



**Keyla Christina Almeida Portela
Alexandre José Schumacher
(Organizadores)**

Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira 2

Keyla Christina Almeida Portela
Alexandre José Schumacher
(Organizadores)

Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
P964	Produção científica e experiências exitosas na educação brasileira 2 [recurso eletrônico] / Organizadores Keyla Christina Almeida Portela, Alexandre José Schumacher. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-552-5 DOI 10.22533/at.ed.525192108 1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Professores – Formação – Brasil. I. Portela, Keyla Christina Almeida. II. Schumacher, Alexandre José. III. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

Os e-books intitulados “**Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira**” apresentam 6 volumes baseados em trabalhos e pesquisas multidisciplinares de diversos estudiosos da educação. A produção científica corrobora para o conhecimento produzido e difundido, além de fazer um papel de diálogo entre os pesquisadores e o meio científico.

Estas pesquisas têm como base os estudos multidisciplinares, que apresentam desafios em seu mapeamento, pois envolvem pesquisadores com distintas áreas de atuação. Diante desse cenário, a Atena Editora aglutinou em seis volumes uma grande diversidade acadêmico científica com vistas a uma maior contribuição multidisciplinar.

No primeiro volume encontramos trabalhos relacionados as vivências, práticas pedagógicas, desafios profissionais, formação continuada, bem como propostas de novas técnicas diante do cotidiano dos pesquisadores.

No segundo volume nos deparamos com estudos realizados no âmbito da educação especial, bullying, educação inclusiva e direitos humanos, bem como com políticas educacionais. Neste capítulo, buscou-se apresentar pesquisas que demonstrem aos leitores as experiências e estudos que os pesquisadores desenvolveram sobre os direitos e experiências educacionais.

No terceiro volume temos como temas: as tecnologias e mídias digitais, recursos audiovisuais, formação de jovens e adultos, currículo escolar, avaliação da educação, mudança epistemológica e o pensamento complexo. Neste volume, é perceptível o envolvimento dos pesquisadores em mostrar as diferenças de se ensinar por meio da tecnologia, e, também, com visão não reducionista, ou seja, o ensinar recorrendo a uma rede de ações, interações e incertezas enfrentando a diversidade humana e cultural.

No quarto volume, encontra-se diferentes perspectivas e problematização em relação as políticas públicas, projetos educativos, projetos de investigação, o repensar da prática docente e o processo de ensino aprendizagem. Os artigos aqui reunidos exploram questões sobre a educação básica abordando elementos da formação na contemporaneidade.

No quinto volume, apresenta-se pesquisas baseadas em reflexões, métodos específicos, conceitos e novas técnicas educacionais visando demonstrar aos leitores contribuições para a formação dos professores e as rupturas paradigmáticas resultante das experiências dos autores.

Para finalizar, o sexto volume, traz relatos de experiências e análises de grupos específicos visando demonstrar aos leitores vários estudos realizados em diversas áreas do conhecimento, sendo que cada um representa as experiências dos autores diante de contextos cotidianos das práticas educacionais sob diferentes prospecções.

À todos os pesquisadores participantes, fica nossos agradecimentos pela

contribuição dos novos conhecimentos. E esperamos que estes e-books sirvam de leitura para promover novos questionamentos no núcleo central das organizações educacionais em prol de uma educação de qualidade.

Keyla Christina Almeida Portela
Alexandre José Schumacher

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A AFETIVIDADE SOB O OLHAR DE DOCENTES DE UM CURSO DA ÁREA DA SAÚDE	
Eliane Caldas da Silva Marcele Pereira da Rosa Zucolotto	
DOI 10.22533/at.ed.5251921081	
CAPÍTULO 2	14
A AFRICANIDADE PRESENTE NA OBRA DE IRINEU RIBEIRO	
Abinair Maria Callegari	
DOI 10.22533/at.ed.5251921082	
CAPÍTULO 3	27
A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ESTADO DO PARANÁ: A DÉCADA DE 1990	
Patricia da Silva Zanetti Isaura Mônica Souza Zanardini Lucia Terezinha Zanato Tureck	
DOI 10.22533/at.ed.5251921083	
CAPÍTULO 4	36
A IMPORTÂNCIA DA FESTA DO PINHÃO, PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA NA COMUNIDADE SANTO ANTÔNIO, LINHA DOS POMERANOS, AGUDO/RS	
Kátia Fernanda Barrim Paz Natália Laura Prodorutti Ricardo Henrique Klüsener	
DOI 10.22533/at.ed.5251921084	
CAPÍTULO 5	48
A IMPORTÂNCIA DO ENVOLVIMENTO PATERNO NO DESEMPENHO ACADÊMICO INFANTIL	
Lisiane Pires Silva Daniela Neris Gonçalves Morgana Mariano Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.5251921085	
CAPÍTULO 6	64
A MESORREGIÃO NOROESTE FLUMINENSE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UM ESTUDO DO PERFIL DEMOGRÁFICO E EDUCACIONAL DAS DESIGUALDADES DE UM BRASIL DESCONHECIDO	
Pablo Silva Machado Bispo dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.5251921086	
CAPÍTULO 7	78
A MÚSICA, O SOM E O SILÊNCIO NA CORPOREIDADE	
Ana Paula Silva Guimarães Wylka Aquino da Silva Alzenira de Carvalho Miranda Sônia Bessa	
DOI 10.22533/at.ed.5251921087	

CAPÍTULO 8	90
A PERSPECTIVA HISTÓRICA E POLÍTICA DA INTERDISCIPLINARIDADE PELO ENFOQUE DA EDUCAÇÃO	
Carmem Lúcia Albrecht da Silveira Munir José Lauer	
DOI 10.22533/at.ed.5251921088	
CAPÍTULO 9	102
A SUBVERSÃO DO CURRÍCULO: MÃE DE SANTO COM CURRÍCULO LATTES E OUTROS ENFRENTAMENTOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO IFMS	
Guilherme Costa Garcia Tommaselli Gilmar Ribeiro Pereira Leandro Passos	
DOI 10.22533/at.ed.5251921089	
CAPÍTULO 10	114
ANÁLISE DO EQUILÍBRIO ESTÁTICO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN	
Wanessa Eloyse Campos dos Santos Josielen de Oliveira Feitosa Meire Ferreira Pedroso da Costa Robson Alex Ferreira Ruth Alves de Souza Sandra Simone Silva Cruz Viviany da Silva Brugnhago	
DOI 10.22533/at.ed.52519210810	
CAPÍTULO 11	124
APRENDIZADO DO BRAILLE: ACESSO AO CONHECIMENTO E POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO	
Márcia Raimunda de Jesus Moreira Silva Diná Santana de Novais Lucimara Morgado Pereira Lima Luciana Costa Souza Marta Martins Meireles Nélia de Mattos Monteiro Tháise Lisboa de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.52519210811	
CAPÍTULO 12	138
AS AÇÕES EDUCACIONAIS DO GOVERNO FEDERAL DE INCLUSÃO PARA ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR: E AS IMPLICAÇÕES SÓCIOESPACIAIS	
Gilmar Oliveira da Silva Patrícia Almeida dos Santos Cristiane Oliveira dos Anjos	
DOI 10.22533/at.ed.52519210812	
CAPÍTULO 13	145
ATENDIMENTO A ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: PROPOSTA DE POLÍTICA PARA REDES MUNICIPAIS DE ENSINO	
Kamile Lima de Freitas Camurça Gleíza Guerra de Assis Braga Antonio Nilson Gomes Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.52519210813	

CAPÍTULO 14	150
<i>BULLYING</i> E DIREITOS HUMANOS: UM DIAGNÓSTICO DA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO EPAMINONDAS, CUIABÁ, MT	
Gilson Pequeno da Silva Deyvison Ronny da Silva Lopes Rodney Mario de Almeida Raquel Martins Fernandes Mota	
DOI 10.22533/at.ed.52519210814	
CAPÍTULO 15	156
COMO VAI O NOSSO TRÂNSITO?	
Jaci Lima	
DOI 10.22533/at.ed.52519210815	
CAPÍTULO 16	168
CONCEPÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E VIOLAÇÕES DESSES DIREITOS NA ATUALIDADE	
Roberta Moraes Simione Denize Aparecida Rodrigues de Amorim	
DOI 10.22533/at.ed.52519210816	
CAPÍTULO 17	179
CONHECIMENTO E FORMAÇÃO AMBIENTAL DE ALUNOS DO NÍVEL MÉDIO DA UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE GUERRERO	
Herlinda Gervacio Jiménez Benjamín Castillo Elías	
DOI 10.22533/at.ed.52519210817	
CAPÍTULO 18	191
DESAFIOS E POSSIBILIDADES: CULTURA, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO EM DUAS EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS	
Aruanã Antonio dos Passos Wilson de Sousa Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.52519210818	
CAPÍTULO 19	202
DESENVOLVIMENTO MOTOR DE UMA CRIANÇA COM MICROCEFALIA E PARALISIA CEREBRAL	
Josielen de Oliveira Feitosa Robson Alex Ferreira Wanessa Eloyse Campos dos Santos Ruth Alves de Souza Meire Ferreira Pedroso da Costa Sandra Simone Silva da Cruz Viviany da Silva Brughnago Victor da Cruz Valle	
DOI 10.22533/at.ed.52519210819	
CAPÍTULO 20	212
DIVISÃO DO TRABALHO EM CRECHES PÚBLICAS EM MEIO A DISPUTAS LEGAIS: O CASO DE MAUÁ/SP	
Sanny S. da Rosa Fernanda Feliciano de Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.52519210820	

CAPÍTULO 21	233
“DO CÉU SÓ CAI CHUVA”: CULTURA E IDENTIDADE INDÍGENA	
Priscila Chuarts Alessio	
Márcia Andréa dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.52519210821	
CAPÍTULO 22	244
EARLY DIAGNOSIS TO THE PEDIATRICS CANCER: THE TELE-EDUCATION IN FAVOUR	
Mariana Boulitreau Siqueira Campos Barros	
Kayse Mariano Santos Barros	
Magaly Bushatsky	
Jocasta Bispo de Santana	
Vera Lúcia Lins de Moraes	
Raul Antônio Moraes Melo	
Paula Rejane Beserra Diniz	
Magdala de Araújo Novaes	
Helana Maria Ferreira Renesto	
DOI 10.22533/at.ed.52519210822	
CAPÍTULO 23	257
INVERTENDO PRIORIDADES NAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO	
Odorico Ferreira Cardoso Neto	
DOI 10.22533/at.ed.52519210823	
CAPÍTULO 24	273
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DOM PEDRITO	
Maria Helena Mena Dutra	
DOI 10.22533/at.ed.52519210824	
CAPÍTULO 25	288
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: UM TRABALHO EM CONSTRUÇÃO	
Liliane dos Guimarães Alvim Nunes	
Lavine Rocha Cardoso Ferreira	
Priscila Moreira Corrêa-Telles	
Lucianna Ribeiro de Lima	
DOI 10.22533/at.ed.52519210825	
CAPÍTULO 26	297
ENSINO COLABORATIVO COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O TRABALHO COM ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUMAS REFLEXÕES	
Gislene de Sousa Oliveira Silva	
DOI 10.22533/at.ed.52519210826	
CAPÍTULO 27	307
ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS	
Michelle Castro Silva	
DOI 10.22533/at.ed.52519210827	

CAPÍTULO 28	321
LETRAMENTO CARTOGRÁFICO NA GEOGRAFIA ESCOLAR: O <i>GOOGLE EARTH</i> COMO RECURSO DIDÁTICO NUMA PROPOSTA DE ENSINO HÍBRIDO	
Jonas Marques da Penha	
Andréa de Lucena Lira	
Alexsandra Cristina Chaves	
Rucélia Patricia da Silva Marques	
DOI 10.22533/at.ed.52519210828	
CAPÍTULO 29	334
LETRAMENTO E LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA	
Gislene de Sousa Oliveira Silva	
DOI 10.22533/at.ed.52519210829	
CAPÍTULO 30	345
LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA: REPRESENTAÇÕES DE FAMÍLIA NO DISCURSO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Camila Bonin Liebgott	
Rosa Maria Hessel Silveira	
DOI 10.22533/at.ed.52519210830	
SOBRE OS ORGANIZADORES	359
ÍNDICE REMISSIVO	360

A AFETIVIDADE SOB O OLHAR DE DOCENTES DE UM CURSO DA ÁREA DA SAÚDE

Eliane Caldas da Silva

Universidade Franciscana. Mestranda no Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens. Santa Maria – RS

Marcele Pereira da Rosa Zucolotto

Universidade Franciscana. Docente no Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens. Santa Maria – RS

RESUMO: Cada vez mais, devido a sua importância, o tema afetividade entre os docentes e discentes no ensino superior está sendo objeto de estudos. O objetivo do presente texto é relatar quais as percepções sobre afetividade que os professores têm sobre suas práticas docentes. Esse artigo é resultante de uma pesquisa de abordagem qualitativa, empírica e exploratória que foi realizada com docentes de um mesmo curso da área da saúde de duas universidades do interior do estado do Rio Grande do Sul. As respostas foram agrupadas utilizando a análise de conteúdo. Percebeu-se que, embora os professores não tenham um conhecimento concreto sobre conceitos de afetividade, eles aplicam seus princípios. Espera-se que este estudo incentive os docentes a buscarem um aprofundamento sobre a importância da afetividade em suas práticas docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade. Práticas

Docentes. Ensino Superior.

AFFECTIVITY UNDER A HEALTH COURSE PROFESSORS VIEW

ABSTRACT: Due to its importance, the theme of affectivity between teachers and students in higher education is being increasingly studied. The objective of this study is reporting the perceptions about affectivity that teachers have in their teaching practices. This article results of a qualitative, empirical and exploratory research that was carried out with health area professors of the same course of two universities in the interior of the state of Rio Grande do Sul. Responses were grouped using content analysis. It has been realized that although the professors do not have a concrete knowledge about concepts of affectivity, they apply their principles. It is expected that this study will encourage professors to seek a deeper understanding of the importance of affectivity in their teaching practices.

KEYWORDS: Affectivity. Teaching practices. Higher education.

INTRODUÇÃO

Discussões sobre a relação de afetividade entre os docentes e discentes e sua influência

na formação desses sujeitos ganham volume e, com esse enfoque, existem inúmeras discussões sobre os aspectos que interferem nos processos de ensino e aprendizagem. Na visão de Wallon (1968, p. 128), a afetividade é algo intrínseco ao homem, “encontrando-se ligada às suas necessidades e automatismos elementares, imediatamente consecutivos ao nascimento”, dando origem aos primeiros sons quando em presença de outros indivíduos e seguem evoluindo de forma natural em paralelo ao desenvolvimento cerebral da criança.

Dessa forma, o autor explica que os sujeitos assumem papéis relevantes no desenvolvimento do indivíduo, atuando como mediadores nos processos, permitindo que o sujeito utilize de signos que agem como um elo que permite a elaboração e aprimoramento do desenvolvimento do comportamento, afetando apenas ao indivíduo. Isso leva ao desenvolvimento do pensamento, que se consolida ao passo que as reações, que antes eram automáticas, tornam-se respostas racionalizadas (VYGOTSKY, 1999). Isso ocorre devido ao fato que o comportamento do indivíduo é constituído em parte pelas suas origens biológicas e também por sua origem sociocultural, sendo que uma é dependente da outra (VYGOTSKY, 1998). Esse posicionamento foi reafirmado por Maturana (1988), que comenta que todas as ações humanas, incluindo o raciocínio racional, ocorrem baseadas em uma emoção.

Portanto, é necessário que se compreenda que a afetividade apenas será internalizada graças à interação dos estudantes com seus professores (ISAIA, 2007). E, devido a tamanha importância da afetividade no processo de ensino, em 1999, a Secretaria de Educação Fundamental publicou uma apostila intitulada “Referenciais para Formação de Professores” e nela apresentou a afetividade nas relações interpessoais como fator fundamental no êxito dos alunos (BRASIL, 1999).

Desse modo, este estudo objetiva verificar quais são as percepções sobre a afetividade que os docentes têm sobre as suas práticas. Para tal, foi realizado um estudo com seis professores de um curso da área da saúde de duas universidades do interior do estado do Rio Grande do Sul, sendo que a escolha por esse curso se deu pelo fato de contar com profissionais docentes que formam pessoas a serem futuros profissionais da área da saúde, que irão lidar diretamente com pessoas das mais diversas singularidades e que, para isso, devem ter um olhar atento, cuidadoso e afetivo.

METODOLOGIA

O presente artigo é fruto de uma pesquisa de abordagem qualitativa, empírica e exploratória, que foi realizada através de uma entrevista semiestruturada e individual, contendo questões relativas à temática, com seis docentes de um curso da área da saúde de duas universidades do interior do Rio Grande do Sul. Todas as entrevistas foram audiogravadas, mediante concordância de cada um dos participantes.

Primeiramente, foi realizada solicitação à coordenação e ao colegiado dos cursos através de uma carta de apresentação, expondo os objetivos e a metodologia da pesquisa e, assim que foi aceito, encaminhou-se o projeto ao Comitê de Ética para dar início à pesquisa nas instituições. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas agendadas no horário e local escolhidos pelos sujeitos da pesquisa. A entrevistada com menos tempo de docência tinha 1 ano e 4 meses de experiência e a com maior tempo de experiência tinha 21 anos de experiência. Foram adotados como critérios de inclusão: ser efetivo, não havendo um tempo mínimo e máximo de experiência da docência, estando relacionado ao tempo na mesma função e não necessariamente na mesma instituição. Como critérios de exclusão: profissionais que, no momento da pesquisa, estavam em afastamento ou licença do trabalho, professores substitutos e a pesquisadora. Buscando preservar as identidades dos docentes pesquisados, a eles foi atribuída a letra P (maiúscula), seguido de um numeral (1 a 6).

Logo após o término das entrevistas, foi realizada a transcrição integral das falas e a análise de conteúdo, a qual foi articulada com a teoria e, em seguida, buscou-se por fragmentos de suas falas. Essa pesquisa seguiu as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Para assegurar e valorizar uma condução ética, este estudo obteve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFN/RS, por meio do CAAE: 95633018.1.0000.5306 e parecer: 2.834.631.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer da graduação, alunos e professores formam uma relação peculiar de convívio, dado que não apenas passam a frequentar os mesmos locais, mas também se engajam em um convívio constante, sejam em aulas teóricas ou práticas de ensino. Mesmo antes do início das atividades:

[...] tanto professores quanto os discentes criam uma imagem idealizada daquilo que esperam que seja um educador e, do outro lado, um aluno perfeito. Apesar de idealizadas, essas imagens cultivadas são veementemente relevantes para o campo educacional (LOPES, 2012, p. 5).

Isso ocorre, pois, para a autora, o aspecto humano das relações deve ser o principal fator para possibilitar uma relação mais próxima dos professores com os jovens educandos, sendo que a aproximação afetiva entre estes não tem, necessariamente, como resultado a inversão da hierarquia em sala de aula. É positiva a constatação que os professores possuem esse entendimento, como é percebido nas falas de P1 e P2:

“Eu acho que pode sim ter afetividade na relação aluno e do professor que isso não vai perder, claro que tem que ter o limite, tem que ter a separação.” (P1)

“Eu entendo que a gente precisa ter uma relação amigável com os alunos, sem ser uma relação íntima, a gente precisa ter uma relação amigável, empática, mas

respeitando algumas fronteiras, respeitando o papel, o lugar de cada um, por que no momento que a gente se torna todo mundo amiga, talvez vá ser difícil cobrar.”
(P2)

Nas falas, é possível observar que os docentes estão cientes do seu papel no processo de ensino e que o respeito por esses papéis permite que seja mantida uma relação construtiva entre docente e discente, que, embora permita uma relação “amigável”, a mesma não interferirá no desempenho das tarefas de cada um.

Aschidamini; Cristiano; Perondi (2014) consideram importante que, durante o ensino superior, os alunos não sejam apenas instruídos de forma teórica, mas também recebam formação que os preparem para as necessidades exigidas pelo meio profissional em que buscarão se inserir ao concluírem a graduação. Dessa forma, é necessário buscar reduzir a desconexão existente entre alunos que ingressam no ensino superior e as instituições de ensino que os acolhem, isto é possível através de uma alteração nas características da formação universitária procurando englobar as mudanças constantes na sociedade globalizada e permitindo a formação de sujeitos adaptáveis a todas as necessidades.

Este processo pode se dar através da afetividade, assunto que vem ganhando espaço dentro do meio acadêmico, dado que a afetividade é o meio que baliza a fina conexão realizada no processo de aprendizado, sendo individualizada e singular, entre o professor e cada estudante (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2011 e OLIVEIRA, 1992). Apesar dessa importância, Barros (2017, p. 15) assevera que “em um passado recente, as pesquisas na área da educação voltavam-se para o aspecto cognitivo, praticamente desconsiderando a dimensão afetiva”.

Isso se deve ao fato de que, historicamente, a emoção e a razão eram percebidas como distintas entre si, assim, deveriam ser estudadas independentemente. Por sua vez, a emoção deveria ser subjugada para um segundo plano, em valorização da razão, pois a mesma deveria prevalecer e, dessa forma, os momentos comandados pela razão seriam desprovidos do emocional e o inverso seria verdadeiro (LEITE, 2012).

Seguindo essa forma de pensamento, o autor pontua ainda que o racional não conseguiria esclarecer as nuances características do emocional humano e, com isso, o ser nunca seria único, completo. Essa oposição, definida como concepção dualista, apenas recentemente foi reinterpretada buscando compreender os processos de constituição humana; o afetivo e o cognitivo passaram a serem vistos como indissociáveis (LEITE, 2012). Consequentemente, o ser humano é tido como ser único, superando a concepção dualista, passando a ter uma visão monista do homem. Paralelamente, a afetividade não é separada da cognição, existe uma relação mútua, ou seja, o homem pensa e sente ao mesmo tempo.

Isso ocorre devido ao fato de que existe uma ligação entre cognição e afetividade, relacionando-se diretamente com a “plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos” (VYGOTSKY, 1993, p.

6). Por isso, Oliveira (1992, p. 76) comenta que Vygotsky questiona a separação entre o afetivo e o intelecto, visto que “o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção”.-

Embora o entendimento de afetividade não seja o mesmo para todas as pessoas, o tema vem se tornando foco de atenção à medida em que se torna relevante o distanciar de um padrão arcaico de ensino-aprendizagem, que distanciava o cognitivo do afetivo. A divergência entre o significado de afetividade e o entendimento da afetividade é percebida na fala de alguns docentes:

“Ah, eu acredito que é o modo como a gente se relaciona com o outro, envolve laços, vínculo, empatia, ah... carinho. Acredito que é isso, a forma de se relacionar com o outro, que vai envolvendo mais esses sentimentos fraternais, digamos assim” (P2)

Na fala se percebe certa incompreensão da afetividade, relacionando o afeto com percepções de carinho e criando uma separação, embora diferente da dualista que, como já foi abordada, distanciava o afetivo do cognitivo. O docente faz uma exclusão de parte dos afetos, ignorando que “as emoções são momentos de tensão em um organismo, e as reações orgânicas são descargas emocionais” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2011, p. 197).

Do ponto de vista evolutivo, Wallon considera a consciência afetiva como conexão inicial do indivíduo com a cultura do grupo no qual está inserido, uma vez que qualifica o choro do recém-nascido como a primeira interação do ser (DANTAS, 1992). Nesse momento ocorre também um aprendizado por parte desse recém-nascido, dando início às relações que permitem a apropriação dos elementos necessários para formar a “atividade cognitiva” (DANTAS, 1992). Desse modo, o autor postulou que o desenvolvimento da criança se baseia completamente em suas relações com os adultos que o cercam, pois o indivíduo, se desconsiderado o seu entorno, possui uma reação única e direta em relação a uma situação. Entretanto, ao agregar outros elementos à situação, verifica-se o aumento da complexidade na resposta do sujeito (VYGOTSKY, 1998).

