito no

trabalho com crianças com dificuldade de aprendizagem e que o trabalho com um psicólogo é de grande ajuda no trabalho com essas crianças.

A dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita foi apontada por todos os professores como o principal problema das crianças diagnosticadas como “portadoras de dificuldades de aprendizagem”. Alguns citaram a dificuldade na leitura e resolução de problemas, afirmando que as crianças não compreendem que tipo de cálculo o “problema” requer para resolvê-lo. Apenas 14% dos professores citaram a dificuldade de aprendizagem do cálculo em matemática, ou seja, na resolução dos cálculos (quatro operações).

Apesar de ter sido afirmado que as tarefas eram planejadas considerando as dificuldades das crianças, durante todas as observações nenhuma atividade diferenciada foi utilizada pelos professores para as crianças diagnosticadas com dificuldade de aprendizagem. Pelo contrário, foram apresentadas tarefas iguais a todas as crianças, tarefas rodadas em mimeógrafo e, apesar das dificuldades manifestadas pela criança, o professor não procurou saber dela o que havia compreendido em relação àquela atividade. As crianças que não conseguiram resolver as atividades não receberam atenção especial do professor. A metodologia utilizada é a seguinte: “[...] a professora faz (no quadro), ensina (explica) como é que se deve fazer e, assim, cada um faz: pode-se, então, dizer que todo mundo aprendeu [...]”.(UNESCO/INEP, 2007, p. 199).

Segundo Postic (2000, p. 32), a tarefa escolar é o centro do processo educativo e a relação entre professor e aluno é fortemente determinada pela natureza e grau de coação da tarefa escolar. A partir do que foi observado, é possível afirmar que toda a atividade pedagógica é elaborada em função de uma tarefa (rodada no antigo mimeógrafo) que os alunos terão que resolver seguindo as explicações dadas pelo professor no início da atividade.

Outro comportamento identificado é que durante as atividades, algumas crianças desempenhavam uma atividade secundária em vez de executarem a proposta do professor. Dessa forma, enquanto a criança não consegue compreender que resposta o professor espera, ela desenvolve outras atividades para manter uma aparência de produtividade. E quando essa criança é deixada em meio a essas “outras” atividades, “a escola, assim, além de não promover o gosto pelo saber, consegue contribuir para que o aluno o evite” (PARO, 2003, p. 46). E quando a criança percebe que está sozinha em sua tarefa, ela procura alternativas para alcançar os meios de corresponder às exigências da escola, do professor e dos pais: dar as respostas

corretas nas tarefas e nas avaliações.

Dessa forma, a criança é capaz de perceber que o que importa para o professor é a resposta correta, a resposta esperada pelo professor. A valorização da resposta correta faz com que criança compreenda que responder certo é o mais importante, apresentar as respostas esperadas nas tarefas é o que importa.

APARATO EXTRAESCOLAR DE AJUDA PSICOLÓGICA E PEDAGÓGICA ÀS CRIANÇAS

Grande parte dos professores afirma que, muitas vezes, a família não se interessa em participar do trabalho da escola. Alguns professores afirmam que quando isso ocorre desistem da família e ficam com a criança. Para esses professores, a participação da família é muito importante, mas não é primordial, pode-se fazer um bom trabalho sem ela. Entretanto, justificam as dificuldades de aprendizagem das crianças apontando a ausência da família nesse processo.

Todos os professores ressaltaram que o trabalho com a psicóloga do município é muito importante, pois eles consideram que a maioria dos problemas é causada por fatores de ordem psicológica, apesar de não saberem especificar qual o problema psicológico que compromete a aprendizagem dessas crianças. Valorizando o trabalho realizado por um sujeito extraescolar, fora da sala de aula, para reverter o problema de aprendizagem, pois consideram que o que impede, ou dificulta a aprendizagem de seus alunos é algo que está fora da sala de aula, relacionado ao próprio aluno. Em nenhum momento colocam seu trabalho como um dos fatores que possa comprometer a aprendizagem de algum de seus alunos.

Destacaram ainda que, além das atividades de reforço que eles passam para as crianças, é realizado trabalho de reforço pela diretora e coordenadora, o que consideram uma importante ajuda para o trabalho com as crianças diagnosticadas com dificuldades de aprendizagem. As atividades consistem em leitura de textos durante o período da aula, quando o aluno é chamado pela diretora ou pela coordenadora para “tomarem” a leitura dessas crianças.

Em relação à participação da família foi possível observar que, apesar das declarações dos professores nas entrevistas, as famílias de duas crianças diagnosticadas pela professora com dificuldade de aprendizagem são preocupadas com a aprendizagem de suas crianças, entretanto evidenciam que não têm condições de colaborar com a aprendizagem de seus filhos da maneira esperada pela professora e pela escola.

> A mãe de Neli é muito preocupada com a filha, acompanha todos os dias até a escola, diz para se comportar, fazer tudo que a professora mandar. Fica na porta da sala até a professora chegar. (Observação Escola Sol Nascente).
> Perguntei à Waléria por que ela não fazia as tarefas, e ela respondeu-me: Não sei fazer. Mas, minha mãe vai pagar aula de reforço para mim, aí eu vou dar conta de fazer. (Observação Escola Sol Nascente).

Além de a escola colocar a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem no aluno, a criança e a família também o fazem. Concordam que o problema está na criança e que deve ser realizado um trabalho de reforço fora da sala de aula, ou fora da escola, por outra pessoa. Dessa forma, "hábitos de estudo e acompanhamento em casa tornam-se, então, indispensáveis para acompanhar a classe, uma vez que as horas diárias passadas na escola destinam-se a ouvir exposições e exercitar as noções" (SAMPAIO, 2004, p. 102). O que indica que é com a família que o aluno conta quando tem problemas na escola. A atribuição do apoio extaescolar como responsável pela melhora da aprendizagem das crianças foi observada também por Postic (2000), em pesquisa realizada em Madri, na Espanha.

O que confirma o que Charlot (2000) afirma sobre a concepção que o aluno, e pode-se afirmar que a família tem sobre a aprendizagem. A partir de suas pesquisas, esse autor (CHARLOT, 2000, p. 29) "afirma que na perspectiva do aluno, o professor é o sujeito da aprendizagem, a ele basta que frequente às aulas, que seja comportado e que faça tudo o que o professor ordenar" para que aconteça a aprendizagem.

Ao atribuir a responsabilidade do fracasso escolar a fatores externos à sala de aula, como os de ordem familiar, psicológica ou cultural, os professores afastam a ideia de que seu trabalho seja um dos responsáveis pela produção das desigualdades escolares.

DEFICIÊNCIAS CULTURAIS: COMPORTAMENTO DOS PROFESSORES

> Miguel (aparência bastante pobre, camiseta muito amassada e encardida), menino bastante alegre, um pouco tímido, apresenta leitura muito lenta. Ao terminar de ler para a turma, se sentou e recomeçou a leitura do seu livro. Veio transferido do norte do Brasil. (Observação Escola Mundo Verde)

Para justificar as dificuldades de aprendizagem, alguns professores mencionam as diferenças culturais existentes entre os alunos e, principalmente, entre os alunos e eles (os professores). A cultura da classe pobre interfere tanto assim? Os professores da rede pública de ensino não são também da classe popular?

Certamente esse é somente mais um argumento para responder pela responsabilidade do fracasso escolar dessas crianças. É mais uma forma de atribuir a culpa pelo fracasso escolar à própria criança vítima dessa situação. Caso as diferenças culturais fossem responsáveis por essas dificuldades, as crianças apontadas com DA

teriam dificuldade em se relacionar com as outras crianças, com os professores em momentos que não fossem para resolver alguma atividade escolar. O que pode ser exemplificado com a relação que Waléria estabelece com as atividades escolares propostas pela professora e com a relação que ela estabelece com o grupo em outros momentos.

> Waléria é líder na sala e no recreio. Os outros colegas vêm até ela para pedir permissão para brincar com ela, somente alguns colegas recebem a permissão. É agressiva com os colegas, em outros momentos extrovertida. A mãe nunca aparece, não busca nem as avaliações. Ela não consegue escrever, consegue apenas copiar. (Observação Escola Sol Nascente)

Outro comportamento identificado na prática pedagógica que reforça a dificuldade das crianças é o de demonstrar que o desempenho da criança não é o esperado para aquela turma. A diferença da capacidade de leitura das crianças diferencia de uma criança para outra e o professor demonstra não ser capaz de lidar com essas diferenças.

> Luciano, aluno apontado como portador de DA, de cabeça baixa, treinava a leitura enquanto os outros colegas liam. Sua leitura é silábica, acompanhada com o dedo sobre o texto. Ele é chamado para fazer a leitura, mas como é uma leitura muito grande e cheia de “tropeços”, o professor interrompe, dizendo que já estava bom e que pudesse se sentar. (Observação Mundo Verde)

Mesmo que o professor não tenha a consciência do que está fazendo, a criança certamente compreende que seu desempenho não é o esperado pelo professor, que demonstrou que ouvi-lo tomaria muito tempo da aula.

Outra postura verificada é a do professor preparar uma atividade para os alunos resolverem enquanto ele executa outra.

A professora, em sua mesa ignora as dificuldades que essas crianças estão enfrentando sozinhas em suas carteiras tentando fazer o que foi solicitado. As crianças que não conseguem, nem mesmo arriscar uma resposta, ficam ainda mais solitárias porque, obviamente, elas sabem que o professor está percebendo que não estão fazendo o que foi determinado, e nem assim recebem a atenção desse professor. As dificuldades de aprendizagem, que essas crianças apresentam, são consideradas de responsabilidade delas mesmas.

Um dos principais instrumentos utilizados pelos professores para preparar o conteúdo e atividades para os alunos é o livro didático. Manual que é elaborado considerando a realidade de seus autores. Os assuntos trabalhados nesses livros são bastante distantes dos alunos e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das observações e entrevistas foi possível perceber que os professores

não estabelecem uma relação pedagógica com as crianças diagnosticadas com dificuldade de aprendizagem. E que essas crianças estão distantes dos conteúdos e atividades propostas pelo professor, o que indica que as atividades são preparadas tendo como parâmetro as crianças que têm mais facilidade em desenvolvê-las.

Entretanto, outros fatores devem ser considerados antes de responsabilizar o trabalho pedagógico realizado pelo professor e pela escola, pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos. A falta de uma política educacional que priorize sanar os problemas relacionados à educação impede que um problema tão antigo quanto o sistema educacional seja solucionado: o fracasso escolar de grande parte das crianças, jovens e adultos que frequentam o ensino público.

Em decorrência do baixo salário, o professor se vê obrigado a ter jornada dupla de trabalho, o que certamente compromete o tempo de planejamento, de reflexão sobre os problemas identificados e, ainda, o seu trabalho em sala de aula.

Outro fator que deve ser considerado é o fato de que em sua formação inicial, os futuros professores não são preparados para lidar com a dificuldade de aprendizagem, são trabalhadas somente disciplinas que ensinam como ensinar sem considerar que em toda sala de aula terão crianças que aprendem de maneira diferente dos outros colegas, ou aprendem em ritmo diferente do restante da turma.

Há, também, as condições de trabalho enfrentadas nas escolas públicas. As escolas não contam com apoio pedagógico institucional, uma equipe de profissionais para auxiliar e orientar o professor no diagnóstico das crianças e no trabalho capaz de solucionar as dificuldades diagnosticadas. Em vez de encontrar esse apoio, os professores se veem obrigados a lidarem sozinhos com salas superlotadas, com crianças que não aprendem da mesma maneira que as demais crianças.

Por fim, outro fator que deve ser destacado é a ausência de uma cultura acadêmica e apoio financeiro que estimule o professor em sua formação continuada, oportunidade de direcionar seus estudos para os problemas encontrados em sala de aula.

Ao elencar alguns fatores que influenciam na produção das dificuldades de aprendizagem das crianças não significa que a atitude docente comprometida seja considerada como a menos influente nesse processo. Apesar dos obstáculos apresentados anteriormente, somente uma prática docente responsável, independente das dificuldades enfrentadas diariamente pelos professores, principalmente da rede pública de ensino, será capaz de iniciar o processo de desconstrução e reconstrução da

prática docente, da relação que deve ser estabelecida entre o aluno, o professor e o saber.

Certamente essa discussão deve ser aprofundada para que o problema que assola a educação brasileira diariamente seja investigado e discutido. Dessa forma, é necessário que outros trabalhos sejam realizados com o objetivo de enriquecer esse debate.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. A noção de relação com o saber:bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: _____ (Org.). **Os jovens e o saber**:perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, p.15 – 31.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **A Escola e o saber**. Entrevista concedida a Pricilla Ramalho. Centro de Educação Mário Covas. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=006>. Acesso em: 20 out. 2006.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar:** renúncia à educação. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

POSTIC Marcel. **Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar.** Porto: Porto Editora, 1995.

SAMPAIO, Maria M. F. **Um gosto amargo de escola:** relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2004.

UNESCO; MEC/INEP. **Repensando a escola:** um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever /coordenação de Vera Esther Ireland. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E COMPETÊNCIA MORAL: RELATO DE UMA PESQUISA, DESAFIOS DA ATUALIDADE

Mayra Marques da Silva Gualtieri[1]
Raul Aragão Martins
Patricia Unger Raphael Bataglia
Alonso Bezerra de Carvalho

INTRODUÇÃO

Pensar a formação universitária e o desenvolvimento das competências morais na realidade brasileira exige considerarmos a formação acadêmica atual, os modelos de educação vigentes e a própria construção da universidade e da sociedade em que vivemos. O grande desafio é construirmos um modelo de educação que não só privilegie a formação técnico-científica, baseada no domínio do conhecimento, mas também no desenvolvimento e promoção da reflexão crítica, da responsabilização, da avaliação de pontos de vistas diferentes necessária para a vida em sociedade. Refletindo sobre a questão da formação universitária e da competência moral de nossos alunos nos deparamos com muitos dados, angústias e questionamentos. De um lado temos os dados de pesquisas evidenciando que o modo como nossa educação formal está estruturada, voltada prioritariamente para o conhecimento técnico-científico, parece estar produzindo pouco efeito no que diz respeito ao desenvolvimento moral e à formação de suas competências em seus estudantes. Neste artigo apresentaremos os dados de uma pesquisa realizada com 47 alunos de graduação da Unesp de Marilia nos quais foi aplicado o Moral Judgment Tes- extended version (MJT_xt) a fim de avaliar o nível de competência moral apresentado por eles no início e ao final de sua formação acadêmica. Os dados foram analisados à luz das teorias de Piaget, Kohlberg e Lind e refletidos dentro do contexto da educação brasileira na atualidade.

Investigar os níveis de competência moral que podem ser medidos pelo MJT_xt apresentados pelos universitários pesquisados e se houve variação entre eles, considerando as variáveis sexo, área de conhecimento, nível sócio econômico e ano de formação acadêmica.