Com isso, é um raciocínio esperado pensar que portar-se de maneira que seja vista como positiva pelo grupo que cerca o indivíduo seja o mais natural e talvez isso possa ser uma das origens de equívocos sobre o significado do afeto, fazendo com que outros docentes relacionem o afeto com o acolhimento, carinho e fraternalidade:

“Na questão do sentimento da afetividade, é a gente ter esse afeto, esse carinho, esse saber acolher, esse... criar esse vínculo com as pessoas de saber se colocar no lugar dela também, nesse sentido assim no geral pensando na afetividade.” (P5)

Assim como na fala anterior, essa última traz a mesma separação dos afetos, ignorando os que não seriam positivos, algo que não é condizente com a natureza humana, pois Vygotsky sugeriu que o homem avalia as novas informações para as

quais é apresentado de acordo com seus conhecimentos já adquiridos; esses, por sua vez, já foram transmitidos por uma sociedade, que é resultado de uma longa evolução (OLIVEIRA, 1992). Esse processo é definido como internalização e Vygotsky esclarece que cada indivíduo “internaliza” as informações de forma particular, pois se trata da “[...] reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 1998, p. 74).

Com esse entendimento, não é existente a separação entre os tipos de afetos criada pelos professores, já que o sujeito internaliza aquilo a que é exposto, sendo estas situações positivas ou negativas. As diferenciações podem ocorrer quando se trata das reações ao afeto que, como Bock, Furtado e Teixeira (2011) ressaltam, devido à cultura, a forma de reação é ensinada e, nesse processo, algumas descargas são oprimidas. Já quanto aos sentimentos, os autores os descrevem como “mais duradouros” e menos “explosivos” por não virem acompanhados de “reações orgânicas intensas” (BOCK, FURTADO E TEIXEIRA, 2011, p. 201).

O entendimento desses processos é positivo para quem lida diretamente com seres humanos, que é o caso do professor, contudo, compreender o fato de serem indissociáveis não desfaz a dicotomia. O que pode diluir esse entendimento é o fazer do docente com uma atitude que percorra ao mesmo tempo os caminhos cognitivos e afetivos com seus estudantes. O afeto é imprescindível no processo de ensinar, na relação de ensino e aprendizagem, dado que é levada por desejos e paixão e é através das condições favoráveis de afetividade que irá gerar a aprendizagem (BARROS, 2017, p. 19). Isso é percebido na fala dos docentes:

“Primeira coisa é você gostar de ser docente, porque se você não gostar, você não consegue trazer essa questão da afetividade, da doação do tempo, tem que doar o tempo mesmo, para repassar todas as questões que você aprendeu. E você tem que ter amor né, porque se você não gosta, não consegue ter amor por aquela questão. Então se você amar, eu amo ser docente. Então se você não conseguir amar o que você faz você não passa os conteúdos”. (P3)

“Eu acho que a afetividade, no meu entendimento é tu gostar da docência, é tu gostar da tua vida, é tu gostar das coisas que fazem parte do teu cotidiano, traduzindo objetivamente para mim é isso” (P6)

Embora novamente seja percebida a relação criada pelos professores, entre afeto e amor, a afetividade, como elemento no processo de ensino, está presente e como tal a postura do docente se torna válida ao compreender a afetividade como componente do processo de aprendizagem. O conceito de afetividade, na prática docente, não era levado em consideração até a metade do século passado (LEITE, 2012), quando até então se tinha uma docência voltada exclusivamente ao desenvolvimento do aspecto cognitivo, que envolvia não apenas a programação dos conteúdos, mas a postura do professor frente aos seus alunos. Entretanto, Leite (2012) acredita que toda ação do docente, indiferente de ser intencional ou não, irá impactar o afeto do aluno em relação ao professor. Ciente do papel e significância da afetividade nas relações humanas, é coerente esperar que a prática docente possa

ser igualmente influenciada pelos afetos que fazem parte das relações de ensino.

Retomando as falas dos docentes, se percebe um paralelo com a postura destacada por Leite (2012) e também o entendimento do universo das relações educacionais e das interferências que estas causam no processo, não apenas entre discente e docente, mas a relação discente-discente pode afetar a todo grupo envolvido:

“porque isso é de cada um, é da pessoa e cada um que está dentro da sala de aula é diferente do outro e com certeza é diferente, se é uma turma que é unida e que trabalha bem junto, se um, um dia não estiver bem, vai afetar todos os outros e vai afetar particularmente ele.” (P1)

A ocorrência disso se deve ao fato que, como já foi apresentado na escrita de Vygotsky (1998), cada sujeito irá interpretar cada situação de forma particular e, nessa situação específica na qual um indivíduo não está em sintonia com os outros, as reações destes podem ser as mais variadas. Por sua vez, os docentes, quando não completamente inteirados dos conceitos da afetividade na prática docente, acabam por não conseguir interpretar as ações e reações dos discentes, como pode ser visto na fala que segue:

“a gente começa a perceber nos grupos o diferente, os que são mais tranquilos, os que são mais agressivos, os que querem se organizar, os que querem colocar tudo a baixo. Então eu acho que sim, mas aí eu acho que tem outra coisa interessante, que nem todos estão preparados para receber essa afetividade para entender e internalizar ela, a gente tenta, mas talvez o terreno não esteja fértil para a gente receber ainda isso e isso ser potencializado né, mas quando a gente consegue acho que é bem interessante e tem bons resultados sim, acho que é um profissional mais humano, mais bem resolvido, mais curioso que vai estudar que vai procurar melhor enquanto profissional, até muitas vezes a relação deles em outros espaços.” (P6)

Na fala, se nota que, na percepção do docente, o afeto é algo a ser doado ou recebido pelo discente, salientando que “*que nem todos estão preparados para receber essa afetividade*” e por isso acaba lidando de maneiras incertas enquanto tenta “perceber nos grupos o diferente”, o “mais tranquilo” e com o “mais agressivo”.

Nesse momento, quando existem situações divergentes em sala de aula, a figura do docente se torna ainda mais importante, fornecendo o suporte necessário para que o acadêmico se desenvolva em sua formação. Anastasiou; Alves (2003) acreditam que seja necessária a elaboração de táticas para superar as dificuldades no ensino, alterando a dinâmica do espaço de aprendizagem, vencendo barreiras que, por vezes, são resultados dos espaços físicos ou das condições dos aprendizes. Para tanto, Magalhães (2011) esclarece que, ao exercer a prática docente, o educador alcança cada discente de forma particular e, por esse motivo, considera a afetividade como um dos elementos importantes na interação professor-aluno. Para a autora, a maneira como cada indivíduo leva sua vida está ligada ao seu conhecimento, sofrendo suas influências e, ciente disso, os professores devem se dedicar para que seus alunos tenham consciência desse fato e o usem a seu favor.

Isso só se torna possível após o docente estar ciente da situação na qual está inserido e é fundamental compreender todos os elementos e agentes que compõem a situação. Gratiot-Alfandéry (2010) traz o pensamento de Henri Wallon que idealizava que o docente fosse conhecedor das peculiaridades que envolvem a sociedade e se posicionasse de acordo com sua formação, buscando aprender sobre as origens socioculturais de seus alunos e sobre as questões socioeconômicas nas quais estão inseridos. Wallon (1968) conclui que o professor deveria estar em consonância com a evolução da sociedade e, para isso, deveria se reinventar constantemente. Cada cultura, embora existam variadas e diferentes entre si, se relaciona com o entorno compondo uma totalidade cultural a qual o docente deve acompanhar sempre enquanto educador.

Nessa percepção, a compreensão das particularidades dos estudantes, por parte do docente, faz parte do processo educacional e está presente nas falas:

“(...) eu penso assim: que cada um tem suas experiências de vida em relação a afetividade que cada um tem sua experiência e como tu vais lidar com isso na sua vida toda e em todas as situações e talvez algumas pessoas entendam que pode ter essa relação afetiva, digamos aluno e professor e consegue estabelecer isso de maneira saudável, mas pode ter outro que de repente pode ultrapassar e isso era uma das coisas que eu tinha medo, de eu ter uma liberdade maior com esse aluno e eles terem essa liberdade comigo e eles ultrapassarem os limites, sabe?” (P1)

“tem que ter uma relação de afetividade, de compreender aquele aluno, de compreender o lugar, de compreender a história daquela pessoa, mas sem romper essas fronteiras da intimidade, de manter essa relação aluno professor” (P2)

“(...) vem da pessoa, desde a questão, tipo assim, da personalidade, da criação também, como se deu todo esse processo lá quando ela foi criança, no desenvolvimento dela na adolescência, na vida afetiva, vida amorosa dela, digamos enquanto né, sendo mãe sendo esposa. E isso tudo vai refletir, porque muitas vezes a gente vem com alunos que tem uma insegurança que tem uma sobrecarga maior, então são alunos que a gente precisa ter um cuidado maior, até a gente fala muito dessa auto afirmação, de conseguir que ele veja que ele tem capacidade de estar naquele espaço, de empoderar esse aluno, fazer com que ele se sinta capaz, porquê muitas vezes essa fragilidade lá atrás vai refletir agora no processo dele sim” (P5)

Isto se explica na escrita de Leite (2012) ao considerar que:

O desenvolvimento humano pode ser entendido como um processo de apropriação dos elementos e processos culturais, ocorrendo no sentido do externo (relações interpessoais) para o interno (relações intrapessoais), mediado pela ação do outro (pessoas físicas ou agentes culturais) (LEITE, 2012, p. 361).

A compreensão do docente acerca das particularidades individuais se faz importante não apenas para a melhor compreensão dos sujeitos, mas também porque possibilita a adequação do desenvolvimento do conteúdo, buscando se utilizar dos aspectos particulares, sociais e/ou culturais como elementos educacionais, inserindo discentes que por estas mesmas questões sentissem um distanciamento da sua

realidade e a realidade do curso.

Em consonância, Wallon (1968) entende que a afetividade é manifestada através das emoções, que possuem como função ligar os sujeitos através de seus impulsos. Para o autor, essas conexões, possibilitadas pelas emoções, propiciam o aperfeiçoamento de mecanismos de socialização, que acabam por fazer-se natural. Assim, para o autor, “entre a emoção e a atividade intelectual, existe a mesma evolução e o mesmo antagonismo” (WALLON, 1968, p. 139). Dessa maneira, Scott Junior (2015) acredita que o afeto deve estar inserido no processo educacional como mediador da aprendizagem e como meio de relacionamento solidário entre professor e aluno, sendo que o autor acredita que, assim, a figura do professor serve como exemplo, motivando o estudante a buscar conhecimento.

Com o ideal de alcançar uma docência plena, Aquino (1998, p. 181) apresenta cinco “regras éticas” que trazem formas de mediar problemas rotineiros, resultando em um ambiente estável em sala de aula. Para o autor, caso na sala de aula esteja um aluno tido como problemático, deve-se buscar perceber os possíveis motivos que originaram sua postura e, partindo disso, definir a melhor maneira de agir para contornar a situação.

Aquino (1998) expõe a necessidade de desconstruir a imagem do aluno ideal em prol do aluno real que se encontra em sala de aula e salienta que o aluno necessita do professor, enquanto, profissionalmente, este depende do discente. Como terceiro item, o autor apresenta:

a fidelidade ao contrato pedagógico. É obrigatório que não abramos mão, sob hipótese alguma, do escopo de nossa ação, do objeto de nosso trabalho, que é apenas um: o conhecimento. É imprescindível que tenhamos clareza de nossa tarefa em sala de aula para que o aluno possa ter clareza também da dele. A visibilidade do aluno quanto ao seu papel é diretamente proporcional à do professor quanto ao seu. A ação do aluno é, de certa forma, espelho da ação do professor. Portanto, se há fracasso, o fracasso é de todos; e o mesmo com relação ao sucesso escolar (AQUINO, 1998, p. 204).

O autor ainda traz a necessidade de que o educador deve buscar inovação no processo de ensino, atendendo as necessidades e particularidades dos alunos, evitando a tentativa de moldar o aluno dentro de atividades ultrapassadas e observando que, embora os conteúdos permaneçam os mesmos, pode ser necessário um novo ponto de vista acerca desses. A última regra trazida pelo autor é, na realidade, uma lembrança da razão de ser docente e da importância de cumprir esse papel de forma idônea e prazerosa. Por isso, a prática docente deve ser adequada ao objetivo almejado e, com isso, o produto resultante do processo formativo educacional tenha qualidade e seja coeso. Para tal, Rodrigues e Esteves (1993) acreditam que o professor deva estar ciente das transformações que o cercam e de seu papel desafiador frente aos alunos.

Dentre os pontos destacados por Aquino (1998), alguns podem ser percebidos nas falas que seguem:

“(...) se eu sou uma professora que chego em sala de aula e despejo conteúdo ou eu chego lá e me coloco como sujeito do saber, assim, que só eu sei e eu não consigo manter uma relação com meus alunos com certeza esse distanciamento vai fazer com que eles não tenham desejo de estar naquela aula, não tenham desejo de aprender aquela disciplina ou aquele conteúdo. Então é preciso ter uma relação boa entre professor e aluno, como eu disse, uma relação amigável sem ser tão próximo, acredito que sim, essas relações precisam existir para envolver o aluno nesse processo de aprendizagem. Essa relação ia favorecer esse desejo de aprendizado daquele conteúdo, daquela disciplina, daquela intervenção, enfim”. (P2)

“Acho que essa afetividade ela vai, eu não sei, acho que ela vai se moldando, assim, para mim, a cada pouco ela vai se moldando, ela nunca é a mesma, ela vai se construindo, sendo construída nessa relação com o meu aluno, com o outro, com meu aluno, com os professores, com os colegas, com a minha família, com meus amigos, acho que é isso”. (P2)

No início de sua fala, o docente destaca: “me coloco como sujeito do saber”, em paralelo às “atividades ultrapassadas” citadas por Aquino (1998) e coloca o distanciamento como desmotivador para o aluno. P2 cita ainda que “uma relação amigável sem ser tão próximo” “[...] ia favorecer esse desejo de aprendizado daquele conteúdo, daquela disciplina”. Nessa situação, o professor acaba por estar mais próximo do aluno durante o processo de ensino e, com isso, pode reduzir possíveis problemas em sala de aula.

La Taylle (2003) lembra que o conhecimento que transmitimos é fruto do conhecimento que nos foi transmitido e como tal está sujeito a interpretações, traduções, memória e emoções, que naturalmente interferem no processo, porém se fazem necessárias, pois impulsionam a busca pelo aprendizado enquanto sua escassez pode estar relacionada a uma conduta irracional. Por isso, o docente deve estar consciente dos elementos afetivos que permeiam a relação professor-aluno e assim construirá um ambiente harmônico que propicie ao aluno tomar proveito do processo formativo. Isso é possível, de acordo com Costa (2008), após o docente aceitar o papel que exerce e, então, se qualificar para exercer sua função com maestria, visto que só assim será possível cativar o aluno a buscar e valorizar o conhecimento.

Essa aceitação é percebida na fala do docente:

“A gente pensa a questão do afeto, quando eu escuto a palavra afetividade eu penso sempre no outro, no ajudar o outro, não é ajudar no sentido assistencialista da questão, mas é pensar o que eu pessoa posso dar enquanto profissional, (...) ao outro, as outras pessoas, todos os conhecimentos que eu tive, que eu adquiri durante esse tempo, tudo que eu possa fazer de melhor, que eu possa promover de melhor pro outro. Então eu acredito que a palavra afetividade lembra isso, o quanto que eu posso doar de mim, para o outro em relação toda essa questão, voltado mesmo questão de doação, doação de tudo que eu consegui absorver durante o tempo de profissional, o tempo de professora, eu sempre tenho essa questão de doação de tempo.” (P3)

As falas “*é pensar o que eu pessoa posso dar enquanto profissional*” e “*doação de tudo que eu consegui absorver durante o tempo de profissional*” refletem o

sentimento de dedicação ou aceitação do papel de docente, no qual ele se encontra disposto a atuar na construção do conhecimento adquirido em prol da formação de novos profissionais. E é através dessas falas que se percebe que o profissional, ao assumir seu papel como docente, está ciente das demandas que deverá atender, já que a formação, de acordo com La Tayle (2003), se fundamentará nos conhecimentos possuídos e a forma que eles serão transmitidos irão influenciar não apenas o entendimento dos mesmos como também a forma que eles serão futuramente aplicados e retransmitidos.

Por isso que Almeida, Gomes e Bracht (2009, p. 63) consideram que o ensino de nível superior se mostra, em um ponto de intersecção, causado pela lacuna entre o que Bauman descreve como “mundo ordenado” apoiado na “educação para toda a vida” frente aos “dilemas e desafios que a sociedade contemporânea (...) reserva à educação escolarizada”. A educação precisa fazer sentido para o estudante, para isso o docente precisa de uma conexão real, que faça com que os discentes queiram ouvir o que o professor tem a oferecer. A afetividade parece ser a melhor maneira de cativar; quando o estudante aprecia o professor, o interesse e a motivação inicial são maiores do que no caso oposto.

CONCLUSÕES

A pesquisa evidenciou que os docentes entrevistados demonstram em suas falas a importância de sentimentos afetuosos com seus alunos, porém não tem claro o significado da afetividade, criando uma separação entre os tipos de afeto e desconsiderando, como afeto, aqueles que possuem conotações tidas como negativas. Isso origina falas conflituosas, as quais podem gerar questões não bem resolvidas nas suas práticas docentes. Entretanto, se percebe, ao analisar as falas dos docentes, que os elementos básicos da afetividade, definidos por Ribeiro (2010, p. 404) como “expressão dos sentimentos e das emoções”, estão presentes e são aplicados nas suas práticas, assim como os componentes que propiciam uma prática assertiva que respeite a organização educacional.

Desse modo, para os docentes, ao assumirem seu papel no processo de ensino, conseguem compreender as particularidades e cargas socioculturais dos discentes, empregando uma prática docente direcionada aos alunos e aproximando suas realidades à rotina de sala de aula.

Com isso, se aponta para a necessidade de estudos sobre a afetividade voltados ao ensino superior na área da saúde, visto que se deve pensar a partir do ponto de que o docente está formando profissionais os quais devem estar preparados a lidar com outras pessoas cercadas de problemáticas relacionadas a sua saúde e ou de algum familiar. Esses futuros profissionais devem estar atentos a um cuidado mais integral.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. Q.; GOMES I. M.; BRACHT, V. **Bauman & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: UNIVALLE, 2003.
- AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Revista Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 24, n.2, 1998, p. 181 -204.
- ASCHIDAMINI, F; CRISTIANO, G. D; PERONDI, M. Um demarcador geracional para os jovens universitários. In: RIBEIRO, J. J; PERONDI, M; LACERDA, M. P. C; GROSSO, P. K. (orgs.). **Juventudes na Universidade: olhares e perspectivas**. Porto Alegre: Redes Editora, 2014.
- BARROS, F. R. **Impactos afetivos das práticas pedagógicas no ensino superior: o olhar dos alunos**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, S.P.: [s.n.], 2017.
- BOCK, A.M. B; FURTADO. O; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2011.
- BRASIL. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 1999.
- COSTA, J. S. Docência no ensino superior: Professor aulista ou professor pesquisador? **Caderno Discente do Instituto Superior de Educação**. Ano 2, n. 2, 2008.
- DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética. Em: LA TAILLE, Y. (org.). **Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.
- GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Henry Wallon**. Recife: Massangana, 2010.
- ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior. In: ENGERS, M. E.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 153-165.
- LA TAYLE, Y. Ação moral e estereótipos culturais. In: ARANTES, V. A. (org.) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003
- LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, São Paulo, v. 20 n. 2, 2012, p. 355-368.
- LOPES, A.H.R.G.P. A pedagogia no divã: a Educação e a psicanálise de mãos dadas na busca pela emancipação dos educandos. **Cadernos da pedagogia**, São Carlos, v. 5, n. 10, jan/jun. 2012, p. 2-17.
- MAGALHÃES, S. M. O. Afetar e sensibilizar na educação: uma proposta transdisciplinar. **Rev. Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, jan/abr., 2011, p. 163-181.
- MATURANA, H. Ontologia del conversar. **Revista Terapia Psicológica**, Chile, n. 10, 1988.
- OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. (org.). **Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.
- RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27 n. 3, jul/set., 2010, p. 403-412.

RODRIGUES, Â; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

SCOTT JUNIOR, V. **A afetividade na formação de professores universitários, licenciaturas, a partir do diálogo entre a educação e o direito**. 2015. 112 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

A AFRICANIDADE PRESENTE NA OBRA DE IRINEU RIBEIRO

Abinair Maria Callegari

CAR/UFES

Vitória - ES

RESUMO: Utiliza trabalhos do artista plástico capixaba Irineu Ribeiro visando ampliar o olhar crítico para tais obra. Propôs relacionar seus elementos com os da arte afro-brasileira, dando visibilidade à obra do artista e à arte afro-brasileira nos estudos acadêmicos. O levantamento desses dados deu-se por meio de entrevista com o próprio artista, pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo. Foi norteado pelos pressupostos teóricos de Mariano Carneiro da Cunha e Kabengele Munanga com o intuito de identificar convergências entre essa produção artística e o conceito de arte afro-brasileira proposto por esses autores. Nesse sentido, consideramos termos alcançado nosso objetivo e, embora não tenhamos a pretensão de considera-lo conclusivo, apostamos no seu valor enquanto contribuição para a discussão acadêmica sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Escultura cerâmica. Linguagem poética. Africanidade.

ABSTRACT: Use artist works capixaba Irineu Ribeiro aiming to expand the critical eye for such work. He proposed to relate its elements with the african-brazilian art, giving visibility to

the work of the artist and the african-brazilian art in academic studies. The survey of these data was through interviews with the artist himself, bibliographic research and content analysis. It was guided by the theoretical assumptions of Mariano Carneiro da Cunha and Kabengele Munanga in order to identify similarities between this artistic production and the concept of african-brazilian art proposed by these authors. In this sense, we have achieved our goal and, although we did not pretend to consider it conclusive, betting on its value as a contribution to the academic debate on the subject.

KEYWORDS: Ceramic sculpture. Poetic language. Africanity.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta reflexões sobre a pesquisa realizada como Projeto de Iniciação Científica, na Graduação em Artes Plásticas/Bacharelado (2016), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), cuja temática se enquadra na linha Nexos entre Arte, Espaço e Pensamento. Representa um desdobramento da pesquisa realizada como Trabalho de Conclusão de Curso (2014) em que foi analisada a produção artística do capixaba Irineu Ribeiro, e que aqui, neste recorte, pretendeu focar suas abordagens relacionadas à *Negritude*

e suas questões, bem como identificar convergências entre elas e o conceito de arte afro-brasileira proposto pelos autores Mariano Carneiro da Cunha e Kabengele Munanga. De acordo com Sofia Borges (2012),

O conceito de Negritude foi definido nos anos 40 e 50 por Aimé Césaire e Léopold Sédar, dirigentes do movimento de mesmo nome, através do qual afirmaram as suas raízes africanas contra a “violência selvagem do colonizador, o relativismo moral do cristianismo e o racismo europeu à semelhança da barbárie”.

Muitos fatores contribuíram para que tenhamos, ainda hoje, não apenas no estado do Espírito Santo, como em todo o país, uma bibliografia que se apresenta incipiente e omissa no que se refere à arte africana e incompleta quanto à arte afro-brasileira, obstando vivências e discussões sobre a estética negra ou às raízes africanas e suas influências na produção estética brasileira, e, no que se refere ao ensino da arte, um pleno exercício da cidadania por boa parte de alunos. Segundo Dilma de Melo Silva, “[...] a indústria cultural, juntamente com o sistema educacional, tem imposto padrões homogeneizantes, desvalorizando e negligenciando a heterogeneidade e a diversidade de nossa cultura, omitindo a presença partícipe dos descendentes de escravos” (SILVA, 1997, p.44). A autora cita a ausência de disciplinas de formação de professores de arte que contemplem conteúdos relativos a essa estética, a ideologia do embranquecimento e o mito da democracia racial imposta pelos setores hegemônicos da sociedade, como exemplos de ações responsáveis por essa situação (SILVA, 1997).