METODOLOGIA

---

[1]Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade.Agência financiadora: CAPES. A pesquisa referida neste artigo é parte integrante da dissertação de mestrado concluída em 2010 por Mayra Marques da Silva Gualtieri, sob orientação do Prof. Dr. Raul Aragão Martins e com a colaboração dos demais coautores deste artigo.E-mail de contato: mayragualtieri@hotmail.com

A pesquisa foi realizada na Faculdade de Filosofia e Ciênciasda Unesp – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" de Marília, que conta com nove cursos de graduação, sendo quatro cursos da área das Ciências Humanas (Ciências Sociais, Filosofia, Pedagogia e Relações Internacionais), dois de Ciências Sociais Aplicadas (Arquivologia e Biblioteconomia) e três de Ciências da Saúde (Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional), segundo classificação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico(CNPQ, 2010). Foram selecionados aleatoriamente 47 alunos de diferentes cursos de graduação e em diferentes anos de sua formação acadêmica.

INSTRUMENTOS DE PESQUISA

O primeiro instrumento utilizado foi um questionário sócio cultural, composto de duas partes. A primeira coleta os dados sóciodemográficos dos participantes e a segunda avalia o nível sócioeconômico econômico (ALMEIDA; WICKERHAUSER, 1991). O segundo utilizado foi o teste psicológico chamado MJT_xt (*Moral Judgment Test - extended version*). Este teste foi originalmente elaborado em alemão (*Moralisches Urteil Test - MUT*) na década de 70, por Georg Lind, professor da Universidade de Konstanz, tem estudos de adaptação para 27 línguas e tem se mostrado muito útil para mensurar os efeitos de programas de desenvolvimento moral (LIND, 2005). Ele foi desenvolvido a partir da entrevista de juízo moral de Kohlberg e que tem como objetivo específico avaliar resultados em processos de educação moral, ou similares, através da verificação do desenvolvimento da competência moral. Com o MJT se registra o manejo dos argumentos morais frente a situações controversas, os chamados dilemas (LIND, 2007), provendo escores puros do aspecto afetivo, isto é, das atitudes morais. De modo diferente de outros instrumentos de avaliação, o MJT atinge simultaneamente os dois aspectos do juízo moral - afetivo e o cognitivo -, sem misturá-los (LIND, 2000). Nossa pesquisa utiliza a versão estendida do MJT chamada de MJT_xt (composta por três dilemas) e a avaliação total e segmentada de seus recursos (escores C), bem como a planilha atualizada especificamente desenvolvida por Bataglia para este fim (BATAGLIA, 2010).

FORMAS E PROCEDIMENTOS DE REGISTRO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos dos universitários resultantes da aplicação dos questionários foram digitados em planilhas eletrônicas e posteriormente submetidos a análises. A partir resultados foram tabuladas as frequências e porcentagens dos dados obtidos e

posteriormente realizadas análises não paramétricas nas variáveis qualitativas e paramétricas nas quantitativas. Foram ainda analisadas as respostas do segundo questionário objetivando apreender as formas e o desenvolvimento de pensamentos, julgamentos morais e consistência de suas respostas frente aos dilemas. Os dados analisados utilizando-se da ajuda de programas estatísticos e planilha própria dos escores totais, dos dilemas em separado e entre os dilemas apresentados, no modelo *split-half* proposto por Bataglia (2010).

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Dentre os 47 alunos pesquisados, 20 deles são pertencentes às Ciências Humanas, 17 às Sociais Aplicadas e 10 às da Saúde. Suas idades variam entre 17 e 26 anos. Quanto ao sexo, 55,3% são do sexo feminino e 44,7% do sexo masculino. Quanto ao ano da graduação em que se encontram, estão no 1º ano 55,3% dos alunos; 14,9% no 2º ano; 25,5% no 3º ano e 4,3% no 4º ano. Quanto à religião declarada a maioria dos alunos, 53,2% declara não possuir nenhuma religião ou não informa nada sobre este dado na pesquisa. São Católicos 31,9% desta amostra. Os Espíritas somam 10,6% e os Evangélicos 4,3% dos alunos. Quanto ao nível de instrução dos chefes das famílias destes alunos, 2,1% são Analfabetos ou possuem apenas o 1º Ciclo do Ensino Fundamental, 12,8% possuem Ensino Fundamental Incompleto, 14,9% Ensino Médio Incompleto, 17,0% possuem o Superior Incompleto, 51,0% possuem Superior Completo e 2,1% não informaram a escolaridade do chefe da família.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Faremos agora algumas análises possíveis a respeito dos dados encontrados no MJT_xt. Salientamos que estas análises são de cunho meramente exploratório, dado o número reduzido de participantes, em especial quando efetuamos sua divisão por área do conhecimento, sexo, classe social e ano da graduação em que se encontram.

Aoconsiderarmos os escores do MJT e os resultados de referência para o teste (C baixo: 1-9; C médio: 10-29; C alto: 30-49; C muito alto: acima de 50), temos que o grupo de alunos pesquisado apresenta um índice para competência moral médio, com o resultado de 14,2, quando comparado aos seus pares em outros grupos de testagem para referência do teste.

Considerando as áreas do conhecimento, temos que os alunos de Ciências Sociais Aplicadas apresentam competência moral inferior aos demais grupos e de nível considerado baixo para os padrões do teste (C Total=8,8). As demais áreas

permanecem no nível médio. Estes dados indicam que os alunos de Ciências Sociais se utilizam de argumentos pertencentes a estágios mais baixos do desenvolvimento moral proposto por Kohlberg (1969) para julgar os argumentos propostos pelo teste do que os demais alunos.

Um dado que nos chamou a atenção nesta pesquisa, em especial nos alunos da Saúde, é que o escore C apresentado no dilema do Médico que trata do valor universal da vida é semelhante ou inferior ao apresentado no dilema dos Operários, que trata do valor das coisas, bens e propriedades. Em especial nas Ciências da Saúde, entre os alunos que se preparam para cuidar da vida e da saúde das pessoas, o escore C do Dilema do Médico (33,8) e do Juiz (43,7) são inferiores ao escore C apresentado no dilema dos Operários (49,4). Entre os alunos das Ciências Sociais Aplicadas esta relação de inferioridade dos resultados do dilema do Médico (25,6) e do Dilema do Juiz (25,8) em relação ao dos Operários (27,8) se mantém, mas não é estatisticamente significativa. Entre os alunos das Ciências Humanas, o mesmo fenômeno não ocorre, e os resultados do Dilema do Médico (40,9) e do Dilema do Juiz (45,8) são superiores aos do Dilema dos Operários (34,4). Vejamos os dados completos na tabela que se segue:

Tabela 1– Média do escore C total, dos dilemas e dos entre dilemas por área:

	Humanas (N=20)	Sociais Aplicadas (N=17)	Saúde (N=10)	Total (N=47)
Total	16,0	8,8	19,4	14,2
Operário	34,4	27,8	49,5	36,7
Médico	40,9	25,6	33,8	33,1
Juiz	45,8	25,8	43,7	38,2
Operário_Médico	19,3	11,0	27,7	18,2
Operário_Juiz	22,2	14,4	24,1	20,5
Médico_Juiz	21,7	12,2	22,3	18,3

Estes valores de escores C encontrados entre os dilemas apontam para o fato de que as competências morais utilizadas para julgar o valor das coisas envolvido no dilema dos Operários são semelhantes ou maiores que as utilizadas para julgar o valor da vida envolvido no dilema do Médico. Estes dados contrariam as experiências anteriores com MJT no México e América Latina (BATAGLIA, 2010) nas quais o escore C era semelhante entre os Dilemas do Médico e dos Operários, o que suscitou as hipóteses de interferência da religiosidade e valores culturais envolvidos no julgamento do valor da vida quando envolvido no tema da Eutanásia abordado no Dilema do Médico. Visando minimizar este efeito da religião e cultura, formulou-se o Dilema do Juiz, dando origem ao MJT_xt que hoje utilizamos (BATAGLIA,2010).

Em nossa pesquisa, apenas nas Ciências Humanas os valores de C para o dilema do Juiz (45,8) foram significativamente maiores que os do dilema dos Operários (34,4). Nas outras áreas, permaneceu a relação do escore que retrata o as competências morais envolvidas no julgamento do valor da vida ser menor que o escore apresentado no julgamento do valor das coisas, em especial nos alunos de Ciências da Saúde (Dilema do Juiz 43,7 e Dilema dos Operários 49,5). Vejamos agora os dados quando comparados ao sexo dos participantes:

Tabela 2 – Média do escore C total, dos dilemas e dos entre dilemas por sexo

	Feminino	Masculino	Total
Total	13,6	14,9	14,2
Operário	38,9	33,9	36,7
Médico	30,0	36,9	33,1
Juiz	34,6	42,7	38,2
Operário_Médico	18,5	17,8	18,2
Operário_Juiz	19,1	22,2	20,5
Médico_Juiz	16,9	20,0	18,3

Quando comparamos os resultados obtidos no MJT_xt nos 3 dilemas apresentados e o sexo dos participantes (tabela 10), temos que os homens e mulheres do grupo estudado apresentam competências morais semelhantes para julgar os argumentos dos dilemas apresentados, com nível de competência moral considerado como médio para os padrões estabelecidos por Lind (2010). Ao julgarem os dilemas separadamente, novamente eles o fazem de maneira semelhante e com escores parecidos e de nível alto, considerando cada dilema em sua individualidade. Somente se percebe um ligeiro aumento das competências morais masculinas para julgar o valor da vida expresso nos dilemas, quando comparados aos valores apresentados pelas mulheres. Tais dados reafirmam as convicções de Kohlberg (1984) sobre o desenvolvimento moral semelhante entre homens e mulheres e contrariam a crítica que Carol Gilligan (1982 apud MILNITSKY-SAPIRO,2000) fez a este autor. Ela afirmava que homens e mulheres deveriam ter habilidades morais diferentes, uma vez que deveríamos considerar a existência de uma “moral do cuidado”, tipicamente feminina e que Kohlberg não havia considerado estas diferenças ao postular sua teoria sobre os estágios de desenvolvimento moral, desenvolvendo suas ideias unicamente baseados em uma “moral masculina”. Os dados confirmam os resultados encontrados por Kohlberg (1969) e também os dados também encontrados por Snarey (1985 apud MILNITSKY-SAPIRO, 2000), cuja pesquisa não apontou dados estatisticamente diferentes entre homens e mulheres, considerando níveis e estágios.

A tabela seguinte aponta os dados com relação ao nível socioeconômico dos participantes.

Tabela 3 – Média do escore C total, dos dilemas e dos entre dilemas por nível socioeconômico

	A2 (N=8)	**B1 e B2 (N=22)**	**C e D (N=17)**
C Total	16,8	15,8	10,9
C Oper	29,9	38,0	36,6
C Méd	32,6	33,4	33,0
C Juiz	36,7	42,0	38,2

Considerando os resultados obtido no MJT_xt em relação aos indivíduos pertencentes a classes socioeconômicas diferentes, obtivemos que, de modo geral, embora se possa notar um discreto aumento nos escores das classes A2 (16,8) e B1 e B2 (15,8) com relação aos indivíduos das classes C e D (10,9), poderia-se afirmar com muita cautela, dado o número reduzido de indivíduos, que houve diferenças estatisticamente relevantes (maior que 5 pontos) entre os escores apresentados por indivíduos oriundos de classe econômicas diferentes, em especial em relação às classes C e D quando comparadas às A2 e B1 e B2 ,evidenciando que, neste caso pesquisado, pertencer a classes sociais diferentes pode ter significado para estes alunos ter acesso a outros meios de complementação da educação formal e oportunidades de aprendizado social que talvez tenham interferido positivamente na formação de suas competências morais, fomentando-a, tal como acreditava Lind (LIND, 2007).Vejamos agora os dados do MJT_xt quando comparados ao ano da graduação dos estudantes:

Tabela 4 – Média do escore C total, dos dilemas e dos entre dilemas por ano da graduação

	1º e 2º	3º e 4º	Total
Total	14,3	13,8	14,2
Operário	38,5	32,4	36,7
Médico	33,9	31,2	33,1
Juiz	37,7	39,5	38,2
Operário_Médico	18,3	18,1	18,2
Operário_Juiz	20,6	20,4	20,5
Médico_Juiz	18,8	17,0	18,3

Com relação ao ano da graduação em que se encontram, não houve diferenças significativas entre os alunos do 1º e 2º anos, quando comparados aos o 3º e 4º anos.

Em estudos anteriores a respeito da construção da competência moral em universitários, Silva, Bataglia e Aprile (2008, apud BATAGLIA 2010) também não obtiveram alteração significativa do escore C entre os alunos do primeiro, segundo e terceiro anos da graduação. Esses dados nos levam à reflexão de que o ambiente e a formação acadêmica ao longo dos anos exerceram pouca ou nenhuma influência na

formação das competências morais destes alunos, parecendo não contribuir para o seu avanço ou ainda colaborar para o seu declínio. A respeito disto, temos que a forma como a educação formal provida pela universidade estudada não parece prover os meios necessários para facilitar o desenvolvimento das competências morais tal como idealizado por Lind (2010). Desta forma, mesmo que o nível intelectual avance, ou o grau de instrução formal avance, este não está vindo acompanhado do desenvolvimento das habilidades cognitivas e afetivas implicadas no desenvolvimento e formação das competências morais.

Em outros estudos, em especial nos estudos de validação deste modelo de teste no Brasil (BATALGIA, 2010), observou-se que havia uma sensível progressão da competência do juízo moral de acordo com a quantidade e qualidade de educação formal recebida, evidenciando que o MJT tem se mostrado altamente sensível a este índice, ou seja, a variação da quantidade e qualidade de educação formal acompanha a variação crescente do índice de competência ou escore C (BATAGLIA, 2010). Lind (2007) defende que a educação é a responsável pelo efeito de ganhos absolutos ou das taxa de perdas no desenvolvimento do indivíduo. De acordo com suas pesquisas, as escolas que proveem uma boa qualidade educacional exercem um efeito positivo sobre o desenvolvimento da competência moral de adolescentes.

Os dados da nossa pesquisa, todavia, parecem apontar para um perfil de universidade estudada que poderia ser comparada às consideradas como não competitivas (SCHILINGER, 2006) e apontar para o fato de que o modo como a educação formal está estruturada nesta universidade não parece estar contribuindo para a formação crítica, capacidade de análise, julgamento de formação das competências morais dos indivíduos, ou o exercício delas nas ações morais de cunho prático, pois não se observa que o escore C aumente uniformemente de acordo com o grau de instrução apresentado.