Assim, não obstante a exclusão que sofreram da vida nacional brasileira ao longo da história, esse segmento étnico, muito contribuiu na formação socioeconômica, política e cultural do país e do nosso estado, o que justifica a realização dessa tarefa como forma de fomentar a pesquisa e as discussões sobre o tema.

Teve como objetivo ampliar nosso olhar para a obra de Irineu Ribeiro, identificar nela raízes africanas da arte, de forma que sejam considerados fatores e elementos para além dos critérios convencionais, estabelecidos por uma visão ocidental do que venha ser arte contemporânea. E dessa forma, dar maior visibilidade à obra desse artista, que tem o negro como temática recorrente, e também à arte afro-brasileira, nos estudos acadêmicos.

Com esse fim realizou-se uma *pesquisa bibliográfica* em que foram buscadas, junto a livros e artigos científicos, contribuições de outros autores para o desenvolvimento desse trabalho (CAJUEIRO, 2012), e simultaneamente, *uma análise de conteúdo* que representa “uma metodologia que vai analisar as informações contidas sob a forma de diferentes discursos, sejam eles escritos, orais, imagéticos ou gestuais” (REBOUÇAS; MESQUITA, 2011, p.52).

Desse modo, inicialmente, além de entrevista com o próprio artista, foram pesquisados os preceitos e elementos contidos nos códigos da arte africana, originárias dos povos que para cá vieram trazidos como escravos, identificando os elementos que subsistiram e que se mantiveram nesse novo mundo.

Com base nessas informações bibliográficas e nas declarações feitas pelo artista, por meio de questionário com questões abertas, foi realizada análise comparativa de amostras elencadas do conjunto de suas obras e buscado relacionar elementos dos aspectos formal, icônico, processual e temático delas constitutivos, associando-os com os elementos da arte afro-brasileira.

A partir de pesquisa exploratória desses vários elementos envolvendo o trabalho do artista, concluímos com uma pesquisa descritiva onde foi apresentado traços de africanidade verificada nessa arte, numa abordagem de caráter *qualitativo*. Nesse tipo de pesquisa, para as informações fornecidas, não são utilizados dados estatísticos, mas priorizadas as percepções de atitudes e aspectos subjetivos dos objetos, sendo a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados, seus elementos básicos (CAJUEIRO, 2012).

Para tanto, utilizamos como embasamento teórico, os pressupostos de autores como Mariano Carneiro da Cunha e Kabengele Munanga, dentre outros que se dedicaram e dedicam à causa da Negritude e suas contribuições para a manutenção de elementos da tradição cultural no país e em nosso estado.

2 | ARTE AFRO-BRASILEIRA OU SIMPLEMENTE ARTE BRASILEIRA

Por que da necessidade de atribuirmos uma definição de arte afro-brasileira para uma produção artística brasileira? Em seu texto, “Arte afro-brasileira: o que é, afinal? ”, parte integrante do catálogo da Mostra do Redescobrimento, ocorrida em abril de 2000, São Paulo, em comemoração aos 500 anos de descobrimento do Brasil. Kabengele Munanga (2000) afirma tratar-se de uma questão complexa, envolvendo questões que vão desde a própria definição do termo “arte” em seu sentido geral, que ao longo da história foi sofrendo alterações tendo sido objeto de estudos e gerado discussões infundáveis por vários segmentos e campos do conhecimento, quanto, e mais ainda, com relação a arte afro-brasileira, já que representa apenas um capítulo da arte brasileira, o que o leva a questionar o porquê, desse qualitativo “afro” a ela atribuído.

Corroborando o que diz Munanga, Roberto Conduru, em entrevista a Marcello Scarrone, também concorda que “não é preciso este prefixo afro, na medida em que não existe Brasil sem a presença afro, então por que explicitar isso? Mas que, por outro lado, há necessidade exatamente de uma ênfase, daí o gosto pelo excesso e a marcação. ‘Luso-brasileira’ seria a arquitetura que tem a marca lusa, a matriz lusa. ‘Afro-brasileira’ seria aquilo que é marcado pela dimensão afro. Nem tudo é, ainda que você possa discutir em que medida a língua, a música, a culinária, não estão afetadas no todo ou em parte” CONDURU (2014, s.n.).

E assim, Munanga considera que as condições primordiais de sua definição é descobrir nessa arte, a brasileira, a africanidade explícita ou implicitamente presente

nela. O autor faz também outro questionamento: “Mas que africanidade é essa, quando sabemos que os criadores dessa arte são descendentes de africanos escravizados que foram transplantados no Novo Mundo?” (MUNANGA, 2000, p.99). O autor fala sobre os efeitos dessa transplantação: ruptura com a estrutura social original e a consequente perda da identidade.

Citando Roger Bastide, o autor ainda ressalta a dificuldade em compreender como tantos elementos culturais africanos puderam resistir ao rolo compressor do regime servil. E segue explicando como se apresentava essa arte no seu contexto tradicional africano, “[...] eram praticadas funcionalmente por membros especiais da comunidade que se acreditava teriam aprendido o ofício dos espíritos e não dos mortais” (MUNANGA, 2000, p.99). Ele também explica o porquê de não ter sido possível a recriação, no Brasil, de todos os seus elementos: a impossibilidade de ser transplantada, ao Novo Mundo, a totalidade de suas estruturas social, política, geográfica e religiosa. A arte africana, que era praticada por pessoas e linhagens específicas, e cujo ofício, acreditavam ser atribuído aos espíritos, no Brasil assumiu novos usos e significados. Para evitarem sua despersonalização se agarraram a valores profundos, os religiosos, e juntamente com os novos valores nascidos em terra brasileira, afirmando a resistência à imposição ideológica colonizadora, deram origem a arte afro-brasileira, e que não há como defini-la sem levar em conta todos os efeitos desse contexto histórico (MUNANGA, 2000).

Primeiramente a arte afro-brasileira assumiu esse caráter ritual e religioso produzida coletivamente e na clandestinidade, permanecendo quase 300 anos ignorada. Ainda segundo Munanga, seus primeiros exemplares só vieram a público em 1904 através de Nina Rodrigues, na Revista Kosmos. Somente a partir das décadas de 1930 e 1940 com o modernismo, esses artistas vão saindo do anonimato. A arte afro-brasileira deixa a clandestinidade e amplia seu campo de atuação se projetando com sua estética particular. Juntam-se a eles outros artistas que utilizam a temática africana.

Marianno Carneiro da Cunha, teórico de referência da temática afro-brasileira, com objetivo de repensá-la, após esse segundo momento, classifica esses artistas nos seguintes grupos: “artistas que utilizam a temática afro-brasileira incidentalmente, ou seja, eventualmente; artistas que utilizam a temática sistemática e conscientemente; e artistas que utilizam espontaneamente e até mesmo inconscientemente as soluções plásticas africanas” (CUNHA, 1983, p.1023). Porém Munanga afirma que é necessário ampliar essa classificação para que ela não se torne uma questão puramente étnica.

Na medida em que esta arte tornou-se uma das expressões da identidade brasileira, ou seja, uma das vertentes da arte brasileira, qualifica-la simplesmente de arte negra no Brasil seria cair num certo biologismo. Seria excluir dela todos os artistas que, independentemente de sua origem étnica, participam dela, por opção política, religiosa, ou simplesmente por emoção estética no sentido universal da palavra. É a partir dessa noção mais ampla, não biologizada, que se

pode operar para identificar a africanidade escondida numa obra. (MUNANGA, 2000, p.108).

Sendo assim o autor propõe imaginarmos a arte afro-brasileira como um sistema fluido, onde em seu centro situamos as origens africanas dessa arte (artistas religiosos ou rituais); na região intermediária situamos o nascimento da arte afro-brasileira (integração com novos elementos, características e valores do Novo Mundo); e na periferia a integração com a arte ocidental, indígena e de outras culturas do pluralismo brasileiro (remetem a algo da arte negra juntamente com a diversidade brasileira). O autor também alerta que classificar um artista como afro-brasileiro implica conhecer além de sua obra, a sua história de vida. Para merecer esse título “afro”, o trabalho desses artistas deve possuir alguns dos atributos como a forma, estilo, cores, iconografia, temática, simbolismo da cultura africana. Elementos como a repetição, monumentalidade e desproporção entre partes do corpo, também são características que diferem essa arte da arte ocidental (MUNANGA, 2000).

3 | ALTERIDADE EM LINGUAGEM POÉTICA

Assim, buscou-se saber, por meio de entrevista com o próprio artista, sobre sua vida, suas origens, escolhas, motivação e seu processo de trabalho: Nascido no interior do Estado do Espírito Santo, no ano de 1960, veio para a capital ainda criança e se estabeleceu, inicialmente, no município de Cariacica juntamente com a família. Costumava acompanhar suas tias no trabalho no manguezal, e com certa alegria saudosa, relembra fatos de seu primeiro contato com esse ambiente:

Eu achava aquele universo todo muito gostoso.... Para uma criança aquilo era uma alegria! As brincadeiras com o barro das chuvas que quando eu vi que tinha liga, que tinha plasticidade, eu pegava aquilo e fazia um monte de coisas: bichinhos para presépios, construía casinhas. (RIBEIRO apud CHISTÉ; SABINO, 2005, (trabalho não publicado).

Mais tarde, em busca de apoio financeiro, Irineu resolveu trabalhar com artesanato recorrendo a esses momentos de ludicidade, e de forma comprometida com sua sobrevivência, viu emergir de suas memórias, o socorro necessário, também para esse outro momento de sua vida, e com a resina epóxi, produzia seu trabalho modelando e pintando imagens de lembranças de sua tenra infância.

Como herança genética, Irineu traz em si a amálgama das três etnias formadoras do povo brasileiro: uma avó de ascendência indígena, um avô afrodescendente, um outro avô e uma outra avó, brancos. Apesar de apresentar fortes características fisionômicas, especialmente nos olhos, com sua ascendência indígena, a cor de sua pele e suas escolhas temáticas, reforçam a ligação de Irineu com suas vivências, mas sobretudo com sua origem afrodescendente. Em seu Trabalho de Conclusão de Curso: “A estética do Manguezal”, Irineu declara que seu trabalho contém elementos característicos do manguezal, da *Negritude* e da atividade artesanal e ancestral das

paneleiras por se complementarem e estabelecerem uma relação estreita entre si: “[...] os temas são vários, referências a minha experiência de vida enquanto ser percebido e intérprete do mundo a minha volta” (RIBEIRO, 2000 (trabalho não publicado)).

Embora eclético e flexível em relação aos materiais que utiliza, sobretudo os que mais se adequam às técnicas de modelagem pela técnica aditiva, Irineu Ribeiro tem como preferência, a argila do Vale do Mulembá, jazida denominada barreiro, localizada no bairro Joana D’Arc, no município de Vitória, ES. Sobre as razões de optar por esse material como o principal de seus trabalhos, Irineu declara: “A primeira questão é aquela de dar ênfase a um valor cultural, genuíno nosso. Depois é que me apaixonei por ela, me identifiquei apesar dela ser bastante rústica. Eu gostei porque me dá muitas possibilidades” E explica essas possibilidades assim:

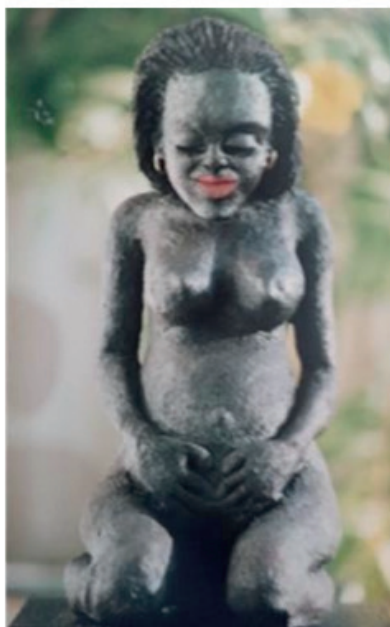
É mais porosa, me dá mais sustentação, me possibilita construir. As outras exigem mais cuidado, mais técnica, enfim, mais custo também. Ela tem componente arenoso, ali naquele meio tem uma graxa que se assemelha à formação do petróleo. É encontrado nela pedacinhos de conchas pré-históricas, fósseis marinhos... quer dizer, houve ali uma decantação de moluscos, em processos geológicos criou-se um veio. É um material que tem muita plasticidade, é mais acessível, e o principal: é uma coisa nossa! ” (Informação verbal)

No passado essas argilas, assim como o processo de queima, eram utilizadas pelos índios tupis-guaranis, habitantes do litoral capixaba, na modelagem de seus utensílios. Esse costume foi passado para os escravos africanos que mantiveram a herança ancestral chegando aos dias atuais com o trabalho das paneleiras do bairro de Goiabeiras na confecção de um dos maiores patrimônios da cultura do estado, a panela de barro.

Desse modo, Irineu também empresta sua linguagem poética como meio para a circulação e manutenção dos elementos contidos nessa tradição local. Contudo, vale ressaltar que, para além de apego a uma tradição, sua importância está, sobretudo em representar uma narrativa de resistência, que por meio desses trabalhos, passa a ser contada, suscitando reflexões. Para Irineu, seu trabalho tem uma função social: “Quando escolhi fazer uma série de negras foi por uma questão étnica, com a intenção de valorizar a cultura africana e o negro” (informação verbal)

No que tange ao aspecto material e técnico, recorremos a Cunha para justificar uma importante aproximação do trabalho de Irineu com a arte africana. O autor esclarece: Para uma compreensão global, pois, da arte africana impõem-se considera-la em três níveis: a) o formal e técnico; b) a finalidade e o sentido; c) sua capacidade de influir sobre outras culturas”. O mesmo autor acrescenta ainda, “(...) a escultura em madeira faz-se pelo processo subtrativo, enquanto a terracota e cerâmica são modeladas pela técnica aditiva” (CUNHA, 1983, p. 984).

Dessa forma, observa-se similitudes também em outros trabalhos, como nas obras “Gestante” e “Mãe com bebê” (Figura 1 e 2). Para Cunha,



Figuras 1: Gestante, 2005; e 2: Mãe com bebê, 2003. Acervo do Artista.

A intenção, consciente ou não, do artista africano ao representar uma mulher amamentando uma criança, por exemplo, é antes a de mostrar o princípio da maternidade em ação do que retratar um indivíduo particular qualquer. Essa atitude pode estender-se a todas as representações coletivas atinentes aos grupos aos quais pertençam os artistas. Nesse nível, cada objeto de arte africana é um ícone, isto é, algo que representa, que está no lugar de outra realidade (CUNHA, 1983, p. 987).

Além de poderem ser incluídas também no nível formal e técnico, o que mais é ressaltado nelas é o sentido. Irineu declara que, em suas figuras humanas, não representa nenhuma pessoa especificamente, é tudo imaginação para transmitir uma ideia. Por exemplo, quando faz uma paneleira ou uma mãe amamentando, não especifica quem é a pessoa, pois seu objetivo maior é sublimar aquela ação ou situação (informação verbal).

Um dos muitos exemplos do envolvimento do artista com as causas raciais pode ser verificado em outro trabalho representativo dessa temática. Diz respeito a uma série de estátuas-retratos (Figuras 3 e 4) produzidas para a exposição que ocorreu em março de 2013, no Museu do Pescador na Ilha das Caieiras, Vitória (ES).



Figuras 3: “Pescador com peixes”, 2013; e 4: “Pescador em barco com rede”, 2013. Acervo do artista.

Constituiu-se como homenagem ao trabalho de muitos moradores desta cidade litorânea que se dedicam à atividade pesqueira, e foi também com a argila Mulembá que produziu todas as esculturas e peças para a exposição de mesmo nome. Essa composição escultórica explora o cotidiano, o trivial na vida de pessoas comuns contrapondo com a intenção do artista que é de valorizar e, até mesmo, enaltecer a imagem desses cidadãos e de suas atividades.

Apesar dos contrastes percebidos no conjunto da obra: rusticidade da superfície proporcionada pelo barro e pela cor preta conferida pelo tingimento com tanino, com a combinação de elementos formais como a luz e sombra, cheio e vazio, suavidade e rusticidade, Irineu dota essas figuras de expressões de serenidade, satisfação pessoal e de subjetividade. Embora semelhantes, possuem um caráter fisionômico extremamente individuais, como sendo pessoas distintas realmente, e sem exagerar na proximidade com o modelo, poderíamos dizer que o artista trabalhou com o naturalismo das formas sem, contudo, ser-lhes muito fiel. Escreve Cunha sobre uma das características da arte afro-brasileira: “[...] semelhança moderada ao modelo: equilíbrio entre os extremos do retrato e da abstração (jijora); postura correta e arranjo simétrico das partes da escultura, sem excluir um mínimo de assimetria nos detalhes menores (gigun). ” (CUNHA, 1983, p.1015).



Figuras 5: “Mulher com peixe”, 2013. Coleção particular; e 6: “O Príncipe Rahotep e sua mulher Nofret” - (detalhe; v. rst. 6), Museu Egípcio, Cairo.

Nas obras acima, (Figuras 5 e 6), é possível estabelecer uma comparação das estátuas-retratos femininas dessa série (Figura 5), com a estátua-retrato egípcia, (Figura 6), “O Príncipe Rahotep e sua mulher Nofret”). Esta é um exemplar da estatuária egípcia proveniente dos sepulcros e dos templos funerários, a principal glória da arte desse povo a partir da Monarquia Antiga, figuras de pé ou sentadas constituem o repertório fundamental da grande estatuária egípcia desse período (JANSON, 1993). Nela e em outras obras similares, a posição dos corpos esculpidos em pedra, e não modelados, chama a atenção pela simetria e imobilidade, ausência de representação de emoção, serena confiança, além da expressão de cortesia e etiqueta garantida pela frontalidade das figuras, características estas também presentes nas figuras sentadas das obras Mulembá. Aqui, porém, vale ressaltar que, ao contrário de Irineu que utiliza o efeito do tingimento com o tanino para representar de forma natural a cor negra da pele das personagens de suas obras, o artista egípcio não teve a mesma intenção. Era uma convenção representar a epiderme masculina com uma cor mais escura, daí o corpo do príncipe assim, enquanto que o uso de viva coloração e olhos encrustados com quartzo brilhante tinha o objetivo de produzir um perfeito realismo (JANSON, 1993).

Embora, a princípio possa parecer incoerente estabelecer uma comparação da obra de Irineu com uma obra egípcia quando nosso propósito é buscar aproximações com a africanidade, fatos históricos, como os insipientes estudos científicos dos povos e culturas africanas, podem ajudar nessa compreensão, conforme explica Cunha:

[...] não havendo nenhum quadro referencial cronológico para os períodos mais antigos da historiografia africana e para as origens de sua cultura, o expediente mais fácil era o de atribuí-las a alguma civilização prestigiosa da antiguidade, e privilegiadamente ao Egito, cuja história já repousava em bases mais firmes

(CUNHA, 1983, p. 982).

Cunha afirma que esse engano ainda persiste entre os estudiosos atuais, e que nomes como H. Frankfort, importante egiptólogo, através de seus estudos demonstrou claramente que elementos culturais africanos foram assumidos pela civilização egípcia, e não o contrário. Para o autor, “[...] dadas as coordenadas atuais do conhecimento das civilizações e culturas africanas pode-se dizer que a arte egípcia é a eclosão particular de uma tradição africana mais abrangente e mais antiga” (CUNHA, 1983, p. 983). Por outro lado, o autor adverte,

[...] isso não significa não ter havido igualmente uma influência do Egito em direção ao sul, mesmo sem dados arqueológicos que confirmem tal suposição, e que, portanto, impõe-se uma reserva prudente a todo tipo de afirmação apressada nesse sentido. Muito ao contrário, as evidências científicas atuais que tendem a mostrar precisamente que a África negra ter-se-ia desenvolvido de modo bastante autônomo e anterior à constituição da civilização egípcia (CUNHA, 1983, p. 983/984).

Portando é legítima a denúncia da professora Dilma de Melo Silva, quanto à incipiência e omissão de bibliografia em relação à arte africana e incompleta quanto à arte afro-brasileira.

O conjunto de estatuetas-retrato, femininas (Figura 7), além da evidente utilização do tema Negritude, observa-se também um detalhe importante na feitura da representação dos olhos: são vazados e concebidos como um segmento de esfera, com as pálpebras inferiores tendendo à horizontalidade, e as superiores, como segmentos de esfera e/ou semicírculos contornando os olhos. Isso ocorre não só nestas, mas em todas as figuras humanas analisadas neste trabalho.



Figura 7: "Mulheres negras", 2012. Coleção Particular.

Referindo-se a escultura africana de Nok, Cunha aponta características como:

“[...] boca, orelhas, narinas e pupilas geralmente vazadas”. Acrescenta ainda que: “Na escultura de Nok, e nas máscaras de Gueledé africanas (Figura 8), os olhos são representados como um segmento de esfera sendo a pálpebra superior, via de regra, horizontal e a inferior formando um segmento de círculo que se aproxima, não raro, ao triângulo” (CUNHA, 1983, p. 978 e 1015).



Figura 8: Capacete de Gededé, meados do séc. XX.

Fonte: www.abaopero.com.br/africa-africanismo

Essa solução plástica inversa, verificada em Irineu, foi também apurada por Cunha quando da análise de duas máscaras do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia (Figuras 9 e 10). Representativas da estatuária ritual afro-brasileira, segundo Cunha, refere-se a um modo específico de reelaboração, no Brasil, de convenções estilísticas africanas ligadas à representação naturalista.



Figura 9: Imagens das máscaras Gueledé baianas “máscara da barbicha”; e 10: “máscara do laço”, (frente e verso) Museu Estácio de Lima, Salvador (BA).

Desse modo, constatamos mais essa afinidade das obras de Irineu com a africanidade, embora reelaborada no Brasil, tal como nas máscaras baianas

analisadas por Cunha, e definidas como um excelente estilo afro-brasileiro.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como exposto, a temática *Negritude*, recorrente na obra de Irineu, por si só já nos possibilita justificar uma arte afro-brasileira, como pondera Munanga,

Para que uma obra de arte possa ter uma identidade afro-brasileira, penso que não deveria reunir concomitantemente todos os postulados e características [...]. Basta que um ou outro entre os mais relevantes (forma e tema) seja integrado com regularidade no conjunto da obra e que lhe confira uma verdadeira identidade (MUNANGA, 2000, p.108).

Porém, para além da temática, outros elementos indicam uma vertente africana na obra de Irineu:

Apesar de, como já dissemos, admitir variar o material empregado, o artista opta pela argila Mulembá na maioria de suas criações, especialmente naquelas que brotam de sua motivação pessoal; vale-se da deformação anatômica, voluntariamente, como uma maneira de agregar certa altivez a suas personagens (Figura 11); também por vezes um expressionismo exagerado (Figura 12), levando-as a um estilo às vezes caricatural.



Figura 11: “Mulher”. Acervo do Artista.



Figura12: Pietá (2012). Coleção particular.

Tais características reforçam a possibilidade de inserção desses trabalhos na classificação levantada pelos dois autores citados, sendo em Cunha, artistas que utilizam espontaneamente e até mesmo inconscientemente as soluções plásticas africanas, e em Munanga integração com a arte ocidental, indígena e de outras culturas do pluralismo brasileiro (remetem a algo da arte negra juntamente com a diversidade brasileira).

Não obstante ser esse estudo passível de outras análises mais conclusivas, consideramos termos alcançado nosso objetivo no que diz respeito a trazer para o ambiente acadêmico uma reflexão sobre essa linguagem poética e suas canecões com a arte afro-brasileira, dando-lhes maior visibilidade nos espaços acadêmicos. Apesar de sua brevidade e sujeição a outros aprofundamentos, foi uma experiência prazerosa e instigante, o que nos convida a buscar saber mais!

REFERÊNCIAS

BORGES, Sofia. **Quando o artista decide abrir a porta do seu ateliê e começar a olhar à sua volta**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 99, dezembro 2012: 185-202. Disponível em <http://rccs.revues.org/5157>. Acesso em 20.12.15.

CAJUEIRO, Roberta Liana Pimentel. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**: guia prático do estudante. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CALLEGARI, Abinair Maria. **Tradição e Memória**: Linguagem poética na escultura de Irineu Ribeiro. Vitória, ES. Universidade Federal do Espírito Santo, 2014. Trabalho de Conclusão de Curso, em Apêndice, entrevista concedida à autora em 20 jan. 2014 (trabalho não publicado).

CHISTÉ, Priscila; SABINO, Érika. **Irineu Ribeiro**: o barro nosso de cada dia. Caderno de Arte – suplemento de Arte-educação. Espaço Cultural Sala Egydio Antônio Coser. Vitória, ES. 2005.

CONDURU, Roberto. **Roberto Conduru**. Rio de Janeiro, Revista de História da Biblioteca Nacional, entrevista concedida a Marcello Scarrone, em 01 dez 2014. Disponível em <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/entrevista/roberto-conduru>>. Acesso em 20 dez 2015.

CUNHA, Mariano Carneiro da. **Arte afro-brasileira**. In: ZANINI, W. (Coord.) História Geral da Arte no Brasil. Vol.2. São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles, 1983. p. 975-1033.

IPHAN. Dossiê Iphan 3 – **Ofício das Paneleiras de Goiabeiras**. Brasília: Iphan, 2006.

JANSON, H.W. **História da Arte**. 1. ed. Brasileira, v.1. Autorizado uso da tradução por J.A. Ferreira de Almeida e Maria Manuela Rocheta Santos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MUNANGA, Kabengele. **Arte afro-brasileira**: O que é afinal? In: AGUILAR, Nelson (Org.) Mostra do Descobrimento: Arte Afro-brasileira. São Paulo: Associação Brasil 500 Anos, Artes Visuais, 2000. p.98-111.

REBOUÇAS, Moema Martins; MESQUITA, Letícia Nassar Matos. **Estágio 1 e 2**. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

SILVA, Dilma de Melo. **Identidade Afro-brasileira**: abordagem do ensino da arte. **Comunicação & Educação**, São Paulo, 10, 44 a 49, set. /dez. 1997. Disponível em <<http://revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/viewFile/4367/4077>>. Acesso em 01.10.15.

A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ESTADO DO PARANÁ: A DÉCADA DE 1990

Patricia da Silva Zanetti

CAP – Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual - SEED
Cascavel - Paraná

Isaura Mônica Souza Zanardini

Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação - Nível Mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
Cascavel - Paraná

Lucia Terezinha Zanato Tureck

Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação - Nível Mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
Cascavel - Paraná

RESUMO: O presente artigo integra o resultado da pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação em Educação - nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, do campus de Cascavel, que buscou compreender como o Estado do Paraná, por meio de análise bibliográfica e documental, implementou a política educacional às pessoas com deficiência visual. Neste sentido, pretende-se apresentar como se constituiu a educação de pessoas com deficiência visual neste Estado, especificamente na década de 1990 do século XX. O marco deste período encontra-se no documento Fundamentos

Teórico - Metodológicos para a Educação Especial, divulgado no ano de 1994. Tratou-se do primeiro documento que apresentou uma fundamentação teórica para o desenvolvimento do trabalho junto aos alunos da educação especial. Embora, fruto de um período histórico onde os estudos da educação especial estavam embasados em autores estrangeiros, sendo as publicações nacionais constituídas de manuais de exercícios ou similares, deixa a desejar no que concerne a uma fundamentação consistente. Contudo, desempenhou um papel importante, embora tenha se mantido em uma posição teórica eclética, ao deixar a cargo dos professores a opção teórica que lhes fosse mais conveniente. Ressalta-se, ainda, que a compreensão de deficiência visual está calcada na perspectiva biológica, pois existe uma ênfase nas questões médicas sobre as educacionais. É nesta década que são criadas as Centrais de Produção de Material em Braille, como consequência da luta das pessoas com deficiência visual pelo acesso ao livro didático em Braille.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional; Pessoa com deficiência visual; Educação Especial; Estado do Paraná.

THE EDUCATION OF THE PERSON WITH VISUAL DEFICIENCY IN THE STATE OF

ABSTRACT: This article integrates the results of the research carried out in the Postgraduate Program in Education - Master's level, from the State University of the West of Paraná - UNIOESTE, from the Cascavel campus, which sought to understand how the State of Paraná, through analysis bibliographical and documentary, implemented the educational policy for people with visual impairment. In this sense, it is intended to present how education of people with visual impairment was constituted in this State, specifically in the 1990s of the 20th century. The framework for this period is found in the document Theoretical-Methodological Foundations for Special Education, published in 1994. It was the first document that presented a theoretical basis for the development of the work with special education students. Although, as a result of a historical period in which the studies of special education were based on foreign authors, the national publications being made up of exercise manuals or similar, leaves no room for a consistent statement of reasons. However, it played an important role, although it remained in an eclectic theoretical position, leaving the teachers the theoretical option that suited them best. It is also emphasized that the understanding of visual impairment is based on the biological perspective, since there is an emphasis on medical issues over educational ones. It is in this decade that the Braille Material Production Centers have been created as a consequence of the struggle of the visually impaired for accessing the Braille textbook.

KEYWORDS: Educational politics; Visually impaired person; Special education; State of Parana.

1 | INTRODUÇÃO

Na busca da compreensão de como o Estado do Paraná efetiva as políticas para a educação de pessoas com deficiência visual, pretende-se abordar especificamente a década de 1990 do século XX. Assim, faz-se uma explanação do documento Fundamentos Teórico - Metodológicos para a Educação Especial, elaborado no ano de 1994, sendo o presente documento considerado como o primeiro que apresentou uma fundamentação teórica para o desenvolvimento do trabalho junto aos alunos público alvo da educação especial.

A educação de pessoas com deficiência visual no Paraná se iniciou de forma sistemática com o surgimento do Instituto Paranaense de Cegos - IPC, em 1939, hoje ainda existente. Infelizmente “[...] esta entidade é a mantenedora da única Escola Especializada ainda existente no Estado, criada em 1941, quando este modelo era predominante em todo o País” (ROSA, 2008, p. 13). Apenas na década de 1970, é que outra instituição para a educação de pessoas com deficiência visual foi criada, em Curitiba, “a Associação de Pais e Amigos de Deficientes Visuais (APADEVI), em 1972” (APADEVI, s/d *apud* TURECK, 2003, p. 53).

O apoio à escolarização dos alunos passa a ser a prioridade da política no

Estado do Paraná para a pessoa com deficiência visual após a década de 1980.

Com a abertura política do governo, a partir de 1983, a política de educação no estado entrou num processo de democratização e, na educação especial, essa tendência manifestou-se pela descentralização e interiorização de serviços educacionais, com ênfase no apoio à escolarização. Ao criar os Centros de Atendimento Especializado, nas áreas de deficiência auditiva, física e visual - CAEDA / CAEDF / CAEDV, o Departamento de Educação Especial explicitou que a educação dos indivíduos com deficiência nessas áreas é na escola comum, com a responsabilidade e competência da educação especial nos programas de apoio especializado, concomitantes ao processo escolar, em contra-turno (TURECK, 2003, p. 53).

A opção que o Estado fez por atender os alunos com deficiência visual na escola comum ia ao encontro da política nacional estabelecida para esta área. Os Centros de Atendimento Especializado, criados com a Deliberação 020/86 - CEE/PR se espalharam pelo interior do Estado levando o atendimento educacional especializado a um número cada vez maior de cegos “[...] derrubando a hegemonia da capital, avançando também em relação à superação do modelo assistencialista-filantrópico, pois, ao oferecer-se tais serviços na rede pública, diminuiu a criação de entidades privadas” (TURECK, 2003, p. 54).

Com o objetivo de expandir o atendimento dos alunos com deficiência na rede Estadual, o Governo passa no fim da década de 1970 e início da década de 1980 a investir na formação de professores. Através da Deliberação n.º 26/79 - CEE/PR, de 14 de setembro de 1979, foram estabelecidas “Diretrizes para o Curso de Formação de Professor de Educação Especial nas áreas de Deficiência Mental, Deficiência da Áudio Comunicação e Deficiência da Visão”, por meio dos Estudos Adicionais, em nível de 2º Grau (SILVA, 2013).

A década de 1980 foi marcada pela Deliberação n.º 004/83 - CEE/PR e pela Deliberação n.º 020/86 - CEE/PR que estabeleceram Normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Estas estão marcadas pela compreensão de educação especial a partir do paradigma da integração, com grande ênfase e valorização das instituições filantrópicas/assistencialistas.

Verifica-se, que o marco da educação das pessoas com deficiência visual no Paraná, na década de 1980, que pode ser considerada como o período onde houve a criação e expansão da oferta de atendimento na rede regular de ensino a esses alunos, foi o entendimento de que pessoas cegas e com baixa visão deveriam estudar junto aos demais alunos, em escolas regulares.

2 | A DÉCADA DE 1990: FUNDAMENTOS TEÓRICO - METODOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL (1994)

No Paraná, a década de 1990 teve início, com um marco importante: a consolidação de uma proposta curricular. Em outubro daquele ano é apresentado o

Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. O documento identificou-se como uma alternativa às visões liberais de educação criticadas nacionalmente, ao ter a Pedagogia Histórico-Crítica como base para sua elaboração.

Contudo, se verifica que o referido Currículo Básico não incorporou de forma concreta a Pedagogia Histórico-Crítica, pois segundo Tonidandel (2014) o Currículo Básico sofreu, no processo de sua construção, incoerências na garantia de uma unidade teórica.

A autora pondera que, em 1992, o governo do Paraná se coloca na defesa da pluralidade teórica, ou seja, quem decide é a escola e o professor qual teoria pretende adotar. Tonidandel (2014) expõe sobre o documento orientador da política educacional, do governo Requião “Paraná: construindo a escola cidadã”, que tinha por objetivo “consubstanciar um método de conhecimento do cotidiano da escola, rico e surpreendente, mas geralmente diluído nas rotinas da cotidianidade” (PARANÁ, 1992c *apud* TONIDANDEL, 2014, p, 189).

Portanto, essa perspectiva de pluralidade teórica é que vai estar presente durante o processo de elaboração do Documento Fundamentos Teórico - Metodológicos para a Educação Especial, de 1994.

Este Documento foi finalizado em 1994, porém publicado em 1995, quando assumiu o governo Jaime Lerner. O Documento foi encadernado em espiral e distribuído por todo o Estado, não contendo uma ficha catalográfica, o que pode demonstrar certa urgência na sua distribuição.

O Documento está estruturado em três partes. A primeira parte versa sobre os “Fundamentos da Educação Especial”, destacando os princípios que regem a educação especial, abordando a legislação educacional brasileira e a educação especial; a retrospectiva histórica e analisa a estrutura e funcionamento da Educação Especial.

A segunda parte ocupa-se da “Natureza e Extensão da Excepcionalidade”, na qual busca compreender a concepção de excepcionalidade e suas implicações educacionais; trata da avaliação diagnóstica ou diferencial como mecanismo para caracterização e inserção do educando no contexto de Educação Especial e a caracterização das diferentes áreas da excepcionalidade, visando à identificação de suas implicações educacionais. São apresentadas seis áreas de excepcionalidade: área da Deficiência Auditiva, da Deficiência Física, da Deficiência Mental, da Deficiência Visual, de Altas Habilidades e de Condutas Típicas.

Na terceira parte são expostos os “Subsídios para o Encaminhamento da Proposta Curricular em Educação Especial”, que tratam das concepções educacionais e as implicações no currículo da Educação Especial, as adaptações curriculares e suas inferências para as diferentes áreas da excepcionalidade, apresentando, por fim, considerações sobre o encaminhamento dos conteúdos acadêmicos.

O texto elaborado pelo professor Mânfió, intitulado Da indiferença cúmplice à pedagogia da compaixão, demonstra o quanto a educação dos alunos, público alvo

da educação especial, estava norteada por uma visão mística de deficiência, já que entende a educação destinada a estes como a realização da mais “nobre caridade”.

A atividade do professor, que atua junto a esses alunos, é entendida como “sacerdócio”, uma missão a ser cumprida junto a estes “inválidos”, que precisam da compaixão para poder receber educação. “Para alegria dos portadores de deficiências sempre há alguém ao seu lado para completar aquilo que a natureza lhes negou [...]” (PARANÁ, 1994, p. ix).

Ao analisar este Documento percebe-se que, ao buscar fundamentos teóricos e metodológicos para a educação especial, traz consigo o desafio de apresentar bases teóricas para fundamentar professores de todo o Estado do Paraná, iniciativa solicitada por estes. No entanto, não havia, naquele momento, uma preocupação por parte do Estado do Paraná em se ter uma concepção de pessoa com deficiência a partir de um pressuposto apenas.

Verifica-se ainda, que embora este se proponha a discutir currículo e adaptações curriculares, não o faz efetivamente, distanciando-se dessa discussão, dando ênfase para questões relacionadas a procedimentos metodológicos.

O período histórico em que o Documento foi construído denota uma carência de estudos sobre a área da educação especial, que não avançam para além dos aspectos conservadores, estabelecidos nas últimas décadas. As consequências desse fato é que o Documento traz uma concepção de pessoa com deficiência pautada nos aspectos biológicos/deterministas, sem deixar de fazer referência ao fatalismo imposto pelos aspectos religiosos.

Na primeira parte, que trata dos Fundamentos da Educação Especial, este tem como primeiro item os Princípios que Regem a Educação Especial. A elaboração é sucinta e expõe a compreensão de educação especial pautada no modelo de integração.

Em relação à seção que trata da Legislação Educacional Brasileira e a Educação Especial, inicialmente o Documento faz referência ao avanço estabelecido pelo art. 208, inciso III, da Constituição Federal, que define que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino.

Ao expor sobre a Retrospectiva Histórica da Educação Especial no Paraná, relata sobre a criação das escolas especiais, alegando que sua consolidação enquanto atendimento às pessoas com deficiência ocorre:

[...] no Brasil, provavelmente pelo despreparo da escola pública em assumir a educação dos portadores de necessidades educacionais especiais, proliferaram, com o apoio governamental e sobretudo da comunidade, as instituições especializadas (PARANÁ, 1994, p. 10).

A partir de dados apresentados na “Tabela I - Número de instituições especializadas em educação especial”, no Estado do Paraná e na “Tabela II - Programas de educação especial no ensino regular, autorizados e em funcionamento,

por área de atendimento, de 1977 a 1994 (junho)”, o Documento afirma que houve uma expansão gradativa da Educação Especial no Estado, com ênfase na área da deficiência mental.

Sobre o atendimento nas escolas regulares “[...] o fato mais significativo no atendimento educacional é, sem dúvida, o crescimento dos programas especializados na rede regular de ensino, mais precisamente nas escolas públicas. [...]” (PARANÁ, 1994, p. 12).

Contudo, para que esses alunos pudessem frequentar a escola pública, há uma ressalva: “Às classes comuns são encaminhados todos aqueles educandos cujas limitações, decorrentes da deficiência, não se constituem em obstáculo à aprendizagem [...]” (PARANÁ, 1994, p. 18).

Na Parte II - A Natureza e Extensão da Excepcionalidade, onde é abordada A Avaliação Diagnóstica ou Diferencial: Um Mecanismo para a Caracterização e Inserção do Educando no Contexto de Educação Especial, evidencia-se a forte presença de concepções que ligam a deficiência apenas às questões biológicas.

Na sequência é apresentada a avaliação para cada área de deficiência, destaca-se aqui a Avaliação do Portador de Deficiência Visual, à qual deve ser atribuída um caráter educacional e deve ser constituída de três momentos distintos: “[...] a avaliação médico-oftalmológica, a avaliação do desempenho visual e a avaliação educacional” (PARANÁ, 1994, p. 37).

Embora apresente que esse processo é de caráter educacional, consta-se que está fortemente direcionado pelas questões clínicas, biológicas, ou seja, há destaque para o laudo oftalmológico e para o desempenho da visão, como determinantes para a vida do aluno com deficiência visual.

O laudo oftalmológico se caracteriza como instrumento formal de avaliação, considerado de fundamental importância no processo de avaliação, pois, a partir dele, o professor deduzirá o grau de comprometimento visual, que poderá variar da cegueira, visão reduzida (subnormal), até problemas de ambliopia ou de alta refração (PARANÁ, 1994, p. 37 - grifo do autor).

Considera-se, assim, que a partir da análise correta do laudo, além de saber se uma pessoa possui deficiência visual ou não, será possível “prever o tipo de atendimento educacional e os auxílios ópticos ou outros materiais específicos a serem empregados no decorrer do processo ensino-aprendizagem” (PARANÁ, 1994, p. 37). Não há desta forma, nenhum entendimento de que o aluno possa ter um desempenho diferente do que o laudo atesta.

O Documento afirma que é necessário que todas as pessoas com deficiência visual, em idade escolar, estejam matriculadas nas escolas comuns e frequentem o CAEDV no contraturno, esclarecendo que:

Os Centros de Atendimento Especializado (CAEDV) constituir-se-ão unicamente em suporte pedagógico ao aluno portador de deficiência visual e ao professor do ensino regular (PARANÁ, 1994, p. 69).

Como já exposto, esse Documento não faz opção por uma vertente teórica específica, o que não difere dos encaminhamentos feitos pela SEED naquele momento histórico. “Uma proposta educacional assenta-se em fundamentos globais de educação, que serão incorporados distintamente pelas instituições escolares, de acordo com a história e realidade educacional” (PARANÁ, 1994, p. 81).

Assim, “três principais concepções teóricas desenvolveram-se no âmbito da Educação Geral e foram incorporados pela Educação Especial: comportamentalista, construtivista e interacionista sócio-histórica” (PARANÁ, 1994, p. 81). O relevante a constar é que esse Documento deixa a cargo de cada estabelecimento de ensino adotar a teoria que melhor lhe convém em relação à educação da pessoa com deficiência, indicando que essas teorias devem ser estudadas por todos os professores.

Sobre as Adaptações Curriculares em Educação Especial, o Documento aponta que adota o Currículo Básico da SEED para orientar o desenvolvimento da escolarização dos alunos público alvo da educação especial, pois este Currículo contempla os princípios da educação geral. Apesar disso, alega que a adoção do Currículo:

[...] tem limitações a partir das características específicas de aprendizagem apresentadas pelos educandos portadores de comprometimento motor, sensorial, mental ou psicológico, que cerceiam ou impedem o seu acesso ao currículo comum pelos canais convencionais adotados no ensino regular (PARANÁ, 1994, p. 91).

Em relação às adaptações, quanto aos conteúdos curriculares, o Documento apresenta que dependendo do grau de comprometimento dos alunos, deve ser feita uma seleção que assume um caráter individualizado. Dessa forma, a seleção de conteúdos guarda estreita relação com os resultados da avaliação de caráter diagnóstico ou diferencial. “[...] os aspectos relevantes não estariam centrados na quantidade de termos e expressões assimiladas, mas na compreensão destes e o seu favorecimento no processo de interação entre o educando, professor e demais colegas” (PARANÁ, 1994, p. 93).

Também são apresentadas as Inferências Curriculares para as Diferentes Áreas da Excepcionalidade. Com relação às Adaptações Curriculares para Educandos Portadores de Deficiência Visual, o Documento se atém a questões relacionadas aos encaminhamentos metodológicos da área visual e não a questões ligadas ao currículo especificamente.

A Estimulação Visual é o primeiro ponto a ser abordado no que se refere a esse item, onde se expõe que é negativo à ênfase concedida aos aspectos clínicos no atendimento ofertado aos alunos com visão reduzida (subnormal), ambliopia e distúrbios de alta refração.

Assim, propõe uma mudança no “modelo clínico para um enfoque educacional cuja proposta deverá equilibrar o desenvolvimento da percepção visual com as

demais áreas do desenvolvimento infantil” (PARANÁ, 1994, p. 108). Contudo, para isso seria necessária uma mudança em fundamentos teóricos do próprio documento, que tem afirmado que a perda da visão causa dificuldades de aprendizagem. Sob essa perspectiva é difícil que os professores deixem de trabalhar os aspectos meramente clínicos, já que acreditam que se o aluno enxergar melhor ele terá um desempenho educacional suficiente.

Em seguida, o Documento passa a tratar das Adaptações do Ensino de Ciências, Geografia e de História, que versam sobre a necessidade de aulas práticas e da necessidade da utilização de outros canais sensoriais, destacando-se a audição, o tato, o olfato e o paladar, precedidos da exploração verbal pelo professor (PARANÁ 1994).

A respeito da abordagem das Considerações Sobre o Encaminhamento dos Conteúdos Acadêmicos, são pontuadas duas questões. A primeira diz respeito aos “ritmos diferentes de desenvolvimento”, apresentados pelas crianças e que devem ser considerados na educação especial; essa ideia foi retirada do documento: Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1992); a segunda decorre da primeira quando se refere à necessidade de adaptações curriculares, que ainda se fazem de forma superficial.

Observamos que os conteúdos centram-se nos materiais didáticos adaptados, em exercícios pedagógicos, como no caso do ensino do sistema braille, sem apresentar fundamentos teórico-metodológicos. Em relação às Referências bibliográficas utilizadas, os títulos estrangeiros são predominantes, sendo as publicações nacionais constituídas de manuais de exercícios ou similares.

Portanto, ao término deste texto, sem esgotar ainda as inúmeras possibilidades de análise que poderiam ser feitas acerca desse Documento, entende-se que ele constitui a primeira publicação do Estado do Paraná que expõe a organização da própria SEED e do DEE, que apresenta o pensamento da época. Apesar de ser apenas de duas décadas passadas, tem um viés conservador, centrado na visão biológica, como se observa nos capítulos sobre a avaliação das diversas áreas de deficiência; todavia, na redação de alguns parágrafos, a linguagem denota concepções místicas e religiosas, inclusive com citações bíblicas.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que concerne ao atendimento às pessoas com deficiência visual, muitas eram as dificuldades enfrentadas naquela década em relação ao acesso do aluno cego ao ensino comum, no que diz respeito aos materiais didáticos para a leitura dos conteúdos escolares, especificamente ao acesso de livros didáticos em Braille e com caracteres ampliados. Em relação a essas necessidades, em 1995 o Paraná cria as Centrais de Produção de Material em Braille, com o objetivo de suprir, ao menos em parte, esta demanda, atendendo a diversas reivindicações do movimento das

pessoas cegas ou com visão reduzida de todo o Estado (ROSA, 2008, p. 23).

As Centrais cumpriram um papel importante, mostrando a insuficiência do trabalho diante das necessidades dos alunos com deficiência visual, mas sua experiência foi utilizada, pois, ao final da década de 1990 e início de 2000, foram criados os CAPs - Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual. Contudo, o objetivo de possibilitar o acesso ao livro didático em Braille para os alunos cegos continuou sendo uma demanda não concretizada.

Ao analisar a década de 1990, verifica-se que a educação da pessoa com deficiência visual, ao ser ofertada na escola regular, necessitou da criação de apoios para ser concretizada. Ao se apresentar os CAEDVs, em sua maioria municipalizados, o que prejudicou sua expansão, as Centrais de Produção de Material em Braille e o Documento Fundamentos Teórico - Metodológicos para a Educação Especial (1994), constata-se que a compreensão de deficiência estava pautada nas concepções mística e biológica, que serviu de base à política para a educação de pessoas com deficiência visual nesse período da história.