A correlação entre os índices de C encontrados, qualidade da educação e níveis de competitividade das universidades já foi evidenciada em outros estudos como o de Schillinger (2006), que ao comparar os índices de C nos primeiros e últimos anos de três cursos universitários em três países diferentes, obtém índice de C escore C bem diferentes e mais aumentados nas universidades competitivas em detrimento dos valores mais baixos encontrados nas não competitivas. Para este autor, as universidades competitivas são aquelas que por serem mais procuradas acabam selecionando alunos egressos de experiências educacionais mais enriquecedoras do ponto de vista formal. Embora saibamos que o conteúdo escolar não influencie nos

resultados do teste, as oportunidades de formação que acompanha a educação formal, como a oportunidades de assunção de responsabilidades e reflexão dirigida, são importantes para a construção da competência moral e são evidenciadas pelo autor como fatores de influência para um melhor desenvolvimento das habilidades cognitivas envolvidas no processo de raciocinar moralmente.

Nossos dados vão de encontro ainda aos valores encontrados por Lind (2000) em seus estudos com adolescentes e o efeito da educação e do desenvolvimento em termos de ganhos absolutos ou taxas de perdas de competências morais medidas pelo MJT ao longo dos anos de educação formal. Este estudo obteve que os adolescentes que receberam nenhuma educação complementar, ou seja, que receberam apenas nove ou dez anos de educação formal, sem nenhuma experiência educacional vinda em acréscimo, houve uma taxa de perda de aproximadamente um ponto de competência do MJT por ano, em uma escala de 0 a 100. Já os adolescentes que receberam uma educação considerada pobre com respeito ao desenvolvimento das competências morais, como a maioria dos tipos de escolas vocacionais da Alemanha e Suíça, segundo o autor, obtiveram uma taxa de ganho na competência do juízo moral por ano um pouco acima ou próxima de zero. Já nas escolas consideradas como provedoras de uma boa educação, como os *Gymnasiuns* alemães ou as *High Schools* americanas, a taxa média de ganho por ano nos resultados do MJT foi de 3,5 pontos, evidenciando um efeito marcadamente positivo da qualidade da educação para o desenvolvimento de suas competências morais (LIND, 2007).

CONCLUSÕES

Acreditamos que os dados encontrados nesta pesquisa evidenciam que talvez a intervenção necessária com estes indivíduos no tocante ao desenvolvimento de suas competências morais e a formação universitária, seja mais ampla. Defendemos que o desenvolvimento moral requer muito mais do que uma compreensão individual e adaptação às normas sociais, mas que as competências morais são muito mais eficientemente desenvolvidas por meio da educação, em especial quando ela se volta não só para a reflexão teórica ou para as práticas científicas, mas também para um maior preparo e exercício da reflexão a respeito das consequências de suas ações e assunção das responsabilidades sobre seus atos para que os valores morais internalizados pelos indivíduos tivessem mais chance de serem refletidos concretamente em suas ações cotidianas.

Com base nestas observações, observamos que a educação no Brasil tem ainda grandes desafios a serem vencidos, em especial quando pensamos na construção de um modelo educacional que privilegie não só a formação técnico-científica, mas também o desenvolvimento da capacidade de reflexão e crítica dos alunos. Estas variáveis estão atualmente em estudo por nosso grupo de pesquisa e por muitos outros ao redor do mundo. Esperamos que novas pesquisas e estudos nesta área se realizem no Brasil e ao redor do mundo para que em breve tenhamos mais possibilidades de pensarmos em uma formação acadêmica que compreenda e favoreça as formas como os seres humanos organizam e desenvolvem o conhecimento derivado das interações sociais propriamente ditas e de como entendem e desenvolvem o comportamento moral, função não somente das atitudes e valores morais do sujeito, mas também como a habilidade do sujeito em aplicar esses valores na tomada de decisões concretas, e em cujo contexto, a competência do juízo moral se desenvolveria em função de processos educacionais ocorridos na família, escola e em outros contextos vocacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. M.; WICKERHAUSER, H. **O critério ABA/ABIPEME:** em busca de uma atualização. São Paulo: LPM/Burke e Marplan, 1991.

BATAGLIA, P. U. R. A validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para Diferentes Culturas: o caso brasileiro. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 1, p.83-91, abr. 2010.

GUALTIERI, M. M. S.; MARTINS, R. A. Uso de álcool, desempenho acadêmico e julgamento moral em universitários In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**,**X , Unesp 2008. **Anais**..., Marília, 2008.

KOHLBERG, L. et al. From substages to moral types: heteronomous and autonomous morality. In: KOHLBERG, L. (Org.). Essays on moral development**.The Psychology of moral development.** San Francisco: Jossey-Bass, 1984, v.2, p. 640-651.

LIND, G**.** O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral**.Psicologia:** Reflexão e Crítica, v. 13, n. 3, p. 399-416, 2000.

_____.**The cross-cultural validity of the Moral Judgment Test (MJT)**. Confirmation of 17 Cross-Cultural Adaptations. Paper presented at the MOSAIC 2005, Konstanz, Germany, 2005.

_____. **La moral puede enseñarse:** manual teórico-práctico de la formación moral y democrática.México: Trillas, 2007.

MILNITSKY-SAPIRO C, TURIEL, E; NUCCI L. **Adolescents' autonomy and parental authority: conceptions of personal jurisdiction on Brazilian adolescents.** financiado pela University of California at Berkeley, 2000.

SCHILLINGER, M. **Learning environment and moral development:** how university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries. Aachen, Germany: Shaker Verlag, 2006.

OS PRINCÍPIOS DO PROGRAMA MÍNIMO, DE LOURENÇO FILHO, E SEUS INDÍCIOS PRESENTES NA TEORIA CURRICULAR ATUAL

Thais Anita Silva Barros[1]
Camila Medina Beltrão[2]
Daiane Cristina Brasil Barcelos[3]

INTRODUÇÃO

Com base em estudos históricos da educação será objeto de estudo deste a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, criada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) na década de 40, no Brasil. Neste período, o Instituto tinha como diretor Lourenço Filho, que na primeira edição da revista publicou um artigo com o título "Programa Mínimo" que, através das ideias escolanovistas, ressaltou a importância de se organizar e implementar currículos e programas às escolas e ainda propôs alguns aspectos relevantes para estruturação destes.

No período que se inicia com a Primeira República e se estende até a ditadura de Vargas, a educação no Brasil começa a se movimentar por meio de ideias renovadoras que visavam expandir a rede de ensino, a fim de alfabetizar as camadas populares. Com a queda do Império e sua política oligárquica, baseada numa economia agroexportadora, abriu-se o espaço para que a República pudesse se instaurar, buscando modernizar e industrializar o país, que se encontrava em atraso, principalmente referente a países europeus.

Assim, contrária às ideias tradicionais do período, surge um movimento denominado "Escola Nova", que reuniu educadores, denominados pioneiros da educação, que deixaram suas ideias registradas no Manifesto dos Pioneiros.

Dessa forma, a escola é organizada com princípios que se traduzem em uma forte tendência democrática, inspirada, principalmente, no filósofo americano John Dewey, em que o aluno é responsável pelo seu próprio conhecimento; este que será adquirido por meio das experiências. Sendo assim, o professor teria como função mediar a relação entre o aluno e o conhecimento, facilitando o aprendizado.

A fim de verificar seus indícios na teoria curricular atual, bem como seu aperfeiçoamento decorrente da evolução do próprio sistema educacional, será realizada

[1] Graduando em Pedagogia. UNIP – Universidade Paulista. Instituto de Ciências Humanas – thaisanita@yahoo.com.br
[2] Professor Orientador. UNIP – Universidade Paulista. Instituo de Ciências Humanas – camila.medina@usp.br
[3] Graduando em Pedagogia. UNIP – Universidade Paulista. Instituto de Ciências Humanas – daibrb@hotmail.com

a pesquisa por meio da investigação dos princípios pedagógicos de uma das escolas públicas, no município de São José dos Campos (SP), partindo de referências documentais, para discutir sobre a permanência destes princípios, pois esta servirá de amostragem às demais escolas da rede municipal joseense, por estar inserida em padrões exigidos pelo município.

Considerando as referências de alguns autores que promoveram reformas no ensino brasileiro, a partir da década de vinte, e também dos precursores de seus pensamentos, o presente trabalho busca apresentar aquilo que permaneceu nas escolas, até os dias de hoje, reconhecendo a importância do movimento escolanovista apesar de sua teoria um tanto antiga.

O objetivo deste tema é buscar dados que possam comprovar a existência das características encontradas no programa, mesmo que de uma ótica contemporânea, nos princípios filosóficos adotados pela escola de amostra.

Para possibilitar a pesquisa será feito um comparativo entre o programa mínimo e os princípios da escola atual, não de uma forma que resulte em anacronismos, mas de modo que, a partir destes dados, seja promovida a discussão a respeito daquilo que ainda pode ser considerado como relevante ao ensino, a fim de torná-lo um modelo a ser seguido por outras escolas.

Além disso, será utilizada a pesquisa bibliográfica, incluindo os documentos da escola pesquisada, como fonte de informações necessárias para o embasamento teórico.

A NOVA EDUCAÇÃO

Diante das teorias que foram elaboradas pelos educadores brasileiros no período escolanovista, muitas das referências a respeito da educação estiveram ligadas às do filósofo americano, John Dewey. Dentre os autores influenciados pelo trabalho do americano estão Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

Partindo deste princípio, Cunha (2001) afirma que Anísio Teixeira é inspirado a adaptar as ideias de Dewey à realidade brasileira, com o intuito de democratizar a escola com pressupostos do pragmatismo e do liberalismo, interligados de tal forma que possibilitou a junção destes conceitos com a democracia para expandir a educação, principalmente, às camadas populares. Dessa forma, segundo Chaves (1999), as influências deweyanas serão vistas em muitos trabalhos do brasileiro. No que se diz respeito à escola e à formação de alunos, é abordado alguns itens relevantes como, o fato de que a criança aprende por meio da experiência, a importância das questões

teóricas da educação, principalmente, suas bases filosóficas, fazendo com que haja um pensamento crítico, e ainda, o manter a escola em sincronia com a sociedade.

Com base nas teorias de Dewey, tentou-se aplicar estas ideias ao Brasil, adaptando-as à sua real necessidade. No período que se inicia no século XIX, o país vivia, em se tratando de educação, numa tendência tradicional, baseada no princípio de que o professor é aquele que detinha o conhecimento e os alunos, estando interessados, deveriam se esforçar para adquirir os saberes (SAVIANI, 2008). E então, ao final deste século, surge o movimento Escola Nova com críticas à tendência em vigor que, “na constituição de um discurso renovador da escola brasileira, a “Escola Nova” produziu enunciados que, desenhando alterações no modelo escolar, desqualificavam aspectos da forma e a cultura em voga nas escolas, aglutinadas em torno do termo “tradicional” ”(VIDAL, 2003, p.497).

Através deste movimento, os pioneiros do escolanovismo entram em conflitos ideológicos com os tradicionais. Para Ghiraldelli (2001), estes conflitos fizeram com que o Estado se mantivesse no controle frente a essas tendências. Por um lado, diante dos tradicionais, representados por católicos, Getúlio Vargas almejava o apoio destes para que não houvesse possíveis agitações. Por outro, pelo fato dos pioneiros defenderem a erradicação do analfabetismo, com a inclusão de escolas técnicas e profissionalizantes, isto ajudaria Vargas a diminuir o êxodo rural que ao fornecer os recursos no próprio campo, o homem se fixaria, amenizando o problema dos inchaços urbanos.

Os progressistas, assim chamados os que buscavam melhores condições à educação, deixaram seus legados no que viria a ser chamado de “O Manifesto dos Pioneiros”. A partir de sua criação, “o “Manifesto” emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educaçãopública, abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário” (SAVIANI, 2008, p. 77). Dentre os participantes encontram-se Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, e outros.

Além do Manifesto, Anísio ainda promoveu a Reforma Na Bahia em 1925 que, segundo Moreira (1990), buscou a valorização do currículo voltado ao aprendizado, não apenas intelectual, mas também o social, e outras características particulares do sujeito. Por outro lado, Fernando de Azevedo contribui com a Reforma no Distrito Federal, se baseando em uma educação mais seletiva e elitista.

Ainda neste período surgiram órgãos responsáveis pela educação no país, e neste caso, será ressaltado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. O Instituto tinha como responsabilidade fiscalizar o andamento do ensino e propor suas melhorias,

e também criou a “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos” que era um meio de comunicar os acontecimentos educacionais, principalmente a respeito dos currículos que estavam em vigor nas escolas.

À frente deste órgão estava Lourenço Filho, e de modo a expor o que pensava a respeito de um currículo ideal às instituições daquela época, escreve à primeira edição da revista, em 1944, um artigo denominado “Programa Mínimo”. O artigo trata sobre o problema educacional, com a pretensão de esclarecer o significado do programa para o ensino, pois “representa ele, a um tempo, fonte de inspiração, norma geral do trabalho docente e pedra de toque da atividade do mestre” (LOURENÇO FILHO, 1944, p. 393).

O autor classifica três ideias relacionadas ao programa: a primeira delas corresponde ao fato de tratar a escola somente pelo conceito administrativo, tornando-a impositiva e exigente diante da criança, isentando-se do contexto social em que ela está inserida; a segunda aborda sobre um ponto de vista sociológico que acarreta na ideia de que somente a escola é a responsável em transformar a realidade, desconsiderando outros aspectos sociais; e por fim, a terceira que se trata de uma visão psicológica em que a escola muito enfatiza as individualidades dos alunos, se precipitando ao concluir, de forma definitiva, uma opinião a respeito do sujeito.

Ao tratar a escola de modo extremo em qualquer um destes pontos de vista, o programa será voltado a uma educação autoritária, utilizando somente das formalidades do ensino. Terá como falsa ideia a esperança única e própria da escola em estancar os problemas da sociedade a ponto de acreditar que os alunos estarão seguros e preparados somente com o apoio da instituição.

Lourenço Filho também descreve sobre a importância da técnica administrativa no que se refere ao aproveitamento dos alunos. É importante que o sujeito adquira o conhecimento em geral, principalmente, o técnico, e as várias habilidades, para que estes sirvam de base para o seu convívio em sociedade. Saberes que serão possíveis através da experiência, esta que “demonstra também que nem tudo pode ser aprendido numa mesma idade, com o mesmo resultado” (p.397).

Para composição do programa terá de se esclarecer os objetivos gerais, em cada disciplina, e seus objetivos específicos, o início e o fim a ser atingido, fazendo com que o docente não perca o trajeto de seu trabalho, podendo até mesmo modificá-lo, posteriormente, mas não alterando os requisitos mínimos exigidos pelo programa. Então, caberá a administração ser a responsável por enquadrá-lo, considerando que esta deverá ter o conhecimento a respeito das necessidades da escola, seja com

relação aos recursos humanos (do desempenho dos professores, idade dos alunos), e com a questão técnica (horário de aula, duração do ano letivo, etc).