REFERÊNCIAS

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 004/83**. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Curitiba, 07 de março de 1983.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 020/86**. Indica Normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino. Curitiba, 21 de novembro de 1986.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Fundamentos teórico - metodológicos para a Educação Especial**. Curitiba/PR, 1994.

ROSA, Enio Rodrigues da. A educação escolar das pessoas cegas ou com visão reduzida no Estado do Paraná. In: FIUZA, A. F.; CONCEIÇÃO, G. H. da. **Política, Educação e Cultura**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2008. p. 11-32.

SILVA, Vera Lucia. Ruiz. Rodrigues. **Educação da Pessoa com Deficiência no Estado do Paraná nas décadas de 1970 e 1980: coexistência de atendimento em escolas públicas regulares e em especiais privadas/filantrópicas**. 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. 2013.

TONIDANDEL, Sandra. **Pedagogia Histórico-Crítica: O Processo de Construção e o Perfil do “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná” (1980-1994)**. 2014. 223 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. 2014.

TURECK, Lucia Terezinha Zanato. **Deficiência, educação e possibilidades de sucesso escolar: um estudo de alunos com deficiência visual**. 2003. 107 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2003.

A IMPORTÂNCIA DA FESTA DO PINHÃO, PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA NA COMUNIDADE SANTO ANTÔNIO, LINHA DOS POMERANOS, AGUDO/RS

Kátia Fernanda Barrim Paz

Universidade Federal de Santa Maria,
Licenciatura em Educação do Campo
Agudo - RS

Natália Laura Prodorutti

Universidade Federal de Santa Maria,
Licenciatura em Educação do Campo
Agudo - RS

Ricardo Henrique Klüsener

Universidade Federal de Santa Maria,
Licenciatura em Educação do Campo
Agudo - RS

RESUMO: Este projeto tem como objetivo conhecer a importância da Festa do Pinhão, na localidade de Linha dos Pomeranos, interior do município de Agudo, que é realizada anualmente no mês de Agosto. Buscando através da pesquisa realizada com moradores locais e idealizadores do evento o porquê de sua realização e sua importância para os agricultores familiares e coletores de pinhão da comunidade. A metodologia adotada foi entrevistas formais e informais com os organizadores e idealizadores do evento, e com os coletores de pinhão locais. Os resultados obtidos através da análise das entrevistas mostram uma profunda relação de identidade entre a comunidade e a árvore araucária, através das histórias contadas e a temática da festa. O que motivou a criação do

evento foi um antigo café colonial que existia na região e que impulsionou o turismo local, bem como uma forma de arrecadação e identidade turística local. Os coletores mostraram um profundo conhecimento sobre a produção e coleta das pinhas, demonstrando que se trata de um produto muito importante para a alimentação e economia local. Estes também observaram que a produção vem diminuindo, por diversos motivos como questões climáticas, uso excessivo de agrotóxicos e diminuição dos exemplares de araucárias. Conclui-se que a araucária, bem como a festa está intimamente relacionado com a cultura do território estudado, e é aconselhado o replantio e a valorização da espécie e da cultura do pinhão.

PALAVRAS-CHAVE: Agricultura familiar; Gastronomia; Araucária.

ABSTRACT: This project aims to know the importance of the Pine Nuts Festival in Linha dos Pomeranos in Agudo, which is held annually in August. The research was conducted with local residents and idealizers of the event in order to identify the reason of the Festival existence and its importance for the community farmers and pine nut collectors. The methodology of this research was performed through formal and informal interviews with organizers and idealizers of the event, and with the local pine nuts collectors. The results obtained through the

analysis of the interviews show a deep relationship of identity between the community and the araucaria tree, through stories that are told and the theme of the event. The motivation for the creation of the event was the existence of a local old colonial coffee, which stimulated the local tourism, as well as a form of collection and local tourist identity. A deep knowledge about the production and collection of pine cones was showed by the collectors, which demonstrates the pine cone as a very important product for food and local economy. It was also noticed that production has been declining, due to climate issues, excessive use of agrochemicals and reduction of Araucaria specimens. It was concluded that the Araucaria as well as the event is closely related to the culture of the territory studied, and it is advisable to replant and valorize the species and the pine nuts culture.

KEYWORDS: Family farming; Gastronomy; Araucaria.

1 | INTRODUÇÃO

A vida comunitária e as teias de relações construídas no campo são a base para formação da identidade dos territórios rurais. Estas relações culturais, dos povos com o meio ambiente onde vivem, são fundamentais para a resiliência e permanência das famílias de agricultores no meio rural, freando o êxodo para as cidades.

A relevância que as comunidades rurais tem para os atores sociais envolvidos tange várias esferas, como sentimento de pertencimento, os mutirões, as trocas de serviço, as ajudas, o lazer e as festividades. Conforme (TARDIN, 2012, p181) complementa, “em suas relações sociais acentuam valores humanos fundamentais, como a solidariedade e a fraternidade, que se concentram em múltiplas práticas de ajuda mútua entre vizinhos, em situações de catástrofes, perdas de safra, doenças e morte, mesmo na organização de festividades comunitárias [...]”.

No município de Agudo, cidade localizada na região central do estado do Rio Grande do Sul, especificamente na localidade de Linha dos Pomeranos, é realizada anualmente no mês de agosto a Festa do Pinhão. Este evento, organizado pela comunidade Santo Antônio, conta com uma gastronomia típica onde o pinhão, fruto da araucária, é o protagonista dos pratos. Participam pessoas de toda a região, que além de degustar os pratos preparados com pinhão, apreciar também apresentações artísticas locais e viver um momento de comunhão comunitária.

Os pinhões são colhidos entre os meses de março e setembro por pessoas da comunidade, e servem como alimentação e renda complementar para as famílias da região. O excedente é vendido diretamente ao consumidor e abastece alguns mercados locais.

A Floresta Ombrófila Mista, também conhecida como Floresta de Araucária, faz parte do bioma da Mata Atlântica (Decreto Lei 750/1993), considerado como detentor de altíssimos níveis de diversidade, apesar de intensamente explorado (Lima & Capobianco 1997). A araucária é uma espécie arbórea clímax que ocupa o

dossel da floresta servindo de proteção e sombreamento para as outras árvores dos estratos inferiores. A fauna se beneficia através das suas sementes, os pinhões, que são consumidos e dispersados pela floresta.

A Araucária angustifolia é uma espécie que consta no livro vermelho da flora do Brasil de espécies em extinção do estado do Grande do Sul Rio (MARTINELLI, G; MORAES, M. A., 2013). Este é um dos motivos da planta ser imune ao corte demonstrando sua importância de preservação.

A preservação parte do reconhecimento do seu valor tanto como espécie como por elemento gastronômico local. Portanto a festa se torna um ponto chave para a permanência da prática cultural dos coletores e da valorização desta árvore tão importante para a fauna e flora local.

Neste contexto, esse trabalho objetiva conhecer a importância da Festa do Pinhão, na Comunidade Santo Antônio de Linha dos Pomeranos, município de Agudo. Onde buscamos identificar a origem da festa do pinhão na respectiva comunidade, descrever a cultura do pinhão na comunidade; identificar como a produção do pinhão contribui para a conservação ambiental e turismo e compreender como a coleta do pinhão influencia na cultura e economia da comunidade.

A realização desta pesquisa se justifica por se tratar de um aspecto cultural do território, e da vida das pessoas que habitam a região. Sua relevância aumenta pelo fato da araucária ser uma planta em extinção e que possui funções ecossistêmicas fundamentais para a floresta local, alimentando e abrigando diversas espécies da fauna.

2 | REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Agricultura Familiar

O município de Agudo, segundo o senso do IBGE de 2010, tem uma população de 16.711 habitantes, sendo que destes, 9.835 residem na zona rural e tem sua base de sustento na agricultura familiar. O local de pesquisa dar-se-á na comunidade Santo Antônio, localizada em Linha dos Pomeranos, região norte do município.

Nesta região predomina o cultivo do tabaco, porém a produção de alimentos para autoconsumo permanece presente gerando inclusive renda extra. Nos últimos anos, percebe-se uma modificação neste padrão, e algumas famílias estão ingressando no cultivo de hortifrutigranjeiros em escala maior, para venda, diversificando para além do cultivo do tabaco. Já outras famílias estão se dedicando ao plantio da soja, produção de maior escala necessitando assim de mais investimentos, maior tecnologia e insumos externos.

Assim sendo, a agricultura familiar é característica nesta comunidade, tanto pela forma de renda, como pela mão de obra familiar e estilo de produção e vivência, conforme BITTENCOURT e BIANCHINI (1996), em um estudo feito na região sul do

Brasil adotam a seguinte definição “Agricultor familiar é todo aquele (a) agricultor (a) que tem na agricultura sua principal fonte de renda (+ 80%) e que a base da força de trabalho utilizada no estabelecimento seja desenvolvida por membros da família. É permitido o emprego de terceiros temporariamente, quando a atividade agrícola assim necessitar. Em caso de contratação de força de trabalho permanente externo à família, a mão-de-obra familiar deve ser igual ou superior a 75% do total utilizado no estabelecimento.”

Na percepção de Mazoyer e Roudart (2010, p. 44), [...] as formas de agriculturas observáveis variam conforme o lugar, a tal ponto que de uma região do mundo a outra, podemos classificá-las em gêneros muito diferentes. Enfim, com o tempo, toda agricultura se transforma. Em dada região do mundo podem suceder-se espécies de agricultura completamente distintas, que constituem as etapas de uma “serie evolutiva” característica da história dessa região.

2.2 Gastronomia

A gastronomia típica se torna um atrativo turístico a parte. Santos (2011), em sua análise sobre a comida do Paraná, diz que “os pratos locais são muito úteis como atrativos turísticos de uma identidade social, pois: dessa forma, os pratos regionais fazem parte de um processo civilizatório, que, ao celebrar esta sociedade, se expressam como fatos sociais totais e se somam às realidades locais, permitindo emergências de novas formas de sociabilidades públicas e privadas. A partir daí se pode permitir uma viagem ecogastronômica [...]”

Analisando as influencias no território ele segue, “na lógica do território criado, a identidade aí construída é estimulada e propagada como uma forma de valorizar e diferenciar uma especificidade, uma tipicidade. Quanto mais típico este território ou esta rede, mais benefícios turísticos aportam para as cidades.” Como é o caso do pinhão na região norte do município de Agudo, que poderia ser agregado aos pontos turísticos da localidade valorizando o trabalho dos coletores e cozinheiros. Destacando as características fitogeográficas locais, onde a araucária predomina.

2.3 Araucária

A área de ocorrência natural de *A. angustifolia* está localizada no sul do Brasil, grande parte dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Agrupamentos menores eram encontrados nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo (Backes 1999).

A araucária possui características peculiares, conforme descrito por KOCH, Zig:

As folhas são duras e pontiagudas. Permanecem por vários anos na planta. A tonalidade escura das folhas rendeu o apelido de “mata preta” dado às florestas. A araucária é planta díóica. Ou seja, possui árvores masculinas e femininas. A polinização ocorre entre os meses de agosto e outubro, quando o vento transporta o pólen da flor masculina (mingote) até a flor feminina (pinha). A partir daí desenvolvem-se as sementes, os pinhões, que maduros servem de alimento a animais e ao homem. Uma planta vive em média entre 200 e 300 anos, sendo sua

idade calculada pelos anéis de crescimento que vão sendo formados no tronco. (KOCH, Zig; 2002, p.33).

As florestas de araucárias sofreram grande pressão nos períodos coloniais, quando sua madeira foi exportada para a Europa e utilizada na construção civil no sul do Brasil pelos povos imigrantes. Esta situação fez com que as espécies de araucárias se encontrem em risco de extinção.

3 | METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, enquanto técnicas utiliza-se as entrevistas com conversa informal e formal. Na primeira etapa da pesquisa, foram realizadas quatro entrevistas com os idealizadores e organizadores do evento, das quais duas em caráter informal e duas formal. Os locais das entrevistas foram respectivamente no escritório da EMATER de Agudo e na propriedade de um dos entrevistados. As perguntas foram feitas de forma oral e anotadas as respostas por um dos integrantes do grupo, posteriormente registradas no diário de campo e utilizadas nas análises.

Na sequência ainda foram entrevistados dois produtores rurais, coletores de pinhão em suas respectivas propriedades no município de Agudo. Foram feitas de forma oral, gravadas com celular e anotadas por um dos integrantes do grupo. Com estas entrevistas objetivou-se descobrir como ocorria a coleta e as espécies de araucária existentes na região. Os dados coletados foram analisados e resultaram na discussão apresentados posteriormente.

Os entrevistados serão denominados como A, B, C, D, E e F, esse procedimento se justifica pela necessidade de preservar a identidade dos informantes.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Organizadores

Os idealizadores e organizadores entrevistados foram o casal A e B e a senhora C, agricultores e membros da diretoria da comunidade Santo Antônio. Todos são agricultores familiares e moradores de Linha dos Pomeranos, localidade de Agudo.

A primeira pergunta da entrevista foi sobre a origem da ideia da festa, os entrevistados responderam “que a ideia veio a partir do café colonial da serra que era oferecido aos finais de semana pelas agricultoras locais. Algumas pessoas começaram a perguntar sobre o café e a possibilidade de continuar oferecendo, porém não houve interesse da comunidade local.” Em conversa com a entrevistada D, extensionista Social da EMATER de Agudo foi sugerido que a comunidade de Linha dos Pomeranos criasse algum evento que valorizasse a localidade e então surge a proposta da Festa do Pinhão. Outro ponto foi pela questão da região apresentar

condições próprias de clima típico da Serra Gaúcha com relevo e Pinheiros de grande porte, como também a tradição de colher os frutos anualmente.

Quando perguntados sobre o intuito da festa, relataram que objetivo foi de valorizar e divulgar a localidade como potencial turístico-gastronômico e também gerar fundos de arrecadação para a comunidade. Sobre os critérios para definição dos pratos a comissão organizadora consultou uma nutricionista do município de Passa Sete que já realiza a festa há alguns anos. Após reunião definiram o cardápio com os pratos de maior aceitação do público que foram os seguintes: entrevero de Pinhão, paçoca, salada de pinhão, galinha caipira com pinhão, arroz de leite, doces e cucas a base de pinhão.

Perguntados sobre quantas famílias se envolveram direta e indiretamente com a festa, disseram que a comissão organizadora contou com as três famílias acima mencionadas que trabalharam diretamente e com o apoio da comunidade local dividiram as tarefas de elaboração e organização do local para a festa.

Na questão dos fatores limitantes para participação do público em geral, contaram que entre as dificuldades encontradas a principal foi a mão de obra que era limitada, principalmente nos dias que antecederam a festa, pois no dia houve boa participação das famílias da comunidade. A distância também pode ser considerada um fator limitante, pelo fato de que algumas pessoas da cidade deixam de ir, alegando a distância e condições da estrada. Chamou a atenção o fato de que a comunidade do entorno foi pouco participativa se comparada com pessoas que vieram de fora como no caso da cidade de Agudo e até mesmo outros municípios vizinhos.

Perguntados se a expectativa foi alcançada, a avaliação pós festa desde a primeira até a terceira edição, foi bem positiva apesar de não ter o apoio esperado da comunidade local, e o que desanimou a comissão organizadora foi o prejuízo financeiro ocorrido na última edição em 2017, onde o clima chuvoso foi o determinante para a baixa participação do público em geral.

Questionados se existe relação entre o tema e a preservação da espécie, responderam que a preservação da araucária só começou a fazer sentido para as famílias com a diminuição tanto dos exemplares mais antigos, que eram vendidos a preço de “banana” como pela diminuição da produção de pinhas que vem acontecendo nos últimos anos.

Para concluir, a entrevistada C disse que “Hoje as famílias veem a Araucária com outros olhos e significado simbólico lembrando o passado das enormes árvores e não só como uma tora que vai para a serraria. Esperamos que a nova geração preserve as que ficaram em pé”.

4.2 Coletores de pinhão

Os coletores entrevistados foram E e F, ambos residentes em Linha dos Pomeranos, localidade de Agudo. O entrevistado E é um agricultor familiar,

tem setenta e cinco anos e sucedeu a família na propriedade rural, é casado há trinta e sete anos e tem três filhos. Uma filha mora na propriedade já partilhada e independente, com seu marido e filhos, os outros dois filhos residem e trabalham na cidade. O entrevistado F nasceu e morou toda vida na propriedade onde trabalha, é um agricultor e juntamente com a família, composta por sua esposa e seus seis filhos, trabalhou no plantio do tabaco. Hoje sua principal renda vem da aposentadoria e uma das filhas, com esposo e filha continua na fumicultura.

Quando perguntados sobre o tempo que realizam a coleta, ambos responderam que já na infância acompanhavam a família no trabalho de coleta e desde a adolescência participam subindo nos pinheiros para derrubar as pinhas, prática que o seu F realiza até hoje, aos sessenta e cinco anos. Com a prática, foram ganhando velocidade na derrubada, já que haviam pinheiros com duzentas a trezentas pinhas, chegando a render cinco sacos de semente por araucária.

Contam que na infância eram realizados mutirões para a debulha das pinhas e separação das falhas, e ensacar para posterior comercialização. O pinhão era armazenado nos galpões e revirados todos os dias para não esquentar e levavam sal para não “carunchar”. A comercialização era feita em Porto Alegre, Cachoeira e Salto do Jacuí. Um pinheiro chegava a encher uma carroça de pinhas. Hoje, estes pinheiros não chegam a dar dois sacos de pinha. Para F, o exemplo de aperfeiçoamento na prática de subir nas araucárias foram observadas nos vizinhos e incorporadas.

Quando perguntados em qual época do ano realizam as coletas responderam que a coleta inicia no fim de março e vai até fim de julho, período que pode variar, dependendo da espécie de araucária. Por exemplo, o pinhão vermelho amadurece primeiro, depois vem o pinhão rajado, o pinhão branco e por último o pinhão macaco, que pode ir até o fim de setembro, mas que podem ter pinhas mal formadas e pinhões não tão gostosos. A época da maturação pode se alterar conforme as condições climáticas, bem como acontece com as demais plantas. Em períodos mais quentes, a maturação tende a acontecer precocemente. Sobre as espécies conhecidas relataram que conhecem os pinhões vermelhos, rajados, brancos e pinhão macaco, conhecimento das espécies este, que foi herdado das gerações passadas.

Ao questionar sobre a diminuição da produção, o entrevistado E relatou que nos dois primeiros anos de seu casamento, dos trinta e sete de casados que somam hoje, a produção só diminuiu. Hoje a produção é de apenas vinte por cento, em relação àquela época, havendo anos em que a produção supre apenas as necessidades de consumo da família, e que segundo eles, vem em função da ausência do frio. Disse que “no passado aconteciam geadas diariamente e a temperatura era tão baixa que essa camada de gelo chegava a durar semanas, não derretia. Hoje, a ocorrência de geadas diminuiu muito e isso influenciou, não só a produção do pinhão, mas em todas as outras plantas que dependem do frio, como a uva e o kiwi.” Todas as plantas que perdem as folhas (caducifólias) e tem que ter período de dormência, vem sofrendo com esta mudança.

O entrevistado E acredita que a diminuição da produção das araucárias não tem relação com o plantio de soja e milho transgênico, pois desde os dois primeiros anos da família constituída e grandes colheitas de pinhão, a produção já vem diminuindo e os monocultivos estão sendo implantados de dez a quinze anos pra cá. Segundo ele, a queda gradativa na produtividade já é registrada a mais de trinta anos e como o plantio dos transgênicos iniciou depois, não haveria associação entre as duas coisas.

Já o entrevistado F observa a diminuição na produção, relatando que “em uma planta específica, onde conseguia em torno de dois sacos de pinhão, neste ano não recolheu nem bem um saco.” Conta que nos últimos cinco a seis anos a produção diminuiu drasticamente e acredita que haja relação com o uso de agrotóxicos e transgênicos, nas culturas de soja e milho da região. Conta que em algumas árvores do pinhão branco, as pinhas são tão falhadas que não vale a pena derrubar.

Sobre a quantidade de araucárias, o entrevistado F tem em torno de 150 araucárias na propriedade de 19 hectares. Enquanto na propriedade de E, estima-se que tenham em torno de 300 araucárias, em 69 hectares, muitas delas plantadas a trinta anos atrás e que hoje já estão produzindo. Sendo conhecedor de toda a região, ele afirma que a quantidade de araucárias diminuiu bastante, mas que hoje essa quantidade se mantém. Por outro lado, a mata de araucária não aumenta e não se renova em virtude de os agricultores não plantarem e não permitirem seu crescimento, devido a legislação ambiental que torna a planta imune ao corte. Em sua propriedade, ele permite o crescimento das mesmas, porém nas vizinhas, quando há uma planta nascendo ou mudas crescendo, as mesmas são arrancadas. Isso acontece porque os produtores rurais consideram uma desvantagem ter as árvores em suas terras, uma vez que a extração da madeira é proibida e a araucária ocupa uma grande proporção do solo, o que deixa mais difícil o manejo das lavouras, tornando a terra fica improdutiva.

Questionados sobre o percentual de renda que a venda do pinhão representa nas finanças da família, o entrevistado E contou que realizam a venda direta ao consumidor, juntamente com a venda do caqui. Neste ano, o valor do quilo foi de seis reais e a renda que o pinhão gera para a família é de aproximadamente mil e quinhentos a dois mil reais por ano. O entrevistado F também faz a venda direta, juntamente com o comércio do feijão. Ele conta que tem pinhão na propriedade e também compra de fora (Sobradinho) e vende para Cortado, Paraíso e na cidade de Agudo. Sua renda é de cinco a oito mil reais anual. Ganha de três, a três e cinquenta reais por quilo, pois no comércio vende-se a sete reais e cinquenta centavos o quilo, vendendo em torno de dois mil kg por ano.

Outra pergunta foi em relação ao conhecimento dos entrevistados sobre a fenologia da araucária, e responderam que pinha leva um ano e meio para se formar. Segundo o entrevistado E “no fim de setembro, quando começa a subir a seiva da araucária, forma-se a pinha nova, do fim de setembro ao fim de outubro, toda pinha

floresce, e a partir do fim de março, essa pinha amadurece.”

Para eles fatores externos podem interferir na produção, como: uma tempestade de granizo que pode derrubar as pinhas que estão em formação, ou torná-las defeituosas. Invernos rigorosos aumentam a produção, já que a árvore se beneficia deste micro clima. Invernos menos rigorosos, fazem com que o pinheiro carregue menos, pois há um período de dormência, em que a planta necessita do frio, caso o contrário, ela aborta a flor. Comentaram também que uma planta começa a produzir com doze a quinze anos e em terra fértil, até antes desse tempo.

Observaram que além do pinhão, a araucária é uma madeira de excelente qualidade. Quando há um “machucado” no tronco, a seiva engrossa e vira própolis, que é colhido pelas abelhas e levado para as colmeias para tapar frestas e formar cera, formando posteriormente o própolis. Esse própolis é um antibiótico natural e na região de pinhais é um dos própolis mais fortes, aromáticos e de maior efeito, devido a qualidade da seiva da madeira, o que resulta um própolis gostoso, forte e curativo, contra infecções e gripes. Desse própolis vai pode-se fazer a propulina, que é muito consumida.

O pinhão é consumido por muitos animais da fauna nativa local como o tatu, a paca, a cotia, os ratos e pássaros. A gralha azul, por exemplo, guarda a semente para comer depois e “esquece” onde guardou, assim essas sementes germinam e nasce uma nova planta, segundo ele “muitas das araucárias que a região tem hoje, estão lá graças ao trabalho deste pássaro”. A reprodução da árvore se deve em partes a gralha e em partes pela própria planta, pois quando a pinha cai e as sementes ficam na posição ideal para germinação. As famílias não conseguem coletar todos os pinhões pelo fato da mata de araucárias ser muito densa e ampla.