Outro aspecto relevante será o uso de pesquisas educacionais utilizadas como apoio ao programa, com o intuito de buscar melhorias ao processo de desenvolvimento deste. Segundo o autor, essa pesquisa provém do ato de observar o contexto escolar, exigindo "que a administração mantenha órgãos especializados destinados a traçar o plano geral dessas investigações, reunir dados obtidos, compará-los e interpretá-los, de acordo com a mais apurada técnica" (p.401). Esta pesquisa servirá de respaldo para verificar o rendimento da escola, sendo necessário um programa básico, para que seja possível fazer uma comparação e então relatar de que maneira está sendo desenvolvido o ensino, sua qualidade e seu desempenho gradativo.

O programa demonstra uma preocupação maior com os aspectos administrativos, como responsáveis em pôr em função os mínimos exigidos pelo sistema escolar, sendo assim, "os programas representariam a fonte de inspiração do trabalho do professor e possibilitariam a organização e o controle dos ambientes instrucionais" (MOREIRA, 1990, p. 99). Moreira, ainda acrescenta que, diante deste fato, é possível afirmar a existência de um controle por parte da administração, com relação às diretrizes do ensino, exclusivamente, à estrutura teórica de currículo.

A PROPOSTA E O ATUAL CONCEITO DE CURRÍCULO E PROGRAMAS

Nesta seção será abordada sobre a análise da permanência das características deixadas por parte do Programa Mínimo à concepção de currículo atual, bem como verificar quais atributos, considerados por Lourenço Filho como adequados para a criação de um programa de qualidade, permanecem inseridos na sociedade escolar. Para tanto, a pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental "Profª Jacyra Vieira Baracho", na cidade de São José dos Campos/SP, inaugurada no dia 24 de março de 1990

A pesquisa abrangeu estudos baseados no Projeto Político Pedagógico da Instituição, o Plano de Gestão, o qual tem como função primordial normatizar o funcionamento interno do estabelecimento educacional, e a observação em sala de aula. O Projeto Político Pedagógico regulamenta todo o trabalho pedagógico, administrativo e institucional, com base nas disposições previamente estudadas e implementadas para cumprimento por parte de todos os envolvidos nas atividades escolares. A pesquisa tornou-se possível a partir da contribuição da equipe gestora da

escola em questão, que disposição a análise dos documentos da escola, bem como os professores que permitiram o acesso às aulas.

Lourenço Filho aponta um planejamento adequado às reais situações em que a escola se encontra como uma das medidas fundamentais de organização, que acarretará, entre outros atributos, a execução de um programa de qualidade. As medidas apontadas pelo autor eram muito diferentes das vigentes no período histórico a qual este presenciou, justificando a necessidade de apresentá-las em seu artigo. Atualmente em muitas escolas o planejamento já faz parte do processo, assim como na Unidade Escolar analisada, onde o planejamento é feito no mês de fevereiro (no dia anterior ao primeiro dia letivo do ano, geralmente) e está presente em todas as atividades escolares. Com o intuito de a criança refletir frente ao conhecimento e a interpretação da realidade, a Instituição visa uma aprendizagem significativa e contextualizada. Para tanto, desde o planejamento, equipe gestora e docentes apresentam as atitudes que se tornam necessárias para esta realização.

Ao planejar a Proposta Pedagógica da escola para determinado ano letivo, sustentado pela Política Educacional da REM (Rede de Ensino Municipal), os professores apresentam uma variada relação de conteúdos conceituais, que servirão de base para a definição dos objetivos educacionais a serem priorizados pela Instituição. Desde então é possível reconhecer a individualidade de cada escola, que possui diferentes alunos e precisa considerar cada um deles na elaboração de seus objetivos. Estes princípios estão relacionados ao programa apresentado por Lourenço Filho (1944), que considerava que desta forma o docente teria desde o início um documento norteador de suas ações.

Através da observação desta reunião planejadora na Instituição de Ensino foi possível perceber que, algumas vezes, os profissionais da educação tendem a considerar apenas os discentes que não possuem maiores dificuldades de aprendizado na elaboração dos objetivos. Também por isso torna-se imprescindível que a escola sempre abra espaço para o replanejamento das ações, permitindo que, no decorrer do ano letivo, os educadores façam as adequações do plano à realidade encontrada em sala de aula.

Da mesma forma, o autor do Programa Mínimo afirma que a retomada de conteúdos para o desenvolvimento de habilidades e monitoramento destas aprendizagens serão importantes, desde que estes não intervenham nos princípios do Programa Mínimo, para que seja possível alcançar novos e melhores resultados. Porém, como a realidade encontrada na escola era distinta a este programa, cada professor

agia em sua sala de aula conforme considerava correto. Portanto existiam dois programas: o apresentado pela administração escolar e aquele que realmente era colocado em prática. Partindo desta situação, a Escola Jacyra Vieira Baracho, que visa a reflexão constante sobre a própria prática, adota práticas de replanejamento e reelaboração de processos a partir da análise dos resultados e a adoção de postura investigativa e reflexiva constante nas questões referentes ao ensino e a aprendizagem por todos do corpo docente.

Lourenço Filho (1944, p.400)ressalta no programa mínimo que se faz necessário considerar a idade e "a capacidade real de nossas crianças, de modo especial quanto à aprendizagem das técnicas fundamentais". Até os dias de hoje esta afirmação está em consonância com os fins educacionais e com a LDB, sendo que a Instituição de Ensino analisada, em sua atuação educacional, está comprometida com a promoção e o desenvolvimento humano, ajustando os fins e objetivos da educação ao nível de maturidade, possibilidades e peculiaridades, dos educadores e dos seus educandos, visando um desempenho escolar compatível com o ano ciclo, adaptando o aluno ao mundo moderno. A faixa etária das crianças corresponde a série cursada, sendo que poucos são os casos de alunos com defasagem de idade/série e/ou encaminhados para uma sala multisseriada. Caso o aluno necessite de uma intervenção especial relativa a algum conteúdo em que mostre defasagem ou em relação à série ou com necessidades observadas, a escola tem uma modalidade de trabalho que acompanha esses discentes. Estes grupos de estudo se reúnem com professoras devidamente preparadas para esta tarefa, revendo intervenções, com o objetivo de alcançar o real aprendizado do educando em questão.

Segundo Lourenço Filho, o programa de ensino deve, primeiramente, servir de inspiração aos docentes em "estabelecer critérios para a verificação do rendimento da aprendizagem, considerando sempre, de uma parte, os recursos da organização, de outra, as idades e capacidade média dos alunos." (1944, p.402). A EMEF Jacyra Vieira Baracho concebe a avaliação como um destes critérios, sendo esta absolutamente inerente ao seu trabalho, com uma perspectiva constante de observação, investigação crítica construtiva em relação à qualificação de sua prática e intervenções didáticas. Tem por objetivo a verificação das aprendizagens qualitativas e quantitativas, sendo um processo continuo que é aferido através da avaliação sistemática e contínua de trabalhos, pesquisas, exercícios, leitura e provas expressas. Essa avaliação inclui o professor e sua prática, a equipe pedagógica, a proposta da escola, passando pela relação com os pais e comunidade escolar, como os alunos e sua aprendizagem.

A Instituição de Ensino analisada utiliza como recurso Conselhos Participativos de Classe, sendo estes abertos para a participação de pais de alunos. Os conselhos permitem a realização de análise individual do desenvolvimento de cada aluno, onde é registrado, em planilhas específicas, o desenvolvimento cognitivo e afetivo de cada educando.

Na constante busca por um programa de ensino adequado a Instituição, se faz necessário analisar frequentemente a situação atual do ensino, bem como uma formação constante por parte de professores. Lourenço Filho (1944) afirma que é necessário definir as responsabilidades do corpo docente, assim como utilizar uma efetiva fiscalização para verificar se a proposta pedagógica da instituição vem sendo colocada em prática. Atualmente existe uma grande preocupação em relação à definição e ao cumprimento destas responsabilidades.

Visando adequar-se à realidade, às preocupações educacionais e possuir um corpo docente cada vez mais bem preparado, a Escola Jacyra busca desenvolver de forma sistemática e continuada uma formação em serviço, promovendo e incentivando a sua equipe a participarem de cursos, eventos culturais, palestras, HTCs, com o intuito de ajudar em seu desenvolvimento e desempenho, a fim de melhorar o seu trabalho e obter resultados cada vez mais positivos. Desta forma, estes recursos para formação contribuem para o crescimento do educador, refletindo na melhoria da aprendizagem do aluno, assim como reflexão, discussão e busca de soluções coletivas sobre tudo que envolve o contexto escolar.

O que ocorre muitas vezes nas escolas é a tentativa de “desresponsabilização” por parte do professor frente a determinadas dificuldades e resultados do aluno. Desta forma, o aluno é tido como o único responsável por não adequar-se a um plano pré-estabelecido. Para tanto, faz-se necessário organizar as propostas de modo que os professores busquem aprendizados para ressignificar sua atuação. Com isso, a problematização e a desestruturação servirão de base para o desenvolvimento do professor pesquisador e produtor de conhecimento, saindo da lógica de apenas receptor e reprodutor, atuando como verdadeiro protagonista. Por este motivo, todo o plano de formação deve ser construído e validado por eles durante todo o percurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao identificar algumas semelhanças com o passado, diante do Programa Mínimo, a pesquisa teve como objetivo mostrar a relevância do movimento organizado no período de 1920 no âmbito educacional. É importante ressaltar que este não foi algo

meramente histórico e acabado, mas um marco, o início de uma nova educação que, ao passar dos anos, foi permanecendo em alguns aspectos e se adequando de acordo com as necessidades de adaptar melhorias ao ensino. Além disso, percebe-se a maneira como aqueles educadores brasileiros buscaram, cada qual em sua especificidade, transceder os princípios em que estavam submetidos, buscando em suas teorias um meio de atender às demandas da sociedade que se encontrava em desenvolvimento.

Os aspectos encontrados demonstram que as várias tendências que surgiram no decorrer da história, inclusive no próprio escolanovismo, ainda fazem parte do âmbito atual. Até mesmo o ensino tradicional que, apesar das críticas voltadas a este, algumas de suas práticas estão presentes em sala de aula, não como algo que seja considerado ultrapassado, mas um artifício relevante ao aprendizado. Exemplo disso são as aulas expositivas, que atualmente são utilizadas em muitas salas de aula como um meio de se promover debates e discussões, não se limitando somente ao despejo de informações pelo professor. Entre outros vestígios, este demonstra que é possível encontrar a permanência de tendências antigas nos sistemas atuais de ensino, porém, de forma moderada e aperfeiçoada.

Os princípios que norteiam a prática docente são, muitas vezes, os mesmos em que acreditava Lourenço Filho serem primordiais à organização escolar como um todo, tanto na questão administrativa quanto na pedagógica, sendo aquela a responsável em manter o bom funcionamento dos demais setores.

Enfim, é válido ressaltar que a intenção do presente trabalho é reconhecer a importância dos aspectos que permaneceram durante todos esses anos, com suas particularidades, já que se trata de outros tempos, levando em conta a realidade atual de ensino que se transforma conforme as ações do homem que vive numa constante inquietação diante das diversas situações encontradas em sua realidade.

REFERÊNCIAS

CHAVES, Miriam Waidenfeld. A afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey.**Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 86-98, 1999.

CUNHA, M. V. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 86-99, 2001.

GHIRALDELLI Junior, Paulo. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LOURENÇO FILHO, M. B. Programa Mínimo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 1944, v. 1, n. 1.

MOREIRA, A. F. B.. **Currículos e Programas no Brasil**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1990. v. 1. 232 p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e o processo educativo (1920-1930). In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS RELACIONADOS À BIOLOGIA CELULAR: ATIVIDADES DE ENSINO POR INVESTIGAÇÃO E O USO DE MATERIAIS ALTERNATIVOS

Júlia Katzaroff Ballerin[1]
Ana Silvia Carvalho Ribeiro Gomes
Maria Terezinha Siqueira Bombonato
Sílvia Regina Quijadas Aro Zuliani

INTRODUÇÃO

A atual situação educacional, segundo Trópia (2009), mostra que há uma rejeição de grande parte dos alunos em relação às práticas escolares, perceptível, principalmente através de atitudes como descaso e indiferença quanto aos saberes trabalhados na escola, bem como a evasão e repetência.

O Ensino de Biologia ainda utiliza métodos baseados, histórica e tradicionalmente, na transferência e no acúmulo de informações. No entanto, diversos autores propõem como possibilidades levantadas em pesquisas, que o Ensino de Ciências e Biologia possa ser abordado através da investigação ou de atividades investigativas (SANDOVAL, 2005, PRAIA, 2007; SÁ *et al* 2007)

Além disso, segundo Borges (2002), muitos professores de Ciências e Biologia acreditam que a melhoria do ensino depende da introdução de aulas práticas no currículo. Entretanto, de acordo com o autor, é um enorme equívoco, comum entre os professores, em confundir as atividades práticas com a necessidade de equipamentos especiais para a realização de trabalhos experimentais; uma vez que estas podem ser desenvolvidas em qualquer ambiente, sem a necessidade de instrumentos ou aparelhos complexos.

Normalmente essas atividades exibem vantagens nítidas sobre o laboratório usual buscando estabelecer ligações com ideias e percepções facilitando a aprendizagem do aluno.

Uma alternativa para a falta desses laboratórios nas escolas, principalmente as públicas, seria a utilização de um Ensino por Investigação, utilizando de materiais alternativos e, explorando a capacidade do aluno de pensar de maneira mais efetiva sobre o assunto que se está discutindo.

Nesse sentido, cabe ressaltar o importante papel do professor, na busca de atividades de ensino que motivem os alunos ao raciocínio e investigação e contribuam para a construção significativa de conceitos científicos.

[1]Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru-SP - e-mail para contato: ju_kb@hotmail.com

A escola hoje deve partir do princípio de que ninguém é detentor absoluto do conhecimento e que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais, além de ser qualitativamente diferente. Esta cooperação entre o conhecimento de todos facilita o desenvolvimento de habilidades importantes, como formular questões; realizar observações; selecionar variáveis; estabelecer relações; interpretar, propor e fazer experimentos; formular e verificar hipóteses; diagnosticar e enfrentar problemas, individualmente ou em equipe.

Vários trabalhos de pesquisa, segundo Hodson (1994), demonstram que é necessário que haja uma situação problema em que os alunos discutam, para chegarem a uma solução. A questão principal parece estar na forma como o professor problematiza uma situação a ser investigada pelos aprendizes e na maneira como conduzirá as atividades.

De acordo com Azevedo (2004), a investigação usada como estratégia tem que fazer algum sentido para o aluno, de modo que ele entenda o porquê de realizá-la. Desta forma, o aluno deve compreender que a atividade investigativa requer sua atuação constante, pois o professor deixa de ser a autoridade do conhecimento, e passa a ser um mediador do mesmo.