As coletas são realizadas em toda a região, estima-se que da propriedade das famílias entrevistadas até o limite com o município de Cerro Branco existam em torno de oito mil araucárias adultas, conforme Figura 01. Os entrevistados observam que pessoas de vários lugares vem para coletar pinhão, pois há terras de herança sem moradores fixos, onde os donos atualmente vivem em outras cidades. Os coletores vem de Novo Cabrais, Cerro Branco, Agudo, Sobradinho, Passa Sete, Lagoa Bonita e toda essa região do Centro Serra.



Figura 01: Mata de araucárias na localidade de Linha dos Pomeranos, Agudo-RS

Fonte: Arquivo dos autores

Neste ano, a maturação desigual é um fato, pois no mesmo pé observa-se pinhas maduras e pinhas que ainda não amadureceram. Outra curiosidade inusitada é que nesse ano um lado da planta tem pinhas normais e no outro lado as pinhas são falhadas, não tem pinhões. Os coletores acreditam que isto se deve ao eclipse lunar. O sol forte também é uma possibilidade, por queimar as pinhas em formação, além das chuvas escassas. O entrevistado F diz que a má formação se deve ao uso intensivo de agrotóxicos, as pinhas florescem em outubro, novembro e em pouco tempo em torno de 80% delas já estão escurecidas.

4.3 Lembranças e Memórias

A família dos pais do entrevistado E é proprietária das terras a gerações, ele recorda que nas épocas da produção do pinhão, a família cercava uma área de aproximadamente trinta hectares de mata e usavam para a engorda dos porcos e gado e porco.

Conta também de uma história de quando escalava uma araucária para coletar pinhão e quebrou o galho onde havia feito o laço e caiu ficando pendurado nos galhos de baixo. Também conta da situação dos coletores que precisaram de ajuda pra descer do pinheiro, pois endureceram de frio ou de câimbra e de catadores que tomaram “pinhadas” na cabeça.

Outro fato interessante foi o caso de um homem que derrubou uma pinha em cima de uma caixa de abelha e foi atacado, este teve que descer do pinheiro envolto na nuvem de abelhas e foi socorrido quando chegou no chão.

As lembranças dos momentos de comemoração da colheita quando as pessoas se reuniam pra fazer fogo de chão com as grimpas e sapear pinhão, que para eles, é a melhor forma de preparo, pois resulta no melhor sabor da semente. O pinhão também pode ser consumido assado na chapa ou cozido, em pratos especiais, como os servidos na Festa do Pinhão.

4.4 Sucessão

A filha que está na propriedade do entrevistado E já trabalha na coleta. Acorda de madrugada e já vai buscar as sementes. O filho dela, e neto do entrevistado, também já participa da atividade. A coleta inicia dia 19 de março, dia de São José.

A neta tem interesse na coleta do pinhão, porém, para subir na árvore, ele acredita que não haverá sucessão. Pessoas não conhecem a pinha, nem como acontece a coleta. Os pinheiros mais antigos estão nas propriedades dos familiares do entrevistado E e chegam a ter 4,5 metros de diâmetro, os agricultores estimam que essas árvores tenham mais de 300 a 500 anos. Avaliada por uma engenheira ambiental, há uma árvore milenar na região. Cada ano de vida aumenta 1 cm da espessura da árvore.

4.5 História local

A Serraria Scheidt (que dá nome a localidade próxima) foi responsável pelo corte e beneficiamento da maior parte da mata de araucária da região, há aproximadamente 150 anos. Serravam e levavam pra Santa Maria, Santa Cruz, Rio Pardo e Cruz Alta. Então a mata que se tem hoje, é relativamente nova, resultado dos processos regenerativos naturais.

5 | CONCLUSÕES

Analisando os dados coletados nas entrevistas chegou-se as seguintes conclusões. A origem da festa vem de um movimento que surgiu dentro da comunidade Santo Antônio de Linha dos Pomeranos, Agudo, como forma de resgate cultural de um antigo café colonial que existia na região, valorizar o potencial turístico local, bem como uma forma de angariar fundos que contemplasse as características locais. O pinhão foi escolhido como prato principal pelas características ambientais e culturais que envolvem este alimento.

Em relação ao resultado das entrevistas com os coletores observou-se que o pinhão, sua coleta e a araucária fazer parte da identidade cultural do território estudado. Existe uma sabedoria e conexão destes com espécie, onde foram relatados diversas histórias e contos. Os motivos da redução na produção das araucárias são diversos, porém ficou claro que a diminuição da oferta do pinhão também decorre dos pequenos percentuais de área de mata de araucárias existentes no município. Considera-se relevante que ocorra um reflorestamento especificamente com araucárias na busca de recompor a mata nativa original.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, G. A.; BIANCHINI, V. **Agricultura familiar na região sul do Brasil**, Consultoria UTF/036-FAO/INCRA, 1996.

CARMO, R.B.A. **A Questão Agrária e o Perfil da Agricultura Brasileira 1999** Disponível em: http://www.seagri.ba.gov.br/sites/default/files/socioeconomia_V4N1_2.pdf Acesso em março de 2018

LIMA, A.R. & CAPOBIANCO, J.P.R. (coords.). 1997. **Mata Atlântica**: avanços legais e institucionais para sua conservação. Documentos do ISA n. 004. Instituto Sócio Ambiental, Brasília.

MARTINELLI, G; MORAES, M. A. **Livro vermelho da flora do Brasil** / texto e tradução Flávia Anderson, Chris Hieatt. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Andrea Jakobsson: Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro, 2013.

MAZOYER, Marcel. & ROUDART, Lawrence. **História das Agriculturas no Mundo** - do neolítico à crise contemporânea. Brasília: NEAD/ MDA, São Paulo: Editora UNESP, 2010

SANTOS, C.R.A.(2011). **Revista História: Questões & Debates**. Curitiba: n. 54

TARDIN, José Maria. *Cultura camponesa*. In: CALDART, Roseli Salete; Pereira, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo**. Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2012.p.178-187.

A IMPORTÂNCIA DO ENVOLVIMENTO PATERNO NO DESEMPENHO ACADÊMICO INFANTIL

Lisiane Pires Silva

Faculdade Anísio Teixeira (FAT), Feira de Santana, BA- BRASIL

Daniela Neris Gonçalves

Faculdade Anísio Teixeira (FAT), Feira de Santana, BA- BRASIL

Morgana Mariano Ferreira

Faculdade Anísio Teixeira (FAT), Feira de Santana, BA- BRASIL

temática. Apontam-se algumas considerações sobre a necessidade de promover programas e ações educativas dirigidas aos genitores, fato que é destacado como desafio para a prática profissional do psicólogo. **PALAVRAS-CHAVE:** Paternidade; Envolvimento paterno; Competência acadêmica; Desempenho acadêmico; Intervenção psicológica.

THE IMPORTANCE OF PARENTE INVOLVEMENT IN ACADEMIC PERFORMANCE FOR CHILDREN

ABSTRACT: Due to the changes in family structure in the last decades, the search for a better understanding of the new role of the father figure in front of the creation of his children has intensified. The objective of this study is to understand the new paternal figure and its implications in the academic performance of children, in the national context. To achieve this, a systematic search was carried out in four databases: SciELO Brazil, PePSIC, BIREME, BVS-Psi Brazil. We selected 32 works, which met the pre-established inclusion criteria, which were analyzed through thematic axes. It was observed that when you have a quality paternal involvement you have good academic performances of the children. These results

RESUMO: Devido as modificações na estruturação familiar nas últimas décadas intensificou-se a busca por uma melhor compreensão do novo papel da figura paterna a frente da criação de seus filhos. O objetivo deste estudo é compreender a nova figura paterna e suas implicações no desempenho acadêmico infantil, dentro do contexto nacional. Para alcançá-lo foi realizada uma busca sistemática em quatro bases de dados: SciELO Brasil, PePSIC, BIREME, BVS-Psi Brasil. Selecionou-se 32 obras, que atenderam aos critérios de inclusão pré-estabelecidos, que foram analisadas por meio de eixos temáticos. Observou-se que quando se tem um envolvimento paterno com qualidade têm-se bons desempenhos acadêmicos dos filhos. Tais resultados indicam a importância paterna para o desempenho acadêmico infantil, e ressaltam a necessidade de novas produções acerca da

indicate the paternal importance of children's academic performance, and highlight the need for new productions about the subject. Some considerations are pointed out about the need to promote educational programs and actions addressed to the parents, a fact that is highlighted as a challenge to the psychologist's professional practice.

KEYWORDS: Paternity; Parental involvement; Academic competence; Academic achievement; Psychological intervention.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de estudo a realização de uma revisão bibliográfica acerca da importância da figura paterna no contexto do desenvolvimento infantil, mais precisamente no desempenho acadêmico. No recorte aqui apresentado, o foco está direcionado aos artigos que discutem as modificações ocorridas na função do pai e suas influências sobre o desempenho acadêmico infantil.

A presente pesquisa justifica-se, pois através da detecção de divergências e convergências na produção científica, ocorre uma compreensão mais clara sobre as contribuições e demandas acerca da relação entre o envolvimento paterno e o desempenho acadêmico infantil. Facilitando assim possíveis intervenções psicológicas sobre o contexto em questão, resultando em uma melhor dinâmica familiar e acadêmica da criança.

Para tanto, este estudo se propôs a atingir os seguintes objetivos específicos: Discorrer sobre o desempenho acadêmico, conceituando de forma específica no período da segunda e terceira infância (3-6 anos e 6-8 anos); Caracterizar a frequência e o tipo do envolvimento paterno com os filhos; Investigar o impacto da qualidade da relação entre pai e filho sobre o desempenho acadêmico infantil; Levantar formas de intervenções do profissional de psicologia na relação causal envolvimento paterno e desempenho dos filhos na escola.

As famílias são influenciadas pelas transformações sociais, culturais e financeiras, uma das modificações desenvolvidas no contexto familiar diz respeito ao formato familiar e as formas de relacionamentos (SMITH; STRICK, 2012). No ano de 1970, o novo modelo econômico social e os movimentos feministas que objetivavam a mudança dos direitos das mulheres, a diminuição das desigualdades de gênero e uma maior inserção feminina no mercado de trabalho foram impulsionadores para o surgimento da necessidade de um pai mais envolvido com seu filho (J. H. PLEK & E. H. PLECK, 1997).

O modelo econômico social do século XXI faz com que cresça o número de famílias onde ambos os genitores trabalham fora de casa, o que oriunda uma modificação na dinâmica familiar e nas atribuições destes genitores (DANTAS, JABLONSKI, & FÉRES-CARNEIRO, 2004). Desse modo as funções que antes eram atribuídas restritivamente à figura materna passaram a ser desempenhadas

também pela figura paterna; seus integrantes passaram a ter novos papéis sociais (LAMB, 1997).

Em decorrência das transformações na paternidade no século XXI, autores se propuseram a pesquisar sobre os efeitos dessa configuração e sua influência no desenvolvimento infantil (SOUZA, 2009). Observa-se que o pai contemporâneo tem se envolvido mais afetivamente com seus filhos, independente da sua situação conjugal com a genitora (GRZYBOWSKI, 2007).

Pleck e Pleck (1997) descreveram a transição na função paterna através de divisão de responsabilidades entre o pai e a mãe na criação dos filhos, passando o pai a ser coo genitor. O que se discute no século XXI é o quanto essa reconfiguração tem trazido mudanças de vários aspectos no desenvolvimento infantil (BENETI, 2009). Ao se deparar com um pai envolvido com a criação emocional de sua prole, pode-se observar consequências relevantes na mesma. Por esta razão surge o problema de pesquisa deste estudo: em que nível a redefinição do papel paterno influencia no desempenho acadêmico infantil? De modo que para chegar a uma conclusão sobre o questionamento precisa-se discutir o que se nomeia como envolvimento paterno.

A teoria desenvolvida por Lamb; Pleck; Charnov e Levine (1992) é a que melhor define o conceito de envolvimento paterno, caracteriza o fenômeno em um modelo que engloba três componentes: a) interação que se refere à convivência direta entre o pai e a criança; b) acessibilidade que diz respeito à disponibilidade paterna física e psicológica de interagir com a criança; c) responsabilidade que faz referência à preocupação paterna quanto ao bem-estar, segurança, sustento e satisfação da criança. Segundo o modelo tripartido sobre o envolvimento paterno, percebe-se que as responsabilidades paternas vão além da esfera financeira, sendo tão importante a quantidade quanto à qualidade do envolvimento paterno para que haja um bom desenvolvimento infantil (SILVA, PICCININI, 2007).

Tendo a temática uma variabilidade considerável de contextos e situações associadas, uma vez que a influência desempenhada pelo pai abrange diversas esferas do desenvolvimento infantil, a escolha se deu pelo viés do binômio envolvimento paterno/desempenho acadêmico infantil, logo as crianças que tem pais ativos em sua criação, propendem a promover segurança, autoestima, independência e estabilidade emocional (MAHLER, 1993) direcionando o desenvolvimento acadêmico. Fato este que deu surgimento a hipótese de pesquisa deste trabalho que é: qual o grau de importância do envolvimento e participação do pai na vida escolar dos filhos.

Quanto maior o engajamento paterno com os filhos, melhor será o repertório de habilidades sociais apresentados pela criança (CIA, BARHAM, 2006). Desse modo a interação pai e filho resulta em um melhor desenvolvimento cognitivo e social para a criança, facilitando a capacidade de aprendizagem e a integração da criança no âmbito social e também escolar.

O pai exerce um importante papel na socialização e controle da agressividade da criança na primeira infância. Foi desenvolvida a Teoria da Relação de Ativação por

Paquette (2010), que descreve como o pai influencia o autocontrole e a autonomia infantil, através do encorajamento e suporte proporcionado a criança. Predizendo que os pais possuem um maior potencial de estimulação das crianças do que as mães, assim como os meninos absorverão melhor os estímulos do que as meninas. Essa diferenciação entre os papéis dos genitores ocorrem através das brincadeiras feitas com as crianças, geralmente os pais realizam brincadeiras de maior contato físico, facilitando através do lúdico o desenvolvimento da criança sobre o controle de sua agressividade, incitando-a explorar ambientes físicos e sociais com autonomia. Já a mãe é um referencial de suporte emocional, realizado através de sua postura calma e confortável ao lidar com a criança. (PAQUETTE, BRIGAS,2010).

É através do contato com os genitores que a criança desenvolve o repertório inicial de habilidades linguísticas, físicas e afetivas, aquisições estas que irão lhe orientar no mundo social (CASTRO, MELO; SILVARES, 2003). Porém, o desenvolvimento infantil perpassa dos limites do contexto familiar, expandindo-se para outros ambientes sociais, como a escola. Os genitores precisam visualizar a escola como um prolongamento do campo educacional que se inicia dentro da esfera familiar.

A fase de ingresso da criança na escola simboliza um período de transição em sua vida, já que o novo ambiente causará mudanças em sua rotina. Segundo a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento este momento é caracterizado como uma transição ecológica, que ocorre sempre que se inicia uma integração em um novo ambiente, sendo necessária para o amadurecimento de todo ser humano; em que sua inserção em um novo microsistema (ambiente imediato) carregado de características específicas permitirá novas experiências da criança em relação à padrões de atividades, papéis e relações interpessoais, o que inibirá ou incentivará o engajamento/envolvimento desta criança em futuras interações (BROFENBERNNER, 1974).

Crianças que recebem apoio e interesse do pai quanto a sua rotina escolar sentem-se mais motivadas a frequentar a escola, se empenham mais nos estudos, o que oriunda uma boa avaliação dos seus conhecimentos adquiridos de forma qualitativa, ou seja, melhoram o desempenho acadêmico (VIZZOTTO,1988). O termo desempenho acadêmico relaciona-se com o bom rendimento qualitativo do estudante e está ligado a realização de tarefas e avaliações, com o intuito de quantificar o conhecimento do aluno. O resultado dessas tarefas é proveniente das interações vividas da criança e do seu contexto familiar. (BEE, 1997; PAPALIA; OLDS, 2000).

A forma dos recursos necessários para o desempenho acadêmico irá mudar de acordo com o desenvolvimento infantil, porém os efeitos vindos do ambiente familiar podem ser identificados nos diversos níveis de escolarização, é perceptível no ensino primário até o ensino superior (KING,1998). Dentre os recursos proporcionadores da relação do ambiente familiar com a vida escolar infantil, os principais são os recursos humanos e os recursos materiais. A esfera dos recursos humanos diz respeito ao

envolvimento, participação, organização e supervisão dos pais nas rotinas escolares. Já o recurso material vincula-se aos artefatos financeiros disponibilizados que irão facilitar o acesso da criança a materiais educativos como livros, revistas e brinquedos além do acesso às atividades de lazer e culturais (GUIDETTI, 2007).

Os recursos materiais estão ligados diretamente com a expectativa de vida, desenvolvimento da área cognitiva e emocional da criança, causando efeitos que se estendem do nascimento até a vida adulta (BRADLE; CORWYN, 2002). Sendo assim, temos a pobreza vinculada com pouca interação verbal entre pais e filhos, dificuldades afetivas nas relações entre genitores e prole e condições de vida estressante, como principais preditores para o baixo rendimento escolar infantil (MCLOYD, 1998).

Crianças que possuem apoio familiar nos recursos econômicos e afetivos possuem bons índices de aprendizagem. Diante disso, constata-se que os recursos emocionais e financeiros da família irão influenciar diretamente no desempenho acadêmico das crianças. Não sendo os únicos preditores para uma avaliação escolar com resultado positivo, uma vez que se tem crianças que recebem apoio familiar, porém não atingem bons resultados pois sua aprendizagem ficou abaixo do esperado (LIMA; MACHADO, 2012).

À medida que a criança obtém êxito na execução das tarefas, ela se torna mais aplicada e tem uma consequente melhora no seu desempenho, provocando nela o despertar do auto estima e confiança e assim a vontade de transgredir os desafios que lhe são impostos, o que lhe fará ter uma busca maior pelo aprender por si só (CASARI, 2007).

Diante de todas as transformações ocorridas na relação pai/filho e da nova visualização do pai sobre sua importância para o desenvolvimento de sua prole, os pais podem ficar confusos e/ou inseguros quanto a sua postura diante do processo de desenvolvimento infantil, fato que torna necessário uma intervenção interdisciplinar, objetivando alcançar sempre melhores resultados no desenvolvimento acadêmico infantil (AHMED & BOUD, 2004; GRAVENA, 2006; NASCIMENTO, 2007; RALEY, MATTLINGLY & BIANCHEI, 2006). Essas intervenções funcionam de forma mais eficiente quando abrangem tanto a criança quanto os pais, afinal os comportamentos são resultados de uma interação direta entre o ambiente e o indivíduo (DEL PRETTE, 2007).

Essas intervenções iniciam-se com as práticas parentais, onde pais voltam-se a seus filhos visando um melhor desempenho acadêmico e até mesmo uma educação pautada em comportamentos tido por eles como adequado. Utilizando explicações, recompensas e em alguns momentos punição (WEBER, 2007), ou seja, diz respeito à forma em que cada genitor educa seu filho. A punição por sua vez tem que ser utilizada de forma branda, podendo ser substituída pelo processo de extinção, já que uma criança quando muito punida no período da infância não tem um desenvolvimento acadêmico ideal, e não consegue se manter em um bom ritmo

escolar (SKINNER, 1953/1993).

As intervenções realizadas no contexto escolar buscam englobar o ser humano como um todo, considerando sua inserção em outros contextos além dos muros da escola. Visando diminuir comportamentos inadequados, considerados de risco, formar cidadãos mais críticos e reflexivos, mudando assim as condutas e estilos de vida, ocasionando em uma melhor qualidade de vida (PELICIONI; TORRES, 1999). Seria pertinente aos psicólogos inseridos no contexto escolar mostrar a importância do desenvolvimento das habilidades sociais na infância e trabalhá-las juntamente com os genitores. Uma vez que realizando esta intervenção (treinar as habilidades sociais) na infância será mais fácil prevenir comportamentos inadequados e possíveis consequências futuras, pois quando o indivíduo se sente confortável em um ambiente favorável para o desenvolvimento de suas habilidades ele se torna mais saudável (CIA et al., 2006).

Del Prette e Del Prette (2008) salientam que o programa de habilidades sociais se torna importante no contexto escolar por diminuir os comportamentos agressivos e antissociais das crianças, reduzindo os comportamentos inadequados em qualquer ambiente social que a mesma esteja inserida. Toda a equipe escolar incluindo o psicólogo e os pais com o estilo parental proativo devem se responsabilizar por transmitir estímulos socialmente habilidosos para esta criança, uma vez que este processo perpassa pela subjetividade e cada criança reagirá de uma maneira. Porém, o ambiente familiar, social e escolar será de suma importância para o desenvolvimento das habilidades desta criança (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008).

Através desta intervenção é possível intervir e melhorar a potencialidade e o comportamento infantil, já que é por meio das habilidades sociais que a criança irá aprender e internalizar os papéis e normas sociais, protegendo e potencializando o seu desenvolvimento como um todo, considerando todos os seus contextos de inserção (CIA et al., 2006). Além de mostrar a seus responsáveis como auxiliar e potencializar o seu processo de aprendizagem e amadurecimento.

METODOLOGIA

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa bibliográfica, que é aquela que realiza um levantamento e posterior sistematização dos dados coletados de referenciais teóricos analisados e publicados em meios escritos e eletrônicos (FONSECA, 2012, p.32), é um modo de pesquisa que tem como objetivo reunir produções científicas que debatam o mesmo tema englobando todos que cumprem o critério de busca estabelecido (SAMPAIO; MANCINE, 2007). A mesma possui base de cunho qualitativo, onde não existe um interesse numérico, e sim, o objetivo de conhecer um fenômeno na sua totalidade, produzindo uma amostra que seja capaz de gerar novas informações (DESLAURIERS, 1991, p.58).

Para atingir o objetivo proposto nesse estudo realizou-se um levantamento bibliográfico, em quatro bases de dados: Scientific Eletronic Library Online (SciELO Brasil), Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC), BIREME, Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil (BVS-Psi Brasil). Para efetuar as buscas foram selecionadas palavras-chave que englobassem a influência do envolvimento paterno no desempenho acadêmico infantil. Os termos utilizados para a busca nas quatro bases de dados foram: paternidade, envolvimento paterno, suporte paterno, desempenho escolar, competência acadêmica, desempenho acadêmico.

A análise dos materiais encontrados foram norteadas pelas categorias propostas por Marcarini, Martins, Minetto e Vieira (2010), realizando ajustes para este trabalho. Sobre os aspectos gerais, tem-se as seguintes características para análise de cada obra: 1) Periódico de publicação; 2) Objetivo geral do estudo; 3) Ano de publicação; 4) Natureza da pesquisa (teórica ou empírica); 5) Participantes da pesquisa. Foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: artigos sobre pesquisas empíricas, publicados entre os anos de 2006, em periódicos científicos nacionais, em português, na versão completa e formato original, seus resultados devem corresponder à relação entre paternidade e o desempenho acadêmico infantil.

A análise de dados se deu através de fichamentos dos artigos selecionados, trazendo breves resumos, para a partir disso reunir, comparar e derivar as informações coletadas, organização de seus dados e exame dos resultados através de uma análise por eixos temáticos. Para tanto, foi realizada uma análise do banco de dados inicial, criando-se um banco de autores, ordenado alfabeticamente, onde foi feita uma avaliação dos resultados de cada artigo enfatizando os termos considerados mais relevantes.

A finalidade da construção do banco de autores é criar um conjunto de dados dos artigos selecionados, que permita o armazenamento das informações de forma eficiente, sem redundância, e a recuperação das mesmas de forma prática. Após a criação e análise já descrita do banco de autores criou-se uma lista de categorias encaixando-as em eixos estabelecidos. As categorias de análise são conceitos, definições e palavras-chave, e termos recorrentes encontrados nos resultados, que servirão como unidade de análise para representação nos resultados.

Com esses passos concluídos foi feito uma esquematização do mapeamento de todo material coletado, de forma geral e de forma mais descritiva, associando o eixo com as categorias de análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As buscas nas bases de dados seguindo os critérios de inclusão pré-estabelecidos resultaram na seleção de 32 artigos. A sua distribuição temporal pode ser observada no Gráfico 1.

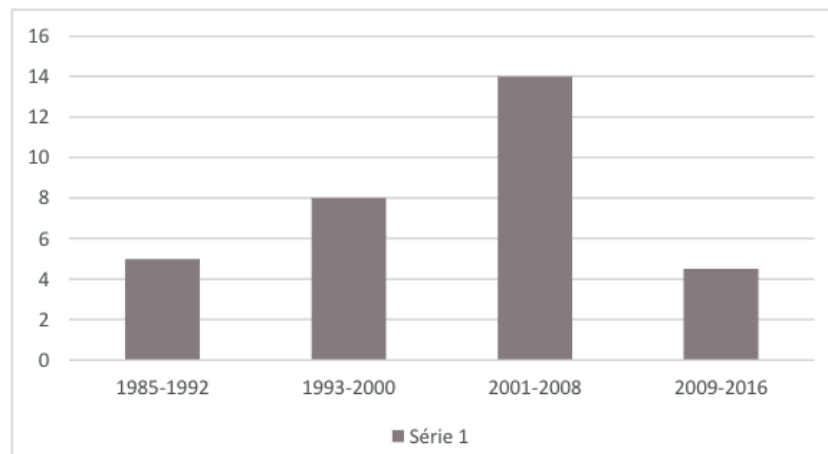


Gráfico 1:Envioimento Paterno e Desempenho Acadêmico Infantil- Artigos por periódicos

Fonte: Próprias autoras

Nota-se que no período a partir de 1985, começa a aumentar exponencialmente o número de publicações, mostrando um maior interesse pela função paterna, isso ocorreu em decorrência das pesquisas realizadas na área de aprendizagem. Bandura (1986), afirma que a relação pai e filho tem uma influência grande sobre o desenvolvimento dos padrões comportamentais das crianças. A maior produção acerca da temática, segundo os artigos selecionados encontram-se entre os anos de 1993 e 2008, período temporal no qual diversos autores se propuseram a estudar as modificações na função paterna e sua relação com a vida acadêmica das crianças. Amato e Gilberth (1999) afirmam que crianças que possuem a presença paterna que oferece apoio emocional tendem a apresentar menos problemas comportamentais e melhor desempenho acadêmico. Yunes (2003), complementa esta ideia ao falar que um ambiente familiar acolhedor onde existe uma comunicação adequada entre pais (homens) e filhos estabelece fatores de proteção, auxiliando na interação social e na redução de problemas comportamentais.

Os dados obtidos por meio da análise das obras selecionadas serão apresentados organizados em conjuntos, conforme elucidada a figura 1.



Figura 1. Esquema dos eixos temáticos.

Fonte: elaborado pelas autoras

Observa-se na Figura 1 que foram elencados 4(quatro) eixos para análises que são: Novo Pai; Preditores Acadêmicos; Crianças Escolares e Intervenção Psicológica.

Estes eixos foram selecionados a partir do problema de pesquisa deste trabalho que é em que nível a redefinição do papel paterno influencia no desempenho acadêmico infantil?

Pleck e Pleck (1997) inclui em suas pesquisas a função do pai, como coo genitor, dentro da família, desse modo ele já explana um novo papel para a figura paterna sendo completado por Lamb (1997), no modo em que esse novo papel influencia no desenvolvimento infantil, podendo ser de forma quantitativa quando se discute a presença desse pai e qualitativamente quando se mede o envolvimento emocional nessa relação.

Assim, como Barham (2006), sinaliza que quanto mais o pai se empenha em se envolver com sua prole, maior o desenvolvimento das habilidades sociais dessa criança, informações pouco trazidas em pesquisas anteriores que sempre focavam em discutir a mãe como responsável pela educação dos filhos do casal.

Percebe-se que com a redefinição do papel do pai ao longo dos tempos, as pesquisas sobre o tema foram impulsionadas na busca de entender como acontece esse envolvimento da figura paterna e sua prole, e a qualidade dessa relação, já que as referências que existiam eram baseadas na mãe, sendo comprovado que o preditor acadêmico mais influenciador é o núcleo familiar, existindo aí a necessidade da intervenção psicológica, por conta das mudanças existentes.

NOVO PAI

A descoberta desta nova paternidade traz consigo a necessidade de descrição deste “novo pai”. A ideia é que este novo pai ou novo homem é um ser ativo, envolvido e empenhado em todas as dimensões referentes ao cuidado e educação de suas

proles (STAUDT; WAGNER, 2008).

As transformações sociais na contemporaneidade referentes à estrutura e relacionamento familiar exigem novas demandas da figura paterna. Dessa forma, surge o questionamento de qual o modelo de pai ideal?

Pleck e Pleck(1997), criaram na década de 70 um ideal de pai envolvido com o seu filho desde o nascimento até a fase adulta. Assim como Staudt; Wagner(2008) defende que a nova paternidade traz consigo o pai como um ser ativo, envolvido e empenhado em todas as dimensões. Baseado nestes fundamentos, Lamb (1997) traz um modelo de pai que brinca, cuida, demonstra sua afetividade e orienta seus filhos. É este modelo de pai que é considerado o ideal no século XXI.

Diante desta nova resignificação do modelo de pai, oriunda se a necessidade de expor como ocorre o envolvimento deste pai para com seus filhos, uma vez que a presença paterna no cotidiano da criança traz impactos de diferentes modos, existindo uma correlação direta entre o grau de envolvimento e o de influência.

Lamb.et.al(1985), elencam o envolvimento paterno tem três esferas: interação que corresponde ao envolvimento direto e acessibilidade e responsabilidade correspondendo ao envolvimento indireto, onde é avaliado a quantidade de envolvimento. Ideia esta que foi complementada por Pleck (2010), onde o constructo envolvimento paterno possui cinco esferas, agregando engajamento positivo e controle, onde ele destaca que a quantidade é tão importante quanto a qualidade do envolvimento.

Nota-se que o conceito de novo pai é discutido de forma igualitária entre os autores pesquisados e que apesar de ter sido definido há décadas sustenta-se atualmente a definição de um pai ativo e participativo como o ideal a ser seguido. Quanto aos tipos de envolvimento paterno observa-se que tanto a forma quanto a quantidade do envolvimento irão influenciar na relação do binômio pai/ filho, trazendo maior envolvimento qualitativo.

PREDITORES ACADÊMICOS

Preditores faz emissão a tudo aquilo que antecede, logo os preditores acadêmicos se referem ao que vem antes do processo de aprendizagem, que permeiam a busca por reconhecimento no contexto familiar e acadêmico, influenciando de forma direta o desempenho acadêmico. Neste contexto, temos a família como principal preditor acadêmico infantil.

Baião (2008), retrata que através da interação familiar, composta por indivíduos de diferentes faixas etárias, ocorre uma influência mútua, decorrente das características pessoais e do nível de desenvolvimento. Reforçando esta ideia Barreto, Freitas e Del Prette (2012) trazem que a criança que vive em um ambiente familiar com variedades de estímulos desenvolve as habilidades sociais e competências com maior facilidade.

No período da vida infantil que corresponde ao ensino primário e fundamental, a criança passa por algum tipo de processo de aprendizagem e ensino. Mas, qual seria a maior pretensão da criança neste período? Segundo Erikson (1987 apud GUIDETTI, 2007), a busca principal é ganhar reconhecimento social, almejando sua inserção no mundo adulto e assimilar conhecimentos. Agregando esta concepção BEE (1997); PAPALIA; OLDS (2000), falam que reconhecimento também é aspirado no contexto escolar, onde os resultados irão corresponder ao desempenho acadêmico.

Percebe-se que o desempenho acadêmico é uma medida das habilidades da criança, nesse sentido, ele está ligado à aptidão, e vários fatores que afetam o desempenho acadêmico. Conseqüentemente, é de suma importância o entendimento dos elementos que antecedem o aprendizado, que terão influência direta no desempenho acadêmico, sendo eles os preditores, nos quais estimulam as habilidades linguísticas, físicas e afetivas, e preparar as crianças para o convívio social.

CRIANÇAS ESCOLARES

O desenvolvimento da criança no contexto escolar é influenciado pelo ambiente familiar, as habilidades, o autoconhecimento e as práticas educativas. Winnicott (1965), diz que a família representa um núcleo de formação social e de desenvolvimento individual, e emocional de cada sujeito. É através da interação e inserção no contexto social, tendo o pai como grande influenciador que a criança irá desenvolver o repertório inicial de habilidades linguísticas, físicas, afetivas; aquisições estas que irão lhe orientar no mundo social (CASTRO, MELO e SILVARES, 2003).

Vizzotto (1988), fala que a criança que tiver apoio e interesse paterno quanto a sua rotina escolar apresenta um comportamento positivo e sente-se mais motivada a frequentar a escola. Argumento este que é complementado através da afirmativa de Dessen (2005), onde traz que a criança que possui uma relação paterna de afeto positiva, melhora o seu desenvolvimento social, emocional e acadêmico.

Para contemplar a influência positiva sobre a vida acadêmica dos filhos os pais precisam desempenhar alguns comportamentos que favoreçam a aprendizagem que são: boa comunicação com os filhos, participação nas atividades diárias, acompanhamento e envolvimento na rotina escolar e suporte emocional (CIA, D' AFFONSECA e BARHAM, 2004).

Salienta-se que, o contexto familiar será o eliciador das crianças para a formação de seus valores e comportamentos que determinarão sua postura nos demais contextos sociais. Quando o pai é ativo no período escolar da criança ela se sente mais motivada e assim passa a ter um bom desempenho cognitivo, facilitando a aquisição e desenvolvimento de suas habilidades.

INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA

Segundo Carpenter(1997), as intervenções têm que ser feitas de modo coletivo tanto para figura paterna quanto para seus filhos, assim, como discute Coley. et al (2001), que por mais que tenha percebido a importância da intervenção principalmente com os pais que ainda não entendem a sua participação no desenvolvimento acadêmico do filho, os programas mais encontrados são para as mães. Desse modo Ahmed e Bould (2004), discutem a importância de se voltar mais para a figura paterna, devido às mudanças recentes nos papéis masculinos dentro da família, assim como se discutir o modo como se aplica essa intervenção.

Del prete e Del Prette(2005), argumenta sobre as ações educativas, mostrar aos pais a importância do reforço frequente, sempre que detectado algum resultado positivo, sendo os pais modelos para suas proles, como forma de complementar essa ideia Flangan e Iglesias (1999), já haviam trazido a questão do aprimoramento de habilidades sociais educativas dos pais. Assim, como se percebe o quanto necessário é a individualização de cada família e o estudo de como colocar em pratica a intervenção, sem generalizar o problema, sendo capaz de detectar como cada criança se desenvolve com a presença de seu pai e trabalhar em cima disso (RALEY, MATTLINGLY & BIANCHEI, 2006).

Pode-se perceber que os autores tendem a convergir sobre a importância de uma intervenção psicológica, e muitos conseguem além de concordar completar o pensamento do outro, numerosos autores falam do quão importante é intervir tanto na criança quanto na família a qual a mesma está inserida, visando é claro, capacitar a figura paterna para influenciar de forma positiva nesse desenvolvimento, sendo essa capacitação baseado no treinamento de habilidades sociais, ensinamentos sobre conceitos básicos, reforço e punição. Sempre visando melhores resultados para as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral compreender o desenvolvimento acadêmico infantil a partir da relação paterna o qual foi contemplado mediante os resultados das pesquisas realizadas. Através dos resultados ficou perceptível a ocorrência de uma mudança comportamental das crianças que tem seus pais ativos no seu desenvolvimento, permitindo perceber que o âmbito familiar funciona como o primeiro espaço responsável pela influência sobre a criança, assim como primordial para esse desenvolvimento.

Neste sentido nota-se que a participação dos genitores se torna mais efetiva quando ambos se empenham para que essa criança tenha melhores resultados no desempenho acadêmico. Cabe ressaltar que cada genitor irá influenciar em áreas distintas do desenvolvimento da sua prole, sendo assim, ambos desenvolvem

funções diferentes no quesito influência na maturação, porém equiparadas no valor qualitativo para o desenvolvimento.

O material encontrado converge em todo o conteúdo apresentado, mesmo com essa ligação na argumentação do tema, onde as opiniões se completam ainda encontra-se um espaço de tempo longo sobre as produções, o que torna o conteúdo incapaz de suprir todas as demandas acerca da temática, uma vez que surgem lacunas sobre os pontos abordados.

Percebe-se que com a reestruturação do modelo tradicional familiar e do contexto educacional faz-se pertinente a ocorrência de um trabalho interdisciplinar onde o psicólogo esteja inserido, para auxiliar no estabelecimento de novas práticas, podendo este profissional intervir de diversas formas, contemplando desde os pedagogos aos membros da família da criança, abarcando assim os principais contextos sociais que a mesma esteja inserida. O que torna sua presença na escola de grande relevância.

Não se pode pensar em uma relação causal entre envolvimento paterno e o bom desempenho acadêmico infantil, pode-se falar em uma variável influenciadora, mas não o único ponto que faça com que seja positivo. Uma vez que as crianças são influenciadas por diversos fatores durante o seu desenvolvimento. Precisa-se conseguir fazer essa diferenciação e apontar todos os aspectos influenciadores.

Desse modo, é imprescindível a prática constante de pesquisas sobre a temática, para que surjam respostas para as lacunas em questão, bem como de futuros questionamentos, como por exemplo quais os impactos psicológicos causados na criança diante deste processo de descoberta das atribuições do “novo pai?”.

Com base nessa pesquisa concluímos que existe sim a importância do envolvimento paterno, assim como a necessidade de explorar a temática, buscando esclarecer tanto para pais, quanto crianças, professores e público interessado acerca do conteúdo como funciona essa influência e como trabalhar sobre ela.

REFERÊNCIAS

AHMED, S.S., BOULD, S.; “**One able daughter is Worth 10 illiterate sons**”: Reframing the patriarchal Family. *Journal of Marriage and Family*, 66 1332-1341

BACKES, M. S.; **A relação entre o envolvimento paterno e a abertura ao mundo em pais de crianças entre quatro a seis anos. 146f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)** - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BANDEIRA, M et al.; **Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem.** *Estud. psicol.(Natal)*, Natal, v. 11, n. 2, ago. 2006

BANDEIRA, M., GOETZ, E. R., VIEIRA, M. L., & PONTES, F. A. R. (2005). **O cuidado parental e o papel do pai no contexto familiar.** In F. A. R. Pontes, W. L. B. Magalhães, R. C. S. Brito, & W. L. B. Martin (Orgs.), **Temas Pertinentes à Construção da Psicologia Contemporânea (191-230).** Belém-Pará: UFPA.

- BANDURA, A. (1986). **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BEE, HELEN. **A criança em desenvolvimento**. 7.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BIGRAS; M.; PAQUETTE, D.; **L'Interdépendance entre les sous-systèmes conjugal et parental: une analyse personne-processus-contexte**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 16, n. 2, p. 91-102, 2000.
- BOLSONI-SILVA, A. T., & DEL PRETTE, A. (2002). **O que os pais falam sobre suas habilidades sociais e de seus filhos?** *Argumento*, 3(7), 71-86.
- BORSA, J. C., & NUNES, M. L. T. (2011). **Aspectos psicossociais da parentalidade: O papel de homens e mulheres na família nuclear**. *Psicologia Argumento*, 29(64), 31-39.
- BOSSARDI, C. N., & VIEIRA, M. L. (2010). **Cuidado paterno e desenvolvimento infantil**. *Revista de Ciências Humanas*, 44(1), 205-221.
- BORNHOLDT, E. A., WAGNER, A., & STAUDT, A. C. P. (2007). **A vivência da gravidez do primeiro filho à luz da perspectiva paterna**. *Psicologia Clínica*, 19(1), 75-9
- BRONFENBRENNER, U. & MORRIS, P. A. **The ecology of developmental process**. In: **LERNER, R. M. (Org.). Handbook of child psychology: Theoretical models of human development**. 5. ed., 1998, p. 993-1028. 2.
- CASTRO, R. E. F., MELO, M.H.S & SILVARES, E. F. M. (2003). **O Julgamento de Pares de Crianças com Dificuldades Interativas após um Modelo Ampliado de Intervenção**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 309-318.
- CIA, Fabiana et al. **Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filho**. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 11, n. 1, abr. 2006.
- CIA, F; BARHAM, E J; FONTAINE, A, M. G. V.; **Impactos de uma intervenção com pais: o desempenho acadêmico e comportamento das crianças na escola**. *Psicol. Reflex. Crit.* Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 533-543, 2010
- CIA, F., D' AFFONSECA, S. M. & BARHAM, E. J. (2004). **A Relação entre o Envolvimento Paterno e o Desempenho Acadêmico dos Filhos**. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 14 (29), 277-286.
- COSTA, J, M; DIAS, C M S B.; **Famílias recasadas: mudanças, desafios e potencialidades**. *Psicol. teor. Prat.* São Paulo, v. 14, n. 3, p. 72-87, dez. 2012
- DANTAS, C., JABLONSKI, B., & FÉRES-CARNEIRO, T. **Paternidade: considerações sobre a relação pais-filhos após a separação conjugal**. *Paidéia*, 14(29), 347-357.2004
- DEL PRETTE, A. DEL PRETTE, Z. A. P.; **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Alínea Editora, 2007.
- DEL PRETTE, PEREIRA, A. Z.; **Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida**. In: DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. *Habilidade social e educação: Pesquisa e atuação em psicologia escolar/educacional*. Campinas: Alínea, 2008. cap. 6, p.113-141.
- DESSEN, M. A POLONIA. A. C.; **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. *Paidéia*, 2007, 17, 21-32.

- FAGAN, J., INGLESIAS, A.; **Father involvement program effects on fathers, father figures, and their Head Start children: A quase-experimental study.** Early childhood Research Quarterly, 14(2), 243-269
- GIL, A. C.; **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- KING, A. K. (1998).; **Family Environment Scale Predictors of academic performance** Psychological Reports, 83, 1319-1327.
- LAMB, M. E. (Org.); **The role of the father in child development.** New York: John Wiley & Sons 1997.
- LAMB, MICHAEL E.; **O Papel do Pai em Mudança.** Análise Psicológica (1992), 1 (x): 19-34
- LEME, V. B. R & MARTURANO, E. M.; **Preditores de Comportamentos e Competências Acadêmica de Crianças de Famílias Nucleares, Monoparentais e Recasadas.** Rev. Psicologia: Reflexão e Crítica. 2014
- MAHLER, M. (1993). **O nascimento psicológico da criança: simbiose e individuação.** Porto Alegre: Artes Médicas.
- PAPALIA, Diane, OLDS, WENDKOS, S.; **Desenvolvimento humano.** 7.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PATIAS, N. D.; SIQUEIRA, A. C; DIAS, A. C. G.; **Práticas educativas e intervenção com pais: a educação como proteção ao desenvolvimento dos filhos.** Mudanças - Psicologia da saúde, 21(1) jan-jun 2013, 29-40p
- PELICIONI, M. C.; TORRES, A. L. (1999). **A escola promotora de saúde.** São Paulo: USP-FSP/HSP.
- PICCININI, C. A.; SILVA, M. R.; GONÇALVES, T. R; LOPES, R. C. S.; TUDGE, J. (2012). **Envolvimento paterno aos três meses de vida do bebê.** Psicologia: Teoria e Pesquisa (UnB. Impresso), v. 28, p. 303-314.
- PLECK, J. H.; **Paternal involvement: levels, sources, and consequences.** In M. Lamb. **The role of the father in child development.** New York: John Wiley & Sons. 1997
- RIBEIRO, R; CIASCA, S. M; CAPELATTO, I. V.; **Relação entre recursos familiares e desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental de escola pública.** Rev. psicopedag., São Paulo , v. 33, n. 101, p. 164-174, 2016 .
- SILVA, A. T. B; MARTURANO, E. M.; **Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais.** Estudos de psicologia 2002, 7(2), 227-235
- SMITH, Corinne; STRICK, L.; **Dificuldades de aprendizagem de A a Z. Um guia completo para pais e educadores.** Porto Alegre: Artmed,2012.
- SOUZA, C. L. C., & BENETTI, S. P. C. (2009). **Paternidade contemporânea: Levantamento da produção acadêmica no período de 2000 a 2007.** Paidéia (Ribeirão Preto), 19(42)
- VIZZOTTO, M. M. (1988). **Ausência paterna e rendimento escolar. Dissertação de Mestrado.** Campinas: PUCCAMP.
- WINNICOTT, D. W. (1990). **Psicoterapia dos distúrbios de caráter.** In D. Winnicott (1990/1965b). **O ambiente e os processos de maturação.** Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado

em 1965ve[1963])

YUNES, M. A. M. (2003). **Psicologia Positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família.** Psicologia em Estudo, 8 (esp.), 75-84.

A MESORREGIÃO NOROESTE FLUMINENSE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UM ESTUDO DO PERFIL DEMOGRÁFICO E EDUCACIONAL DAS DESIGUALDADES DE UM BRASIL DESCONHECIDO

Pablo Silva Machado Bispo dos Santos

Professor Associado I, Universidade Federal Fluminense. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Líder do Núcleo de Estudos em Políticas Públicas e Instâncias de Socialização (Polis/UFF). Pesquisador Membro do Núcleo de Estudos em Hestão e Políticas Públicas Educacionais (NUGEPPE/UFF).

E-mail: psmbsantos@gmail.com / pablobispo@id.uff.br

RESUMO: A Gestão Educacional é uma Área de Conhecimento que possui uma dimensão teórica aplicável e aplicada na prática (em movimento que ilustra com precisão o conceito de “Práxis” enquanto dimensão epistemológica de conhecimento aplicado) e cuja composição sofre influência de diversos campos, tais como: Economia, Política, Administração e Educação. Devido a isso, na atualidade os trabalhos relativos a esta área de conhecimentos cada vez mais se aproximam de uma perspectiva multidisciplinar, bem como seus objetos passam a ser investigados com um olhar cada vez mais plural do ponto de vista de sua delimitação. Partindo deste pressuposto, o presente trabalho possui como objetivo lançar um novo olhar sobre a Mesorregião do Noroeste do Estado do RJ. Trata-se da Mesorregião mais pobre do Estado

do RJ, e cujos Indicadores Demográficos, Humanos e Educacionais merecem uma séria discussão com vistas a subsidiar o trabalho dos gestores educacionais das redes de ensino municipais e escolas desta mesorregião. Partindo deste pressuposto, foi realizada uma análise exploratória dos dados relativos ao IDH, IDE, IDI, IDEB, PIB, Escolarização Líquida, Taxas de Analfabetismo e notas da Prova Brasil referentes aos Municípios de Aperibé, Bom Jesus de Itabapoama, Cambuci, Itaocara, Italva, Itaperuna, Laje do Muriaé, Miracema, Natividade, São José de Ubá, Santo Antonio de Pádua e Varre Sai. Tal análise visou a trazer subsídios para a compreensão do panorama educacional destes municípios mediante o cruzamentos destes indicadores, de modo a subsidiar ações político-administrativas dos gestores escolares e das redes de ensino a partir da discussão dos referidos indicadores combinados. Após a referida análise, constata-se que há a necessidade de políticas de gestão educacional que foquem especialmente na melhoria dos índices de escolarização líquida no Ensino Médio e no desenvolvimento de programas de Educação de Jovens e Adultos desenvolvidos com base na realidade local do Noroeste Fluminense.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Educacional – Indicadores Demográficos e Educacionais – Noroeste Fluminense

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de uma pesquisa em andamento, na qual procuramos correlacionar alguns Indicadores Demográficos e Educacionais e aspectos quantitativos, referentes ao rendimento escolar, e que (ao menos em parte) permitiram a realização de inferências sobre a situação educacional do Noroeste Fluminense. Neste sentido, cabe indicar que foram analisados os dados relativos aos IDE e ao PIB da Mesorregião Noroeste Fluminense do Estado do Rio de Janeiro.