Dow (2005) afirma que aprender ciências através da investigação não é algo novo. Desta forma, nada seria mais “natural”, simples e espontâneo do que pensar em ensino de Ciências, como ensino de Ciências por investigação.

Sobre o Ensino de Ciências por investigação, Munford e de Castro e Lima (2007) indicam a importância dos aprendizes exporem e defenderem suas explicações pois isto exige que os estudantes articulem a questão investigada, os métodos utilizados na coleta e análise de dados, as evidências obtidas e a revisão das explicações à luz de posições alternativas. Além disso, criam-se oportunidades para que os alunos tenham que elaborar suas próprias questões em relação a outros trabalhos, e desenvolvam critérios para avaliar aquilo que os colegas produziram. Assim, surge também uma situação em que o aprendiz deve defender imediatamente suas ideias em confronto com os questionamentos recebidos dos colegas.

Segundo o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010), o estudo da vida é interessante por si só, porque além de ser um processo dinâmico, também retrata conhecimentos aplicados em diversas atividades práticas e presentes na mídia, o que certamente desperta a curiosidade e estimula os alunos a conhecê-lo.

No entanto, as aulas de Biologia raramente atendem a essas expectativas dos alunos, principalmente porque a disciplina assume um caráter meramente descritivo e

expositivo, apresentando uma lista de nomes, conceitos e fenômenos, a serem memorizados, sem que possam ampliar a compreensão sobre os assuntos pelos quais os alunos se interessam. Assim, o encanto pela Biologia se quebra e pouco resta do interesse e da motivação original do aluno (SÃO PAULO, 2010).

O desafio da escola e dos professores é, portanto, não apenas romper esse círculo vicioso, que acaba por afastar os estudantes desta e de outras disciplinas, e superar a mera descrição dos fatos e fenômenos da Biologia. É preciso também, tratar dos assuntos e temas biológicos que fazem parte da sociedade contemporânea e da vida dos alunos de forma instigante, que tenham sentido para eles, permitindo-lhes adquirir um instrumental para agir em diferentes contextos e em situações inéditas de vida (SÃO PAULO, 2010).

É necessário promover uma “aprendizagem ativa”, por meio de atividades significativas, que ultrapassem a memorização e a mera observância de protocolos para pretensamente “descobrir” princípios biológicos.Por isso, é recomendável realizar, com os alunos, discussões coletivas que contribuam para a elaboração pessoal e a recíproca comunicação, promovendo a compreensão do tema e também a aprendizagem do respeito a si mesmo e aos colegas.

Nesse processo, os alunos encontram oportunidades para construírem modelos explicativos, linhas de argumentação e instrumentos de verificação de contradições; são também instigados ou desafiados a participar e a questionar, valorizando as atividades coletivas que propiciem a discussão e a elaboração conjunta de ideias e de práticas, assim como a participação em atividades lúdicas, nas quais se sintam desafiados pelo jogo do conhecimento. (SÃO PAULO, 2010, p. 71).

Um dos conteúdos do ensino de Biologia que mais necessita de planejamento por parte do professor está relacionado à Biologia Celular. Diversos pesquisadores (OLIVEIRA, 2005; PEDRANCINI, 2004; GOMES *et al.,* 2008) afirmam que alunos do Ensino Médio apresentam dificuldades em aprender de forma correta determinados conceitos, principalmente relacionados à Biologia Celular, Histologia e Anatomia Humana trazendo, muitas vezes, para a vida cotidiana, concepções alternativas ou conhecimentos fragmentados até a graduação. De acordo com estes autores, essa dificuldade é devida tanto à complexidade dos conceitos, quanto à forma inadequada de trabalhar o seu conteúdo.

Tendo em vista esta situação, um tema que necessita de especial atenção refere-se a “Biologia das Células”, uma vez que emprega conceitos bastante abstratos e envolve aspectos microscópicos, muitos deles de difícil assimilação para o aluno. Além

disso, este tema revela-se como conceito chave da disciplina Biologia, porém, para os alunos são saberes complexos e abstratos, que normalmente se constroem de maneira inadequada. (PALMERO; MOREIRA, 1999).

Para o processo de Ensino em Biologia, o conceito de célula é fundamental na organização dos saberes biológicos, uma vez que sem a total compreensão de sua estrutura e função, os demais conceitos em Biologia se tornam incompletos ou fragmentados.

O ensino do conceito de célula viva, de acordo com Bastos (1992), apresenta dificuldades típicas do ensino de conceitos abstratos, dificuldades essas esperadas por se tratarem de estruturas microscópicas, que não possuem atributos diretamente perceptíveis, e sua presença e observação não serem tão óbvias, principalmente para os alunos de Ensino Médio. O estudo da biologia das células e noções sobre suas organelas aparece em diversos momentos da disciplina de Biologia, com diversos níveis de enfoque e aprofundamento.

Chassot, (1993) afirma que para ajudar os alunos a enfrentarem estas dificuldades pode-se elaborar ou adaptar um material didático já existente, onde o desenvolvimento do raciocínio seja privilegiado, através de atividades que levem o aluno a construir e reconstruir o conhecimento, por ações planejadas com crescente dificuldade, centradas, assim, no caminho do real ao abstrato.

Assim, a utilização de metodologias alternativas para o ensino de Biologia deve ser estimulada, no sentido de se promover a integração entre os conteúdos abordados em diferentes disciplinas e o desenvolvimento de atividades práticas, possibilitando a intensa participação dos alunos no processo de aprendizagem. Diante de tal situação e na busca de alternativas que possam contribuir tanto com o professor, como com o aluno, e visando a melhoria do ensino de Biologia, o presente trabalho tem como principal objetivo estudar as concepções anteriores apresentadas por alunos do primeiro ano de graduação em Ciências Biológicas, dos conceitos relacionados à Biologia Celular, utilizando-se o ensino por investigação e recursos auxiliares, como modelos biológicos alternativos, de baixo custo e fácil acesso, analisando a utilização destes recursos em sala de aula, tanto pelo professor como pelos alunos, com base na discussão de conceitos morfológicos dos diferentes sistemas orgânicos.

METODOLOGIA

Foi aplicada uma atividade durante uma aula da disciplina de Biologia Celular, em uma Universidade pública na cidade de Bauru - SP, junto aos alunos do primeiro

ano degraduação em Ciências Biológicas.

Partindo-se do pressuposto de que os alunos já possuíam algum conhecimento prévio sobre o conteúdo a ser trabalhado, uma vez que concluíram o Ensino Médio e muitos frequentaram cursos pré-vestibulares, foi solicitado aos alunos que esquematizassem uma célula, individualmente.

Enquanto concluíam esta parte da tarefa, a professora da disciplina colocou na lousa duas questões que deveriam ser respondidas na mesma folha do esquema:

a) Qual foi a maior dificuldade em esquematizar a célula?

b) Por que esquematizou desta forma?

Após o término desta etapa, os alunos foram reunidos em grupos de aproximadamente sete integrantes, de acordo com o número de alunos em cada bancada, onde cada grupo correspondia a uma destas.

Cada grupo recebeu um kit com peças de borracha E. V. A. (etileno vinil acetato), para montar seu modelo de célula, e após uma discussão entre os alunos do próprio grupo, reelaborar o esquema e desenhá-lo novamente em uma folha, correspondente às ideias consensuais. Durante esta atividade, a professora da turma solicitou que, conjuntamente, os alunos respondessem na mesma folha as mesmas perguntas feitas anteriormente, e também:

c) Em que o material ajudou?

O kit em E. V. A. para trabalhar o conceito de “célula” foi elaborado por docentes da mesma Universidade junto a professores da Rede Pública de Ensino da cidade de Bauru, e está integralmente descrito no trabalho de Souza (2009).

As respostas e desenhos dos alunos, individuais e conjuntos, foram recolhidos e analisados, utilizando-se uma metodologia de análise de dados qualitativa, geralmente denominada *análise de conteúdo* (BARDIN, 1977).

De acordo com Moraes (1999), a análise de conteúdo, pode utilizar-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal. No entanto, os dados chegam ao investigador em estado bruto, sendo necessário passar por um processo para facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo.

Os valores, a linguagem natural e cultural e os seus significados, tanto do entrevistado, como do pesquisador exercem uma influência sobre os dados da qual o pesquisador não pode se abster. De certa forma, a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal dos dados por parte do pesquisador. Não é possível uma leitura neutra, pois toda leitura se constitui numa interpretação. (MORAES, 1999)

Buscamos realizar as análises partindo dos pressupostos indicados por estes autores levando em consideração o contexto de ação e as vivências dos sujeitos de pesquisa.

DISCUSSÃO

Ao analisarmos as respostas elaboradas pelos alunos relacionadas às questões apresentadas pela professora antes da entrega do material, podemos observar de uma forma geral que os alunos apresentam uma certa dificuldade para lembrar as características da célula, bem como suas estruturas.

Os alunos relatam ter dificuldade em lembrar-se de todas as organelas, seus nomes, formatos e posições ocupadas dentro da célula, e até mesmo suas funções. Isto pode ser percebido também nos desenhos elaborados por eles, onde há muito erros conceituais.

No quadro 1 estão algumas respostas consideradas mais relevantes, apresentadas por alunos de cada grupo para a questão: “a) Qual foi a maior dificuldade em esquematizar a célula?”:

Quadro 1 - Respostas relativas à questão “Qual foi a maior dificuldade em esquematizar a célula?” apresentadas por alguns alunos de cada grupo

Grupo	Dificuldade encontrada	Respostas relevantes apresentadas
1	Lembrar as formas e posições das organelas	“Estrutura celular foi estudada no 1º semestre, então foi difícil lembrar das estruturas.”
2	Lembrar as formas, posições, funções e os nomes das organelas	“Não lembrava as formas e as respectivas funções de cada estrutura”
3	Lembrar as formas, posições, funções e os nomes das organelas.	“Relembrar a disposição das organelas na célula, e todas as suas funções completas”
4	Lembrar e identificar as estruturas	“Lembrar o nome dos componentes da célula e como esquematizá-los.”
5	Lembrar a posição, o formato e os nomes das organelas	“Relembrar o aprendizado”

Ao observarmos estas afirmações dos alunos, é possível perceber que apesar de terem visto o conteúdo de Biologia Celular durante o Ensino Médio, muitos não se lembram do que deveria ter sido aprendido, e através das asserções, alguns nos deixam claro que, para eles, a célula é composta apenas de “nomes”, assim como boa parte dos conteúdos da disciplina de Biologia.

De uma forma geral, nos parece assustador pensar na afirmação feita pelo aluno do grupo 1, que afirma não lembrar, uma vez que estudou estes conceitos no primeiro semestre. De certo modo, parece que o aluno tenta explicar sua dificuldade com base em algo que já é consenso entre os estudantes: o esquecimento do que é aprendido, assim como afirmou o aluno do grupo 5.

Em seu trabalho, Vecchi e Giordan (2002) apontam que para que o conhecimento seja aproveitável no futuro, ele deve começar com uma relação entre os fatos, não se basear em decorar informações que não demonstram nada aos alunos, porque estas serão esquecidas.No quadro 2 estão relacionadas algumas respostas consideradas mais relevantes, apresentadas por alunos de cada grupo para a questão: “b) Por que esquematizou desta forma?”:

Quadro 2 - Respostas relativas à questão “Por que esquematizou desta forma?” apresentadas por alguns alunos de cada grupo.

Grupo	Porque esquematizou assim	Respostas relevantes apresentadas
1	De acordo com o que o grupo concordou	“Pois foi o modo como me foi apresentado no Ensino Médio e em outros livros”
2	Porque lembravam desta forma	“Porque fui ensinado a esquematizá-la desta forma.”
3	Porque aprenderam desta forma no Ensino Médio	“Desenhei assim pois é como eu vi nos livros escolares.”
4	Aprenderam desta forma no Ensino Médio	“Esquematizei dessa forma porque foi o modo que aprendi no Ensino Médio.”
5	Foi a forma como o grupo lembrou	“Desenhei ela dessa forma pelo que eu lembrei dos livros e dos desenhos do primeiro colegial, e complementei com a ajuda dos colegas.”

Ao examinarmos estas asserções dos alunos, é possível notar que os mesmos já tiveram contato com estes conceitos, e que seus professores trabalharam o conteúdo de Biologia Celular com seus alunos utilizando livros e imagens, o que possivelmente possa ter facilitado a memorização.

No entanto, estes alunos se prendem às imagens vistas em livros, de uma forma irrefletida e padronizada, não buscam raciocinar, pensar sobre o que estão aprendendo. Apenas se preocupam em memorizar o que estão vendo em uma figura, um nome e uma função, e toda a aprendizagem perde seu significado e sua essência.O quadro 3 apresenta as respostas apresentadas pelos grupos para a questão: “c) Em que o material ajudou?”, após o uso do material didático na atividade:

Quadro 3.: Respostas relativas à questão “Em que o material ajudou?” apresentadas por cada grupo.

Grupo	Contribuição do uso do material	Respostas apresentadas pelos grupos
1	Ajudou a lembrar de todas as organelas e suas formas	“O material facilitou a recordação de algumas organelas esquecidas no 1º desenho.”
2	Ajudou a recordar a forma das estruturas e a relacioná-las a seus nomes.	“Ajudou a relembrar as formas das estruturas, e dessa forma esquematizar melhor a célula como um todo.”
3	(Não responderam)	(Não responderam)
4	Ajudou a relembrar	“Ajudou a relembrar a esquematização de uma célula.”
5	A lembrar o formato das organelas	“No formato das organelas.”

Ao observarmos as respostas apresentadas pelos grupos para esta última questão, é possível considerar que de certa forma, o uso do material didático alternativo contribuiu durante a atividade de forma a auxiliar os alunos a lembrar dos conceitos já estudados anteriormente.

Além disso, este material possibilitou durante a atividade, uma discussão entre a professora e cada grupo, separadamente, onde a mesma questionava os alunos sobre a forma como estes organizaram seu modelo celular, sobre o posicionamento de cada organela, suas funções e as demais estruturas celulares. Esta discussão possibilitou um momento investigativo, onde os alunos tiveram a oportunidade de se questionarem e de refletirem sobre o que haviam realizado, assim como tiveram que argumentar sobre suas decisões e de certa forma testar suas hipóteses, em todo tempo guiados pela professora e pelos monitores da disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante afirmar que o público-alvo escolhido contribuiu de uma forma diferenciada, uma vez que já haviam concluído o Ensino Médio, porém ainda estavam no início das aulas do curso de graduação, podendo refletir de uma forma mais expressiva a real situação do ensino.

Os alunos que participaram desta atividade demonstraram dificuldades com relação aos conceitos de Biologia Celular, apresentando concepções alternativas ou conhecimentos fragmentados até a graduação, assim como afirmam alguns pesquisadores (OLIVEIRA, 2005; PEDRANCINI, 2004; GOMES *et al.,* 2008). No entanto, os mesmos pesquisadores afirmam que isto se deve à forma como estes conteúdos são trabalhados com os alunos.

Sendo assim, acreditamos que através do uso de metodologias diferenciadas, como o uso do ensino por investigação, a utilização de materiais alternativos e outros recursos que possam contribuir com o aprendizado, a situação do ensino de Biologia possa ser mudada, tornando esta disciplina mais agradável e interessante, tal como deve ser.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. C. P. S Ensino por Investigação: Problematizando as atividades em sala de aula. In: CARVALHO, A. M. P. (org.), **Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa e a Prática**. São Paulo: Thomson, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BASTOS, F. o conceito de célula viva entre os alunos de segundo grau. **Em Aberto**, Brasília, v. 11, n. 55, 1992.

BORGES, A. T., Novos rumos para o laboratório escolar de ciências, **Caderno Brasileiro de Ensino de Física,** v. 19, n. 3, p. 291-313, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais / **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 1998. 138 p.

CHASSOT, A. I.et al. Química do cotidiano: pressupostos teóricos para a elaboração de material didático alternativo. **Espaços da Escola**, v. 3, n. 10, p. 47-53. 1993

DOW, P. Why inquiry? A historical and philosophical commentary. In: National Science Foundation **Inquiry:** Thoughts, Views, and Strategies for the K–5 Classroom***,*** FOUNDATIONS: v. 2, 2005.

GIL PÉREZ, D.; VALDÉS CASTRO, P. La orientación de Las Prácticas de Laboratorio como Investigación: Um Ejemplo Ilustrativo. **Enseñanza de Las Ciencias**, v. 14, n. 2, p. 155-163, 1996.

GOMES, F. K. S., CAVALLI, W. L., BONIFÁCIO, C. F., Os problemas e as soluções no ensino de Ciências e Biologia. In:SEMANA DA PEDAGOGIA, XX,Paraná 2008.**Anais**... http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2055.pdf. Acesso em: 08 out. 2011.

HODSON, D. Hacía em enfoque más crítico Del trabajo de laboratório. **Enseñanza de Las Ciencias.** v. 12, n. 3, p. 299-313, 1994.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MUNFORD, D.; LIMA, M.E.C.C. Ensinar ciências por investigação: em quê estamos de acordo? **Revista Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 9, n. 1, Belo Horizonte. CECIMIG, 2007.

OLIVEIRA, S. S., Concepções alternativas e ensino de biologia: como utilizar estratégias diferenciadas na formação inicial de licenciados. **Educar**, Curitiba, n. 26, p. 233-250, 2005.

PALMERO, L. R., MOREIRA, M. A. Modelos mentales de la estructura y El funcionamiento de la Célula: dos estudios *de casos*. In:http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID50/v4_n2_a1999.pdf. Acesso em: 08 out.2011.

PEDRANCINI, V. D.; CORAZZANUNES, M. J.; GALUCH, M. T. B., Aprendizagem e ensino: conhecimento de Célula, estrutura e função do material genético, apresentado por estudantes do 3° ano do Ensino Médio. **Arquivos Apadec**, v. 8, 2004.

PRAIA, J. et al. O papel da natureza da Ciência na educação para cidadania**. Ciência & Educação**, v. 13, n. 2, 2007.

SÁ, E. F. *et al*. As características das atividades investigativas segundo tutores e coordenadores de um curso de especialização em Ensino de Ciências. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, VI. Florianópolis, 2007. **Anais**… ENPEC, Belo Horizonte: ABRAPEC, 2007.

SANDOVAL, W. A. Understanding students' practical epistemologies and their influence on learning through inquiry**. Science Education**, v. 89, n. 4, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias / Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio

/ Secretaria da Educação; coordenação geral: Maria Inês Fini; coordenação de área: Luis Carlos de Menezes. – São Paulo: SEE, 2010.

SOUZA, J.G.**Ensino e aprendizagem de estruturas celulares utilizando modelos didáticos.**Trabalho de conclusão de curso (Graduação) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2009.

TRÓPIA, G.; CALDEIRA, A. D. Imaginário dos alunos sobre a atividade científica: reflexões a partir do Ensino por Investigação em aulas de Biologia. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**. V. 2, n. 2, p. 17-31, 2009.

VECCHI, G.; GIORDAN, A. **Guia práctica para la enseñanza científica**. Série Fundamentos, n. 22. Díada Editora. Espanha. 2002.

ESCREVER NA ESCOLA... POR QUÊ?
A APROXIMAÇÃO DE PRÁTICAS DE ESCRITA SIGNIFICATIVAS

Célia Regina Fialho Bortolozo[1]
Heloísa A. Matos Lins[2]

UM COMEÇO DE CONVERSA

Sendo professora das séries iniciais do ensino fundamental desde 2001, venho observando que muitos alunos, mesmo demonstrando dominar o sistema de escrita, não conseguem se apropriar da capacidade de ler e escrever textos de modo a utilizar esse conhecimento com prazer e eficiência no seu dia-a-dia. Atuando como coordenadora pedagógica, pude constatar que essa realidade também atinge outros professores e se estende a todo o território nacional.

As escolas enfrentaram e ainda enfrentam muitas dificuldades para alfabetizar os alunos e aproximá-los da escrita enquanto objeto linguístico e de seus usos sociais. Sendo assim, pode-se inferir que estamos diante de um problema que, segundo Weisz e Sanches (2006) é de "ensinagem" e não de aprendizagem.

Se as práticas desenvolvidas por tantos professores não dão conta de ensinar os alunos a ler e escrever nas séries iniciais do ensino fundamental, então é preciso mediar novas práticas que garantam essa aprendizagem.

Assim justifica-se essa pesquisa-ação que tem como objetivo potencializar práticas de alfabetização e letramento junto a uma professora de uma das séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir de objetos de aprendizagem também relativos às novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), em que o foco de análise será direcionado aos processos de apropriação da língua escrita pelas crianças dessa professora.

O cenário educacional atual nos mostra que o método fônico, reconhecido por Lins (2012) como proposta de um ensino tradicional, não garantiu que os alunos aprendessem a ler e a escrever de modo a utilizar essa aprendizagem no seu dia a dia, fora da escola; os equívocos atribuídos ao construtivismo também não deram conta de promover essa aquisição.

---

[1] Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Ensino Fundamental "Profª Ruth Garrido Roque", de Santa Bárbara d'Oeste. Mestranda do programa de pós- graduação em educação e membro do grupo de pesquisa "ALLE" - FE/Unicamp. E-mail: celiabortolozo@gmail.com
[2] Professora Doutora do Departamento de Psicologia Educacional da FE/UNICAMP. Membro do Grupo de Pesquisa ALLE - Alfabetização, Leitura e Escrita – FE/ UNICAMP, onde também coordena o Grupo de Estudos Surdos, o GESTEC. E-mail: hmlins@unicamp.br.

Com todo o avanço no âmbito dos usos sociais da língua; é possível pensar se o desenvolvimento da consciência fonológica, da ortografia, da gramática e outros elementos da língua oral e escrita, que compõem a dimensão metalinguística da linguagem, ainda não acontecem de maneira “solta, mecânica, repetitiva” e sem reflexão.

Leite (2005) já dizia que o ideal então é “alfabetizar letrando” e retoma essa concepção em Leite e Colello (2011). Assim, nota-se que esse processo só alcança a plenitude percorrendo as dimensões epilinguísticas e metalinguísticas da linguagem. Um trabalho que não promove reflexão sobre, quaisquer uma dessas, com certeza, não é capaz de garantir resultados de sucesso. Quando não desenvolvido de maneira plena, considerando o sistema de escrita e seus usos sociais, torna-se incapaz de ser eficiente.

Quando a escola conclui a fase inicial de alfabetização, que pode ser caracterizada pelo domínio da escrita alfabética, é preciso caminhar rumo à “águas mais profundas”, conseguindo consolidar esse processo e ampliar os níveis de letramento.

Importante ressaltar que esses níveis de letramento não se referem a posições hierárquicas e lineares, mas a um processo marcado por evoluções e involuções que, segundo Leite (2010) diferenciam maneiras do indivíduo se apropriar da escrita enquanto prática social, ou seja, são diferentes formas de uso da língua, não melhores nem piores.

Portanto, é preciso caminhar rumo a um amplo e sistemático domínio das relações entre grafemas e fonemas no nosso sistema ortográfico, às habilidades de ler e escrever regularidades e irregularidades ortográficas, à aquisição progressiva da fluência leitora e escritora e, enfim, às capacidades de compreender e produzir os mais variados textos escritos contextualizados no meio sociocultural.

Estando diante da dificuldade de ensinar os alunos a se apropriarem da escrita enquanto objeto linguístico utilizado em práticas sociais, há que se pensar também, no contexto da sociedade onde acontecem tais práticas e, nesse caso, certamente a dificuldade torna-se ainda maior. Pois, estando em plena “Era do Conhecimento” como menciona Coscarelli (2007), na sociedade da informação, é impossível se esquivar dos avanços tecnológicos já que as práticas sociais estão repletas de diferentes tecnologias.

A autora considera a necessidade dos indivíduos inseridos nessa realidade social interagirem-se com as novas tecnologias para tornarem-se mais autônomos e capazes de atuar com competência na sociedade. Considera ainda que elas ampliam as possibilidades da ação pedagógica com a língua escrita, favorecendo a formação de sujeitos alfabéticos e letrados.

Em consonância com essa concepção, Chartier (2003) afirma que além de auxiliar no aprendizado a tecnologia faz circular os textos de forma aberta e universal e, por isso, pode ser considerada como uma ótima aliada para manter a cultura escrita. O autor também destaca que é papel da escola incentivar a relação dos alunos com esse patrimônio cultural cujos textos servem de base para pensar a relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo e ainda se estende ressaltando a necessidade da escola tirar proveito das novas possibilidades do mundo eletrônico e ao mesmo tempo entender a lógica de outro tipo de produção de escrita que traz aos leitores instrumentos para pensar e viver melhor.

Chartier (2003) comenta ainda sobre pesquisas realizadas em vários países mostrando que o uso do computador na Educação, quando acompanhado de procedimentos pedagógicos que visem a utilização correta da tecnologia na sala de aula, melhora o aprendizado, acelera a alfabetização e permite o domínio de regras da língua, como a ortografia e sintaxe.

Nota-se então uma necessidade que vai além do letramento já mencionado por Soares (1998), Kleiman (1995) e Leite (2010), trata-se também da necessidade do letramento digital que a própria Soares (2002) conceitua especificamente como sendo "o estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela" (p. 151). Frade (2007) ainda ratifica essa concepção destacando a importância de se considerar uma nova forma de letramento na alfabetização, que ultrapasse a aquisição da técnica e alcance também os usos dessa no contexto social atual.

Desse modo, estando de acordo com Lins (2011), entende-se que essas demandas atuais tornam-se ainda mais urgentes, e negar acesso a cultura digital, bem como não fornecer formação de qualidade no uso das tecnologias, viabilizando a transformação da informação em conhecimento, é negar sobrevivência digna aos sujeitos aprendizes. É compactuar com a alienação histórica e social alertada por Freire (2011).

Um dos caminhos efetivos para uma ação didática, que visa alfabetizar letrando, de forma prazerosa, significativa e funcional, segundo Coscarelli (2007) é também a inserção das novas tecnologias no e para o currículo, de modo a ser concebida como objeto de conhecimento e como recurso para promoção de reflexões sobre outros conhecimentos, como a escrita, a partir de práticas sociais.

Assim, espera-se que ao potencializar práticas pedagógicas em alfabetização e letramento coerentes com o contexto social, impregnado de tecnologia, possa-se estar

subsidiando a prática, tanto da professora referência como dos demais professores, que querem garantir uma aprendizagem significativa e funcional para seus alunos e, muitas vezes, não sabem de onde partir.

A presente pesquisa-ação tem como objetivo propor alternativas pedagógicas às práticas de alfabetização e letramento que vêm sendo desenvolvidas por uma professora do ensino fundamental I, a partir de objetos de aprendizagem também relativos às novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), em que o foco de análise será direcionado aos processos de apropriação da língua escrita pelas crianças dessa professora. Para tanto faz-se necessário:

1. pensar coletivamente sobre as concepções de escrita, numa perspectiva sócio histórica, utilizando os momentos de HTPC[3], destinados a formação dos professores em serviço;
2. analisar as práticas pedagógicas já desenvolvidas pelos professores, de modo interativo e colaborativo, socializando e refletindo sobre os procedimentos utilizados e estabelecendo ajustes;
3. apresentar novas propostas de situações didáticas para o desenvolvimento da competência escritora em práticas sociais, introduzindo também o uso das novas tecnologias, de modo que o grupo possa vivenciá-las nos momentos de formação em HTPC, bem como refletir, estabelecer procedimentos favoráveis, pensar em possíveis ajustes e planejar propostas semelhantes para os professores desenvolverem com seus alunos.

METODOLOGIA

Segundo Thiollent (1994), a pesquisa ação supõe uma participação dos interessados na própria pesquisa organizada em torno de uma determinada ação. A metodologia deste tipo de pesquisa está direcionada à união entre conhecimento e ação, já que a ação é um componente essencial do processo de conhecimento e intervenção na realidade. Por isso, o presente trabalho a utiliza como método mais favorável para mediar práticas coerentes com a perspectiva sócio histórica, capazes de valorizar o contexto de produção social e consequentemente as novas tecnologias para promover aprendizagem significativa.

Refletir e agir coletivamente pode possibilitar que as práticas desenvolvidas se originem nas ações e concepções dos professores envolvidos, resistindo assim, às possíveis oscilações, desencadeadas pelo tempo e espaço. Assim, justifica-se este estudo, não só pela relevância da necessidade da ação dos professores mediando a aprendizagem da escrita de seus alunos, alfabetizando e letrando, mas também pelas exigências sociais das novas tecnologias, já que, segundo Coscarelli (2007), a

[3] (HTPC) - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

alfabetização e o letramento digital ampliam as possibilidades de atuação dos indivíduos no século XXI, aproximando-os cada vez mais da linguagem escrita nesse contexto. Do mesmo modo que ao refletirem de modo sistemático sobre práticas de escrita nesse contexto, os professores podem se tornar mais conscientes dos conhecimentos envolvidos, da importância de sua mediação nas práticas de escrita significativa e reflexiva dos alunos e, por conseguinte, se tornarem mais capazes de buscar soluções pedagógicas para a melhoria das condições do ensino-aprendizagem da língua escrita.

QUESTÕES GERADORAS DE REFLEXÃO

- ✓ Que elementos da prática do professor podem favorecer uma alfabetização plena?
- ✓ Que situações didáticas podem estimular os alunos a refletir sobre o sistema de escrita alfabética e ortográfica, sem treinamentos mecânicos, repetitivos e descontextualizados?
- ✓ Quais práticas de escrita são verdadeiramente significativas para os alunos e professores do século XXI?
- ✓ Como articular essas práticas de leitura e de produção de texto à reflexão sobre o sistema de escrita?
- ✓ Como trazer as novas tecnologias para as salas de aula, de modo que ela seja objeto de conhecimento cultural e também amplie as possibilidades de ação pedagógica com a língua escrita, favorecendo a formação de sujeitos alfabetizados e letrados?
- ✓ Como envolver toda uma equipe pedagógica, em reflexões sobre a escrita, de modo a promover mudanças significativas na prática pedagógica desses profissionais?

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Diante do desejo de propor práticas pedagógicas eficientes, capazes de aproximar os alunos da escrita funcional e significativa e do contexto social e tecnológico, transformando o próprio contexto desta pesquisa-ação, foram estabelecidos alguns instrumentos para fornecer dados a serem analisados:

- ✓ Alguns documentos oficiais da escola: mapas de alfabetização, quadro de rotinas semanais dos professores, expectativas de aprendizagem para o ensino da língua escrita, quadro de acompanhamento das habilidades de escrita (turmas da “professora referência”) e Projeto Político Pedagógico;
- ✓ O diário de bordo do trabalho pedagógico da escola – material particular da coordenadora digitalizado em documento do Word, contendo narrativas reflexivas da própria coordenadora sobre o trabalho desenvolvido junto aos professores na formação continuada em serviço: as intervenções pedagógicas realizadas, os questionamentos e apontamentos dos professores, enfim, os encontros, desencontros, as conquistas e as frustrações da coordenação pedagógica.

- ✓ O blog “Ruth Garrido em ação”, destinado à formação de professores. Na configuração dos blogs, existem marcadores (títulos) que facilitam a organização das postagens, agrupando-as de acordo com o tema. Isso contribui muito nos momentos de interação com os conteúdos do blog. Sendo assim, como instrumentos de coleta de dados para esta pesquisa-ação estão sendo utilizados os seguintes marcadores: planejamentos/ação/reflexão/interação, narrativas sobre práticas pedagógicas desenvolvidas e reflexões sobre a prática, bem como o número de acessos registrados no blog.
- ✓ As conversações realizadas com as professoras em HTPCs, HTPIs e no blog “Ruth Garrido em Ação” para tratar de questões formativas: reflexões sobre a teoria e a prática de sala de aula, predeterminadas pela coordenadora/pesquisadora no início e ao longo da pesquisa, conforme necessidade do grupo;
- ✓ As observações quantitativas da movimentação do blog e da dinâmica das ações dos professores durante a pesquisa, considerando os indicadores do quadro de acompanhamento da “frequência” e do “modo” das ações docentes, preenchidos mensalmente pela coordenadora/pesquisadora;
- ✓ As narrativas dos professores postadas no blog de formação ou ainda registradas nos cadernos de registros diários de alguns professores;
- ✓ Alguns questionários semiestruturados destinados aos professores envolvidos, aplicados no início da pesquisa através de folhas impressas e posteriormente via blog;
- ✓ As observações das práticas desenvolvidas pela “professora referência” (1º ano/2012 e 3º ano/ 2013), com o objetivo central dos alunos apropriarem a língua escrita. Para essas observações, considerou-se os indicadores do protocolo “A”: proposta pedagógica, desenvolvimento, desempenho do aluno e considerações do coordenador/pesquisador, da “professora-referência e de alguns alunos;
- ✓ O blog “Escola Ruth Garrido”, destinado à autoria dos alunos (recorte dos marcadores direcionados para os alunos da “professora referência” – 1º ano / 2012 – 3º ano/2013) bem como o número de acessos registrados;
- ✓ Questionário semiestruturado destinado aos alunos da “professora referência”, aplicados através de propostas de produções textuais impressas e via blog da escola.

DISCUSSÃO

Lins (2011), baseada em Gnerre (1994) concebe os blogs como espaços de “apoderamento” da palavra, onde os indivíduos “assumem a autoria do discurso e têm a possibilidade de posicionar-se criticamente diante dos objetos de conhecimento” (p. 38).

Nessa direção, a EMEF Profª Ruth Garrido Roque, com o intuito de promover interação entre saberes dos participantes, reflexões colaborativas sobre a prática, sistematização das reflexões desenvolvidas pelo grupo e circulação desses saberes, cria, inicialmente, o blog de formação de professores e o nomeia como “Ruth Garrido em ação”. De um modo todo especial, também visa promover a participação dos

professores em uma prática de escrita significativa e contextualizada, pois segundo, Sarmento (2002), se os professores não conseguirem interagir em práticas sociais significativas através das novas tecnologias, ficará mais difícil conseguir mediar a aprendizagem dos alunos.

Neste espaço de “apoderamento” da palavra, os professores foram convidados e motivados a escreverem para registrar na memória, para planejar, para avaliar e se autoavaliar, para colaborar com o grupo e buscar colaboração do mesmo, para sistematizar e construir novos saberes, enfim, para participar de situações reais, funcionais e significativas onde se utiliza a escrita como forma de linguagem, tanto para comunicação como para generalização do pensamento e, por isso, em função desse uso intencional, refletem sobre ela e a internalizam, tanto seu uso quanto suas formas.

Tal proposta demonstra coerência com a perspectiva sócio histórica, que segundo Vygotsky (1989), valoriza o contexto social na constituição do sujeito, bem como com a perspectiva da enunciação que, de acordo com Bakhtin (1994), valoriza a ação dialética da escrita e o contexto de produção como fator determinante para o ensino e aprendizagem dessa.

Diante disso, o grupo foi conhecendo, construindo e reconstruindo o blog, ajustando os conhecimentos sobre esse recurso de modo a atender, cada vez mais, suas necessidades.

No iniciou o blog era restrito, podendo ser visto apenas pelos membros do grupo, que compartilhavam de uma única senha e conta. Após os professores se sentirem a vontade para escrever e confiantes dos benefícios que a circulação dessa escrita poderia oferecer para a prática pedagógica de modo geral, o blog foi aberto para leitura de todos e pode ser acessado pelo link www.ruthgarrido.blogspot.com.

Atualmente esse blog, destinado à formação de professores, conta com os seguintes marcadores:

- ✓ Narrativas (-sobre situações didáticas - sobre produções dos alunos);
- ✓ Sugestões (-de atividades de recreação - de dinâmicas - de atividades de leitura e escrita - de atividades de matemática - de leituras - de vídeos);
- ✓ Diversos (-momento gastronômico - mural informativo);
- ✓ Propostas de práticas (-planejamento semanal/ação/reflexão/formação);
- ✓ Reflexões (-para rir e refletir - reflexões sobre a prática)
- ✓ Fundamentação teórica (-textos de cabeceira);

Conforme os professores foram experimentando e conhecendo esse recurso tecnológico, a vontade de envolver os alunos nessa prática da sociedade atual foi se fortalecendo e conquistando alguns professores do grupo, de maneira especial a

Professora do 1º ano. Assim surgiu o blog www.escolaruthgarrido.blogspot.com. Agora, com o objetivo de dar destino aos trabalhos e produções dos alunos, ou seja, inseri-los numa prática social que utiliza a escrita e que é muito significativa para todos no contexto social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que todas as propostas de formação de professores apresentam movimento didático pré-estabelecido pela coordenadora/pesquisadora: mobilização de saberes -levantamento e valorização de conhecimentos prévios - socialização de diferentes hipóteses e construções.

Assim, os professores que até então só haviam vivenciado um ensino de transmissão de conhecimentos, mecânico, quantitativo e individual e que justificavam suas ações como sendo frutos desse ensino, tinham a oportunidade de conviver com um ensino pautado na partição ativa, interação e na reflexão, ampliando assim suas possibilidades de ação pedagógica. Bem como os professores que traziam consigo marcas dos equívocos e falsas inferências sobre o construtivismo podiam checar e confrontar suas hipóteses e compreender o papel necessário e indispensável da mediação docente.

A professora referência, bem como outras do grupo, têm transformado, dia após dia, a prática de sala de aula. As novas tecnologias vêm ganhando espaço nas ações e intenções dos professores, o que tem os aproximado cada vez mais de uma prática pedagógica intencional e significativa, capaz de mediar a aprendizagem da escrita coerente com o contexto sociocultural do século XXI, partindo sempre do uso, mas alcançando também as formas do sistema de escrita alfabético e ortográfico.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, R; ROSA, E. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesus Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit ; tradução Ernani Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

CHARTIER, R. **Formas e sentido**: cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2003.

COLELLO, S. G. **Textos em contextos**: reflexões sobre o ensino da língua. COLELLO, M. G. (org.). São Paulo: Summus, 2011.

COSCARELLI, C. V. C. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V. C.; RIBEIRO, A. E. (org), **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 25-40.

FRADE, I. C. A. da S. Alfabetização digital: Problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In:

COSCARELLI, C. V. C.; RIBEIRO, A. E. (org.), **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 59-83.

GONTIJO, C. M. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

KLEIMAN, A. **Letramento**, discurso e trabalho docente. SERRANI, S. (org.). Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

LEITE, S. A. S. Alfabetização e letramento: Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: LEITE, S. A. (org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. 3. Ed. Campinas, SP: Komedi, 2005.p. 21 - 45

LEITE, S. A. S; COLELLO, M. G. **Alfabetização e letramento**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010.

LINS, H.A.M. Apontamentos sobre um curso de formação para educadores: o debate sobre os processos de alfabetização e letramento de surdos e ouvintes. In: LINS, H.A.M. (org.) **Experiências docentes ligadas à educação de surdos**: aspectos ligados à formação. Campinas,SP: Edições Leitura Crítica, 2012. (ALLE - Alfabetização, leitura e escrita).

LINS, H. A. M. Os blogs: as novas tecnologias e as práticas pedagógicas: questões socioculturais, políticas e de formação docente. **Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 13, n. 2, jul./dez. 2011.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Ceale, Autentica, 1998.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.**Educação e sociedade**. v.23, n. 81, dezembro 2002, p 143-162.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação,** n. 25, 2004.p. 5-17.

WEISZ, T; SANCHEZ, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 2006.

A UTILIZAÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA PROPOSTA ITINERANTE DO PROGRAMA PIBID BIOLOGIA

Simare Bermeguy Porto Cajas
Taciana de Carvalho Coutinho

INTRODUÇÃO

O presente trabalho relata experiência realizada no projeto itinerante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID envolvendo alunos do ensino médio da Escola Estadual Imaculada Conceição, com didáticas voltadas para a educação ambiental numa escola municipal de Benjamin Constant.

Segundo Piletti (2007), a modalidade de projetos propõe a transformar as atitudes dos alunos durante o ensino. E tem por objetivos:

- ✓ Proporcionar ao estudante uma situação autentica de vivência e experiência;
- ✓ Estimular o pensamento criativo;
- ✓ Desenvolver a capacidade de observação para melhor utilizar informações e instrumentos;
- ✓ Valorizar a necessidade de cooperação;
- ✓ Dar oportunidade ao aluno para que comprove suas ideias, por meio da aplicação das mesmas;
- ✓ Estimular a iniciativa, a autoconfiança e o senso de responsabilidade.

A educação ambiental é um tema muito abrangente e pode ser utilizado por diferentes professores do ensino básico, mas este enfrenta algumas dificuldades, devido os professores não saberem ou não quererem trabalhar com essa temática.

É por isso que é de fundamental importância discutir a educação ambiental para que tenha mudanças concretas de transformação na política de educação, na estrutura curricular, na gestão escolar e na formação docente.

Seara Filho (2000) entende que a educação ambiental é um conjunto de atos pedagógicos, formais e informais, capazes de fazer desabrochar a cidadania planetária. Dias (2003) acredita que a educação ambiental seja um processo por meio do qual as pessoas aprendam como funciona o ambiente, como dependem dele, como as pessoas o afetam e como os seres humanos promovem a sua sustentabilidade.

A escola é considerada como um dos principais agentes socializadores, sendo responsável pela difusão de conhecimentos e de valores de uma cultura entre gerações.

Nesse sentido os professores precisam trabalhar de forma dinâmica e lúdica a educação ambiental com seus alunos, pois a educação escolar é à base da educação, onde os alunos passam olhar o mundo usando um senso crítico sabendo que suas

atitudes podem influenciar de forma positiva ou negativa o mundo que o cerca. Para LIBÂNEO (2008) a escola é:

> Lugar de compartilhamento de valores e de aprender conhecimentos, desenvolver capacidades intelectuais, sociais, efetivas, éticas, estéticas. Mais é também lugar de formação de competências para a participação na vida social, econômica e cultural.

São muitos os desafios que existem para buscar ações de melhorias do meio ambiente referentes às condições de vida na cidade ou no mundo. As mudanças de atitudes é uma das principais ferramentas necessárias para alcançar esse objetivo. Nesse sentido, se faz necessário discutir sobre a educação ambiental em todos os segmentos da sociedade, mas principalmente na sala de aula por ser um espaço privilegiado para disseminar o conhecimento.

Mas como trabalhar com crianças, jovens e adolescentes de forma que estes percebam e compreendam as consequências de suas ações no ambiente em que vivem, brincam, estudam, passeiam? Quais as metodologias que os professores podem utilizar usando a Educação Ambiental para envolver e incentivar seus alunos se sentirem responsáveis pelo mundo em que vivem?

A educação ambiental mostra que o ser humano é capaz de gerar mudanças expressivas ao seguir o caminho que levam a um mundo em que o homem tenha uma interação harmoniosa e ecologicamente mais sustentável com o meio em que vive.

Sendo assim, é imprescindível que os professores trabalhem a Educação Ambiental nos currículos escolares como tema transversal, de forma dinâmica e didática, fazendo com que os alunos se envolvam no cuidado que devemos ter como meio ambiente fazendo a reflexão entre as atitudes tomadas no dia a dia.

Portanto, o objetivo desta pesquisa é relatar autilização de atividades didáticas voltadas para a educação ambiental como uma proposta itinerante realizada por uma bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID realizado na Escola Municipal Professora Graziela em duas turmas do ensino fundamental 8ª e 9ª série do turno matutino; envolver os alunos do ensino médio do 1º e 2º ano no projeto itinerante de educação ambiental utilizando diversas didáticas, e, trabalhar de forma dinâmica com palestra, teatro e jogo para no ensino de educação ambiental.

METODOLOGIA

Para elaboração das atividades, primeiramente foi lançada aos alunos da Escola Estadual Imaculada Conceição do 1º e 2º ano do ensino médio a proposta do projeto itinerante de Educação Ambiental para alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental numa escola municipal do Município de Benjamin Constant Amazonas. Após

concordarem em participar do projeto foram realizadas reuniões para confecção do jogo, da palestra, dos fantoches da peça teatral e da cartilha.

A aplicação do projeto foi realizada na Escola Municipal Professora Graziela do Município de Benjamin Constant e foi dividida nas seguintes partes:

1. Palestra que abordava de forma resumida e sucinta alguns temas como:
   - A importância do cuidado que devemos ter com o meio ambiente;
   - O uso da água potável sem desperdício;
   - Como evitar a poluição das águas, do solo, e do ar;
   - A importância da coleta seletiva;
2. Teatro intitulado "O meio ambiente amigo do homem" que abordava a importância da interação entre os seres vivos e o meio ambiente de forma harmoniosa, visando a conservação da biodiversidade para a manutenção da floresta e da vida na Terra trazendo para a realidade do aluno.

Na terceira parte foi aplicado o Jogo de perguntas e resposta. Nesta fase os alunos foram divididos em dois grupos, devido ter apenas duas turmas eles optaram em jogar 8º ano contra o 9º ano. Depois da divisão dos grupos, foram expostas as regras do jogo que se resumiam em:

- Cada equipe receberia um pino de cores diferentes que serviria para marca as casa avançadas. Deve-se percorrer a trilha até o final
- Cada equipe deveria eleger um representante, este seria responsável por lançar o dado e responder à pergunta.
- A quantidade representada no dado indicava o número de casas que a equipe deveria andar se a equipe respondesse a resposta certa.
- Cada pergunta deveria ser dirigida para uma equipe e esta deveria responder a pergunta logo em seguida quando o grupo entrasse em consenso ou após o término do tempo de 40 segundo.
- Ganha quem chegar primeiro no fim da trilha

Na quarta etapa foi sorteada entre todos os alunos três cartilhas intitulada "Cartilha do Meio Ambiente", e esta abordava sobre os assuntos e jogos relacionado ao meio ambiente.

Na quinta etapa, foi entregue a cada aluno um questionário para avaliar o projeto de educação na escola.

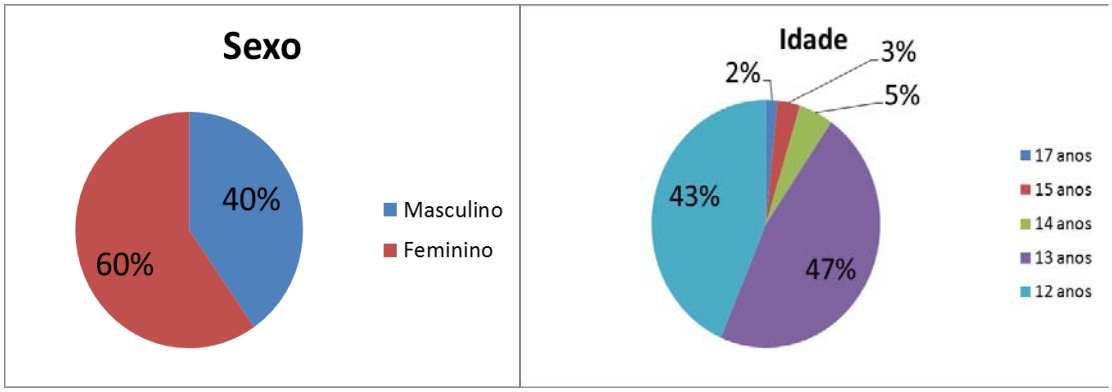
DISCUSSÃO

Segundo Veiga (2004), nas atividades na sala de aula, o bom professor vai se preocupar em ir além da transmissão de sua visão particular sobre determinado conteúdo. Sua preocupação será a de estimular o aluno a trabalhar com os conhecimentos disponíveis nos mais diferenciados meios, para superar desafios de forma crítica e criativo.

Primeiramente os alunos reuniram-se na Escola Estadual Imaculada Conceição para confecção de fantoches do teatro, palestra e jogo. Todos os alunos estavam empenhados e motivados para fazer o melhor no projeto, pois sentiram a importância de interagir com alunos de outra escola.

Depois da confecção dos materiais, o projeto foi aplicado para 62 alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental na escola Municipal Professora Graziela no Município de Benjamin Constant Amazonas. Desses 62 alunos, 60% eram sexo feminino e 40% de sexo masculino, com idade variando entre 12 a 17 anos como mostra o gráfico 1.

Gráfico 1: Sexo e idade dos discentes participantes da pesquisa



Para minimizar os efeitos da ação do homem na terra, é importante que todos façam sua parte, pois, a soma positiva de pequenas ações, multiplicadas por milhões de pessoas, pode levar a efeitos decisivos.

> A maior parte dos desequilíbrios ecológicos está relacionada a condutas humanas inadequadas impulsionadas por apelos consumistas – frutos da sociedade capitalista – que geram desperdício, e ao uso descontrolado dos bens da natureza, a saber, os solos, as águas e as florestas (CARVALHO, 2006).

Nesse intuito primeiramente os alunos da escola Imaculada Conceição ministraram uma palestra sobre a importância da água para a sobrevivência do ser humano e como preservá-la. A palestra foi bem interativa e os alunos participaram com perguntas e opiniões e prestaram muita atenção no que os palestrantes falavam.

Coll (1992) apresenta algumas sugestões de técnicas de intervenção para a mudança de atitudes, como: dramatizações, diálogo, discussões, exposições em público e tomada de decisões.

Após a palestra foi apresentado o teatro com fantoches intitulado “O meio ambiente amigo do homem”, que é uma adaptação do teatro “O sapo amigo do homem”. A peça teatral relatava de forma lúdica acontecimentos do dia a dia da relação do homem com o meio ambiente e que muitas das vezes fazemos coisas erradas sem perceber a consequência que essa atitude vai gerar.

Segundo Galvão (1996), as crianças parecem receber bem melhor e armazenar com mais facilidade as imagens, quando são apresentadas através de algo que as encante emocionalmente como é o caso do Teatro de Bonecos.

O teatro com fantoches foi uma das modalidades didáticas escolhidas devido a sua grande importância por transmitir, de uma forma simples e direta, a mensagem do cuidado que se deve ter com o meio ambiente, e pela forma que este tem de chamar a atenção das pessoas por ser algo visual e dinâmico.

Na terceira etapa do projeto foi aplicado um jogo de perguntas e resposta em que os alunos tinham que percorrer uma trilha e vencia quem chegasse primeiro no final da trilha. Os alunos foram divididos em dois grupos, como havia apenas duas turmas eles optaram em jogar 8º ano contra o 9º ano. O jogo envolveu todos os alunos por isso nesse momento houve uma grande interação entre eles. É por esse motivo que Maranhão (2007), ratifica que utilizar o jogo como instrumento educacional e curricular é descobrir uma importante fonte de aprendizagem e de desenvolvimento infantis.

Os jogos e brincadeiras são elementos muito valiosos no processo de apropriação do conhecimento. Permitem o desenvolvimento de competências no âmbito da comunicação, das relações interpessoais, da liderança e do trabalho em equipe, utilizando a relação entre cooperação e competição em um contexto formativo. Segundo Haydt (2006) o jogo tem valor formativo porque supõe relação social, interação, contribui para a formação de atitudes sociais: respeito mútuo, solidariedade, cooperação, obediência à regras, senso de responsabilidade, iniciativa pessoal e grupal.

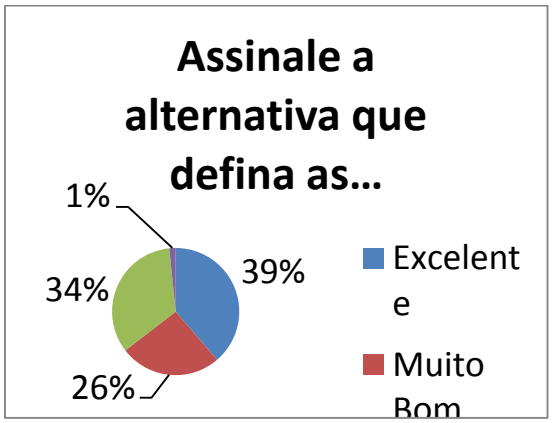
Ao final do jogo foi sorteado três cartilhas que abordavam sobre educação ambiental, com o objetivo trabalhar os conceitos de Educação Ambiental de uma maneira dinâmica e divertida. Esta apresenta jogos como caça-palavra, palavras cruzadas, e etc. Buscando assim, sensibilizar os alunos para a importância do cuidado que devemos ter com o meio ambiente.

Após a execução das atividades do Projeto itinerante o questionário aplicado aos alunos apresentou resultados significativos para o ensino de educação ambiental e das atividades didáticas. No total o questionário apresentava quatro questões na qual a primeira se referia a organização do projeto, onde 47% dos estudantes concordaram que foi excelente, 40% muito bom, 11% bom e 2% regular conforme demonstrado no gráfico 2.

Gráfico 2. Opinião sobre a organização do projeto.

> Para qualquer ser vivo, o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas, sobretudo para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades, estabelece relações sociais (LIMA, 1995).

O projeto foi realizado no auditório da referida escola e este apresentava um ambiente agradável, amplo, arejado, com ar condicionado, poltronas confortáveis, caixa de som e data show. Com isso a segunda pergunta pautava-se nas condições do local da apresentação do projeto, sendo que 39% dos alunos afirmaram condições excelente, 26% Muito Bom, 34% bom e apenas 1% regular como podemos observar no gráfico 3.



Para a formação do pensamento crítico é necessário que ocorra uma comunicação interativa estabelecida mediante um diálogo, em que educando e educadores se tornam sujeitos do processo, estimulando a ação por meio de uma integração social. Com isso a segunda pergunta referia-se ao grau de aprendizagem

dos temas abordados na apresentação do projeto, com 44% dos alunos consideraram excelente, 35% muito bom e 21% bom (gráfico 5).

Gráfico 5: Assinale a alternativa correspondente ao seu grau de aprendizagem apresentação do projeto.

Ausubel (2003) afirma que para que aconteça uma aprendizagem significativa, em relação a um determinado assunto, são necessárias três condições:

1) o material da aprendizagem, que deve estar organizado e de fácil compreensão;
2) a relação feita pelo educando entre o material usado e os conhecimentos que jádispõe; e,
3) a motivação e o esforço do educando.

Por ser um tema bastante dinâmico, a educação ambiental pode ser trabalhada com diferentes didáticas como: jogos, teatro, palestra e etc, por isso que Sato (2002) afirma:

> Há diferentes formas de incluir a temática ambiental nos currículos escolares, como atividades artísticas, experiências práticas, atividades fora de sala de aula, produção de materiais locais, projetos ou qualquer outra atividade que conduza os alunos a serem reconhecidos como agentes ativos no processo que norteia a política ambientalista. Cabe aos professores, por intermédio de prática interdisciplinar, proporem novas metodologias que favoreçam a implementação da Educação Ambiental, sempre considerando o ambiente imediato, relacionado a exemplos de problemas atualizados.

Kishimoto (1994) diz que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

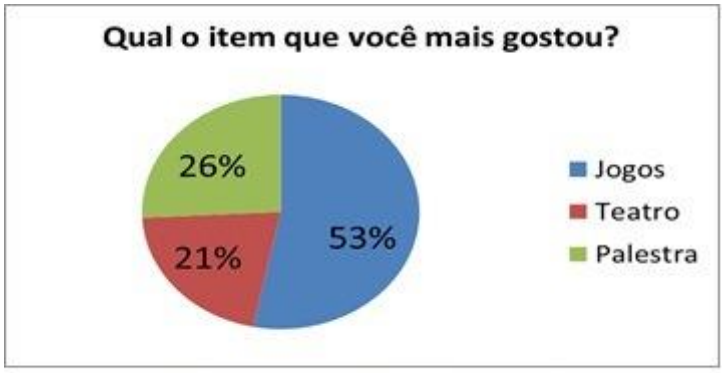


Gráfico 6: Qual o item que você mais gostou?.

Durante a apresentação do projeto, os alunos conseguiram se envolver bastante, na palestra, no teatro, no jogo, ou seja, em toda a programação em si. Portanto, foi obtido um resultado satisfatório referente às modalidades didáticas sendo que 53% dos alunos escolheram os jogos com a modalidade que mais gostaram conforme exposto no gráfico 6.

O jogo didático faz com que os alunos aprendam brincando de forma dinâmica e divertida. E segundo Antunes (1998), O jogo ajuda o aluno a construir suas novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

Para Moretto, (2006) o professor tem a função de organizar o contexto da apresentação de conhecimentos socialmente construídos de modo a facilitar ao aluno a aprendizagem significativa dos conteúdos relevantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção da educação ambiental nas escolas constitui-se um artifício primordial para a tomada de consciência que permite o desenvolvimento de atitudes comportamentais favoráveis à conservação e preservação da biodiversidade.

Segundo Gonçalves e Fisher (2007), há a necessidade de buscar metodologias que cultivem nos educandos valores e atitudes mais solidárias a fim de estabelecer uma convivência mais harmônica.

Cabe o professor trabalhar a educação ambiental com metodologias diversificadas, proporcionando aos alunos uma educação diferenciada que possa atingir todos os cidadãos, através de um processo participativo permanente, criando no educando uma consciência crítica sobre as questões ambientais.

Atualmente torna-se imprescindível desenvolver nos alunos uma cultura crítica e consciente, que os recursos naturais são finitos e os principais responsáveis pela sua degradação é o próprio homem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 13. ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: uma perspectivacognitiva. Lisboa: Plátano. 2003

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COLL, C. et al. **Os Conteúdos na Reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos,procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed. 1992.

DIAS, Genebaldo F. **Educação ambiental:** princípios e práticas. São Paulo: Gaiam Editora, 1992.

GALVÃO, M. N. C. **Possibilidades Educativas do teatro de bonecos nas escolas públicas de João Pessoa**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, UFPb, João Pessoa.1996.

GONÇALVES, N. K. R.; FISHER, J. K. R. **Cidadania e Jogos Cooperativos:** vivenciando práticas de cooperação em uma sala do Ensino Fundamental**.**Araras:Unar, v.1, n1, 2007.

HAYDT, Regina Célia C.**Didática Geral***.* 8.ed. São Paulo: Ática, 2006.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 6. ed. São Paulo: CORTEZ, 1994.

KRASILCHICK, Myriam. **Prática de ensino de biologia**.4.ed.São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

LIMA, M. W. S. **Arquitetura e educação**. São Paulo: Studio Nobel, 1995

MARANHÃO, Diva. **Ensinar brincando**: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira*.* 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento:** Planejando a educação para o desenvolvimento de competências.Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PILETTI, Claudino.**Didática geral***.*23. ed. São Paulo: Ática*,* 2007.

SATO, M. **Educação Ambiental***.*São Carlos: Rima, 2002

SEARA FILHO, G. *O que é educação ambienta.* In.; CASTELLANO, E.G;CHAUDHRY,F.H.**Desenvolvimento sustentado**: problemas e estratégias.São Carlos-SP: Publicações EESCUSP, 2000. Cap. 17 p.287-303.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a didática***.* 26. ed.Campinas, SP: Papirus, 2004.

Faculdade de Ciências
Editora FC/UNESP
Bauru - 2015