A Mesorregião Noroeste Fluminense do Estado do Rio de Janeiro é a que possui o menor PIB do Estado, respondendo por apenas 1,02% do total do PIB do Estado do RJ¹. Os Municípios que integram a referida Mesorregião são: Aperibé, Bom Jesus do Itabapoama, Cambuci, Itaocara, Itaperuna, Italva, Laje do Muriaé, Miracema, Natividade, Porciúncula, Santo Antonio de Pádua, São José de Ubá e Varre-Sai. Estes 12 municípios se subdividem em duas microrregiões: Microrregião de Itaperuna (Itaperuna, Italva, Porciuncula, Varre-Sai, São José de Ubá e Bom Jesus do Itabapoama) e Microrregião de Santo Antonio de Pádua (Aperibé, Cambuci, Itaocara, Laje do Muriaé, Miracema, Santo Antonio de Pádua). No âmbito deste trabalho são analisados os dados relativos às duas microrregiões, com vistas a compor um panorama das características econômicas e referentes ao rendimento escolar dos municípios que as compõem, de maneira a fornecer subsídios para futuras ações nos níveis das instituições escolares e secretarias de educação.

Face ao exposto, devemos ainda recordar que desde 2007 com a instituição do PDE e do Plano de Ações Articuladas (BRASIL, 2007-a), o Governo Federal em conjunto com os governos estaduais e municipais tem feito um esforço no sentido de minimizar as desigualdades regionais em termos educacionais, bem como de tornar públicas as informações relativas a rendimento escolar das redes municipais por intermédio dos Indicadores Demográficos e Educacionais (IDE) disponíveis na página do Ministério da Educação. Tomando como base os fatores apresentados, entendemos que estudos como este podem contribuir sobremaneira para que possamos compreender o impacto destas políticas públicas sobre os sistemas de ensino de regiões situadas fora dos eixos dos grandes centros populacionais (localizados principalmente nas capitais e regiões metropolitanas do país). O trabalho apresenta-se subdividido nas seguintes seções: a) Aspectos Teórico-metodológicos; b) Análise dos dados; c) Considerações Finais.

2 | ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Com relação às categorias teóricas do estudo que presentemente apresentamos, deve ser ressaltado que utilizamos as seguintes: a) Refração Política; b) Rendimento

1. Fonte: Produto Interno Bruto do Município do Rio de Janeiro – 2011. Centro de Estudos e Pesquisas Estatísticas do Rio de Janeiro (CEPERJ). Disponível em www.ceperj.gov.br

Escolar; c) Estudo de Conjuntura.

No que diz respeito à primeira das categorias empregadas (Refração Política), deve ser mencionado que o termo refração política refere-se à distância havida entre a formulação de uma política no plano da legislação e seus impactos na dimensão concreta (SANTOS, 2012). Este conceito nos orienta de modo a conformar nosso olhar no sentido de que as distorções observadas entre tal formulação política e sua efetivação concreta sofrem interferências diversas de fatores políticos (especialmente vinculados à política em nível local), fatores estes que viriam a modificar o sentido da formulação política no momento de sua implantação/concretização. Utilizando este referencial teórico fomos até os dados dos IDE e dados de rendimento escolar com vistas a identificar lacunas e/ou pontos falhos na implementação das políticas de melhoria progressiva da qualidade de ensino (especialmente nos municípios) previstas já desde a implantação do PDE em 2007.

Em relação à segunda das categorias (Rendimento Escolar), cabe indicar que a mesma tem a ver com o quanto os estudantes de uma instituição ou rede de ensino conseguem aprender tendo em vista dado conteúdo. Este é um indicador aferido que comumente é aferido por testes padronizados (como a Prova Brasil, por exemplo). No caso brasileiro, as redes escolares dos municípios são avaliadas por um indicador chamado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB². Tal índice consiste na divisão do “score” obtido pela rede escolar do Município ou Estado (ou escola, se for o caso) dividido pela taxa de fluxo escolar. No âmbito do presente trabalho, o IDEB foi considerado como um dos indicadores de rendimento escolar, assim como a taxa de analfabetismo acima de quinze anos e a taxa de escolarização líquida no ensino fundamental das redes municipais investigadas.

No que se refere à terceira das categorias elencadas (Estudo de Conjuntura), é importante salientar que os mesmos caracterizam-se por análises de largo espectro, as quais procuram articular as escalas do (micro)regional e do nacional, bem como as dimensões da Economia, Política e História utilizando como nexos o objeto de estudo delimitado pelo tema a ser tratado (REVEL, 2001). Desta forma, o estudo de conjuntura ensejado pelo presente trabalho diz respeito a elementos demográficos, educacionais e econômicos analisados em função dos seus impactos sobre o rendimento escolar das redes municipais do Noroeste Fluminense, em especial no que tange a taxas de escolarização líquida, analfabetismo e o IDEB de cada rede municipal.

Em relação aos aspectos metodológicos, cabe indicar que este é um trabalho que parte do princípio que teoria e metodologia compõem um binômio, cuja separação nunca se dá por completo. Assim sendo, entendemos que todo trabalho intelectual, mesmo quando se dá sob a égide de um pesquisa de caráter “conceitual” ou “teórico”, acaba por dar ensejo à construção de uma empiria caracterizada por um nível de concretude relativo a uma dimensão “humana” da realidade (SANTOS, 2013). Assim,

2. Maiores detalhes relativos aos aspectos técnicos deste indicador podem ser conferidos no site: ideb.inep.gov.br

partindo desta associação entre teoria e empiria e partindo do pressuposto de que existe uma realidade social, derivada da realidade concreta, estruturamos este estudo pautados em duas técnicas de pesquisa principais: a) Análise de documentos: em que empregamos uma técnica de leitura extensiva e composição de instrumentos de comparação de dados; b) *Análise contextual comparativa*: técnica a partir da qual s dados previamente colhidos e organizados são comparados e analisados tendo em vista o contexto mais abrangente em nível educacional, político e econômico. Deste modo, para a elaboração do presente trabalho foi utilizada uma abordagem analítica de caráter qualitativo (LAKATOS & MARCONI, 2007), na qual os dados quantitativos provenientes de fontes estatísticas do IBGE, do INEP e do CEPERJ foram tratados de maneira a fornecer pistas relativas aos indicadores de rendimento escolar e de condições de desenvolvimento da educação básica (especialmente no que tange a Educação Básica) na região geográfica delimitada. A partir destas pistas, objetivamos trazer à luz alguns aspectos da situação educacional do Noroeste Fluminense

3 | ANÁLISE DOS DADOS

Partimos do pressuposto de que uma a pesquisa educacional não pode limitar-se a ser mera compilação acrítica de dados, mas antes, os mesmos devem ser analisados e contextualizados em função das especificidades do objeto de estudo tratado (TRIGUEIRO MENDES, 2001). Com base nisto, deve ser mencionado que foi feito um trabalho que apoiou-se em dados quantitativos relativos ao Noroeste Fluminense, sendo os mesmos interpretados a partir de uma perspectiva compreensiva, caracterizada pelo entendimento ampliado acerca de possíveis causas e consequências multidimensionais (econômicas, políticas, educacionais) dos fenômenos sociais observados (GEWANSZNAJDER, 1997).

Nesta seção, foram analisados os dados agrupados por microrregião, com vistas a apontar os dados mais marcantes (em termos negativos e positivos) em relação aos referidos indicadores. Em tal análise procuramos refletir a partir das características de cada município, de cada microrregião e da mesorregião como um todo, de maneira a poder fornecer elementos para o enfrentamento das lacunas e eventuais gargalos quanto à situação educacional de tais municípios, especialmente no que tange a seus IDE e seu rendimento escolar.

A seguir é apresentada a primeira das já mencionadas tabelas que apresenta a síntese dos dados que são objeto do presente estudo

ESTADO DO RIO DE JANEIRO E MUNICÍPIOS	PIB (%)	IDH	IDI
ESTADO DO RIO DE JANEIRO	100,0	0,80	0,75
Aperibé	0,02	0,76	0,85
Bom Jesus do Itabapoama	0,11	0,75	0,81
Cambuci	0,05	0,73	0,75
Italva	0,04	0,72	0,84
Itaocara	0,07	0,77	0,77
Itaperuna	0,37	0,79	0,81
Laje do Muriaé	0,02	0,71	0,82
Miracema	0,07	0,73	0,80
Natividade	0,04	0,74	0,76
Porciuncula	0,05	0,73	0,82
Santo Antonio de Pádua	0,14	0,75	0,76
São José de Ubá	0,02	0,72	0,67
Varre-Sai	0,03	0,68	0,78

TABELA 1: INDICADORES DEMOGRÁFICOS E PIB DO NOROESTE FLUMINENSE POR MUNICÍPIO³

A seguir apresentamos tabela complementar contendo dados educacionais referentes ao Noroeste Fluminense. Conforme será verificado, as mesmas possuem complementaridade no que diz respeito à natureza dos dados levantados e agrupados em cada uma.

MUNICÍPIO	TAXAS DE ANALFABETISMO COM MENOS DE 15 ANOS (%)	TAXA DE ANALFABETISMO COM MAIS DE 15 ANOS (%)	IDEBS 2011(2º a 5º ano)	IDEBS 2011(6º a 9º ano)	TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO LÍQUIDA DE 07 A 14 ANOS	TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO LÍQUIDA COM MAIS DE 15 ANOS
ESTADO DO RIO DE JANEIRO	NÃO MENSURADO	4,00	4,0 (Observado) e 4,1 (Meta)	3,1 (OBSERVADO e META).	95,10	49,10
Aperibé	2,20	13,30	6,1 (OBSERVADO) e 5,5 (META)	4,2 (OBSERVADO), 4,1 (META)	93,10	38,70
Bom Jesus do Itabapoama	3,50	13,60	4,7 (OBSERVADO) e 4,8 (META)	4,4 (OBSERVADO), 3,8 (META)	91,80	38,20
Cambuci	2,50	17,50	5,8 (OBSERVADO) e 4,6 (META)	NÃO ATENDE	86,80	35,20
Italva	2,70	16,30	4,8 (OBSERVADO) e 5,2 (META)	3,9 (OBSERVADO), 3,4 (META)	87,10	32,50

3. Fonte: Indicadores Demográficos e Educacionais retirados do site do MEC. Disponível em: Ide.mec.gov.br

Itaocara	2,10	13,30	4,4 (OBSERVADO) e 4,0 (META)	3,6 (OBSERVADO) / 3,7 (META)	91,70	41,40
Itaperuna	2,60	12,20	5,4 (OBSERVADO) e 5,7 (META)	4,2 (OBS) / 4,7 (MET)	90,10	37,40
Laje do Muriaé	3,40	18,70	4,1 (OBSERVADO) e 4,5 (META)	3,9 (OBSERVADO) / 4,5 (META)	89,30	32,60
Miracema	3,00	14,40	5,1 (OBSERVADO) e 5,3 (META)	4,9 (OBSERVADO) / 4,3 (META)	91,10	37,20
Natividade	2,10	15,20	4,0 (OBSERVADO) / 4,0 (META)	NÃO ATENDE	94,70	37,90
Porciuncula	3,20	16,60	4,6 (OBSERVADO) / 4,7 (META)	NÃO ATENDE	84,90	30,20
Santo Antonio de Pádua	2,60	14,20	5,0 (OBSERVADO) / 5,0 (META)	4,9 (OBSERVADO) / 4,3 (MET)	88,80	39,50
São José de Ubá	3,70	20,00	5,4 (OBSERVADO) / 5,8 (META)	NÃO ATENDE	89,90	23,30
Varre-Sai	3,90	18,80	4,6 (OBSERVADO) / 5,2 (META)	3,4 (OBSERVADO) / 3,0 (MET)	86,70	19,50

TABELA 2: INDICADORES EDUCACIONAIS DO NOROESTE FLUMINENSE

Esta tabela sintetiza alguns dos principais dados educacionais (em especial aqueles referentes a rendimento escolar) dos municípios do Noroeste Fluminense, os quais foram devidamente agrupados em suas frequências. Na próxima seção vamos discutir os referidos dados em cada uma das microrregiões.

Análise dos dados relativos à situação educacional da mesorregião

Com vista a realizar a análise dos dados supramencionados, dividimos os mesmos em duas seções: a) Dados Demográficos e Econômicos (PIB, IDH e IDI); b) Indicadores Educacionais. Vamos a estes

Indicadores Demográficos e Econômicos

A análise que realizamos, apesar de não se pretender extensa e nem exaustiva empregou mesmo assim um esforço de síntese de diversas dimensões analíticas. Nesta seção apresentamos os principais resultados da análise dos indicadores Demográficos e Econômicos. A seguir os mesmos encontram-se identificados e descritos por item analisado.

- 1. PIB: 1,02% em relação ao PIB do Estado do RJ: menor PIB é o de Aperibé (0,01% do PIB Estadual) e maior é o de PIB Itaperuna (0,37% do PIB Estadual).**

Conforme percebemos, o Noroeste Fluminense possui pouca participação econômica no PIB do Estado do RJ, razão pela qual é a mesorregião com menor PIB. Tal volume baixo de recursos financeiros agregados a esta região denota uma

baixa infraestrutura produtiva. Ao levarmos em consideração o fato de que são 12 os municípios que a integram percebemos que a dispersão dos (escassos) recursos financeiros destes municípios chega a níveis alarmantes.

Ao analisarmos o maior PIB (Itaperuna) e o menor PIB (Aperibé), podemos perceber que além de rarefeitos, tais recursos se concentram de modo maciço nas cidades mais importantes das microrregiões: Itaperuna com 36,2% do PIB total e Santo Antonio de Pádua com 13,7% do PIB total. Isto implica no fato de que os demais 11 municípios somados possuem apenas 46% do PIB da Região, o qual já é pequeno em função do PIB do RJ. Como exemplo de tal desigualdade percebemos, por exemplo, que o PIB de Aperibé é 37 vezes menor do que o de Itaperuna e 1000 vezes menor que o PIB do Estado do RJ (que possui 92 municípios no total).

Esta é uma situação que aponta para profundas desigualdades econômicas tanto em relação ao restante do Estado do RJ quanto em relação à distribuição de recursos econômicos nos municípios integrantes do Noroeste Fluminense. Adiante poderemos verificar o impacto destes fatores nos indicadores educacionais da mesorregião. Por ora, constatemos apenas o contexto econômico de profundas desigualdades.

2. IDH: O menor score é o de 0,68 (Varre-Sai) e o maior score é o de 0,79 (Itaperuna) . O score do Estado do RJ é: 0,80

Conforme percebemos esta é uma mesorregião com o IDH inferior ao restante do Estado do RJ. O intervalo varia entre 0,68, IDH de Varre-Sai (que se situa na faixa de médio desenvolvimento humano) e 0,77, IDH de Itaocara (que se situa também na faixa de médio desenvolvimento humano). A oscilação na faixa do IDH médio⁴ corrobora a assertiva de que trata-se de mesorregião marcada por profundas desigualdades, não somente no aspecto econômico mas também no que diz respeito às condições de vida.

O IDH é um indicador de desenvolvimento humano como um todo e sem dúvida alguma tem a ver com a situação educacional do Noroeste Fluminense. Deve ser levado em consideração mais um elemento relativo ao IDH dos municípios analisados, o qual aponta para uma inexistência de relação direta entre maior PIB e maior IDH (uma pista para o estudo de fatores ligados à qualidade da Educação). Isto se dá a perceber quando examinamos o IDH das duas cidades mais importantes das duas microrregiões: Itaperuna com 0,79 (e discreta diferença em relação ao segundo IDH do Noroeste Fluminense, que é o de Itaocara com 0,77) e Santo Antonio de Pádua com 0,75. Este dado indica que mesmo em se tratando das cidades mais importantes das microrregiões, maior PIB não se converte em melhor qualidade de vida.

3. IDI⁵: O menor score é de 0,67 (S. Jose de Ubá) O maior score é o de 0,85 (Aperibé) . O score do Estado do RJ é: 0,75

4. Lembrando que o IDH é uma fórmula que integra indicado res educacionais, expectativa de vida (longevidade) e renda per capita.

5. Maiores detalhes referentes ao IDI, favor consultar: http://www.unicef.org/brazil/pt/Pags_108_123_IDI_Abre.pdf

O Índice de Desenvolvimento Infantil é uma ferramenta de formulação de políticas públicas para a infância. Sua importância para a situação educacional é grande, sem contar que o IDI fornece indicadores de como vem sendo desenvolvidas as políticas para a infância, não somente no que se refere ao combate da mortalidade infantil mas também no que diz respeito à educação das crianças.

A oscilação do IDI do Noroeste Fluminense com um intervalo grande (0,67-0,87) demonstra a pulverização dos impactos destas políticas, desde IDE médio como o de São José de Ubá até Aperibé, com 0,85 e que integra a faixa do IDI alto. As cidades principais: Itaperuna com 0,81 (IDI alto) e Santo Antonio de Pádua 0,76 (IDI médio) evidenciam uma discrepância de patamares entre as duas microrregiões. Os valores médios do intervalo do IDI dos municípios se situa no patamar do IDI médio (na faixa de 0,70-0,77).

Com base nestes dados somos levados a crer que as políticas públicas e sociais encontram-se nestes municípios concentradas na infância, ainda que os resultados expressivos (relativos ao patamar alto do IDI) se manifestam em casos pontuais (como os de Aperibé e Itaperuna).

Indicadores Educacionais/Indicadores de Rendimento Escolar

Assim como foi feito em relação aos indicadores econômicos e demográficos, apresentamos uma síntese a ser discutida nesta seção, síntese esta que diz respeito mais diretamente à educação pública municipal da mesorregião estudada. Deste modo, no que diz respeito aos indicadores educacionais do Noroeste Fluminense, os principais dados referentes aos mesmos são os seguintes.

1. IDEB OBSERVADO (2º ao 5º ano): o maior score foi de 6,1 (Aperibé) e o menor score foi de 4,0 (Natividade).

O IDEB⁶ dos anos iniciais nas redes de ensino da Região Noroeste Fluminense possuem grande variação. Aperibé foi o município que demonstrou maior desempenho neste nível de ensino, conseguindo superar a meta prevista que era de 5,5. Igualmente temos o caso de Natividade que obteve score igual a 4,0, mantendo-se porém dentro da meta prevista que era 4,0.

No que diz respeito ao cumprimento da meta prevista do IDEB, percebe-se que os municípios de Bom Jesus de Itabapoama, Itaperuna, Laje do Muriaé, Miracema, Porciúncula, São José de Ubá e Varre-Sai não cumpriram a meta do IDEB, sendo que a maior discrepância entre o IDEB observado e a meta foi constatada no município de Varre-Sai (0,46 observado e 0,52 de meta). Igualmente os municípios de Aperibé, Cambuci, Itaocara, Italva e Santo Antonio de Pádua cumpriram a meta, com destaque para Aperibe que obteve score 6,1 (contra a meta de 5,6) e Cambuci que alcançou 5,8 (contra a meta de 4,6).

Estes dados apontam para dois indicadores: a) A maior parte dos municípios que não cumprem a meta do IDEB estão situados na Microrregião de Itaperuna

6. Para efeito deste trabalho foram considerados os dados

(cinco de seis), o que mais uma vez demonstra a inexistência de uma relação direta entre PIB e qualidade de ensino; b) As políticas educacionais relativas à infância tem sido mais efetivadas que as demais, o que impacta o IDEB dos anos iniciais do Noroeste Fluminense.

2. IDEB OBSERVADO (6º ao 9º ano): 3,4 (Varre-Sai) e 4,9 (Miracema). Os scores do Estado do RJ são: 3,1.

No tocante ao IDEB relativo aos anos finais do ensino fundamental, cabe indicar que todos os municípios possuem média superior à média estadual. Igualmente destacam-se Varre-Sai com score de 3,4 (contra a meta de 3,0) e Miracema com score de 4,9 (contra a meta de 4,3).

Dentre os municípios que não cumpriram a meta prevista pelo MEC no último IDEB temos: Italva, Itaperuna, Laje do Muriaé. Deve ser destacado que tanto Itaperuna quanto Laje do Muriaé apresentam grande discrepância entre o IDEB observado e a meta prevista pelo MEC, sendo a diferença igual a 0,5 pontos e 0,6 pontos de score respectivamente. Já em relação aos municípios que cumpriram a meta, o destaque deve ser dado para Miracema e Santo Antônio de Pádua, ambos com diferença de 0,6 pontos de score além da meta projetada pelo MEC. Os municípios de Natividade, Porciúncula e São José de Ubá (microrregião de Itaperuna) não atendem ao segundo segmento do ensino fundamental, o que evidencia mais uma vez a concentração de recursos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os referidos dados dos anos finais do ensino fundamental aferidos pelo IDEB chamam a atenção mais uma vez para os dois fatores identificados no item anterior, relativo ao IDEB dos anos iniciais das redes de ensino dos municípios do Noroeste Fluminense. Com isto, temos uma situação educacional que evidencia mais uma vez certa refração política no que se refere à melhoria da qualidade da educação prevista no Decreto 6.094/07 (BRASIL, 2007), na medida em que temos casos de retração do IDEB, bem como municípios que não atendem ao segundo segmento do ensino fundamental.

3. Escolarização Líquida (07 a 14 anos): 84,90 (Porciúncula) a 97,10 (Itaperuna). O score do Estado do RJ é: 95,10

A Escolarização líquida consiste em um indicador que afere o quanto a escola cumpre a sua função no sentido do acesso e da permanência dos indivíduos nela presentes. Trata-se de elemento diretamente ligado ao fluxo escolar e que tem a ver com aprovação e reprovação. Conforme podemos perceber, o Município de Varre-Sai possui um índice de escolarização líquida para o primeiro segmento do Ensino Fundamental aproximadamente 20% inferior à média do Estado do RJ. Igualmente, depreendemos que em Itaperuna este é um indicador que se encontra um pouco acima da média do Estado do RJ, situando-se com score de 97,10. Nos demais municípios, a média se situa em torno de 90%, em que pese o fato de que, mais uma vez os municípios da Microregião de Itaperuna possuem indicadores com score

menor.

Levando em consideração o fato de que a escolarização líquida enquanto indicador de fluxo escolar é elemento importante do IDEB, políticas de correção de fluxo para este nível de ensino poderão surtir efeito já em próximas avaliações. Igualmente se correlacionarmos estes dados de IDEB dos anos iniciais com os dados referentes ao IDH e IDI percebemos que há sem dúvida alguma desajustes quanto ao aspecto educacional das políticas públicas ligadas à infância no que se refere ao Noroeste Fluminense.

4. Escolarização Líquida (15-17 anos): 19,50 (Varre-Sai) a 41,10 (Itaocara). O score do Estado do RJ é: 49,10

Este é um indicador que diz respeito à juventude. Esta idade tem a ver com o fim do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio. Em primeiro lugar deve ser levado em conta o fato de que o Ensino Médio ainda não foi totalmente universalizado, especialmente em cidades do interior (SANTOS, 2011). De todo modo, estes dados são um indicador importante relativo ao segundo segmento do Ensino Fundamental que diz respeito a reprovação. A esse respeito, deve ser destacado que todo o Noroeste Fluminense encontra-se com média abaixo à média do Estado do RJ que é de 49,10%.

Sobre este indicador educacional, cabe destacar que o município de Varre-Sai possui a menor taxa de escolarização líquida, enquanto que Itaocara possui a maior. A média da Mesorregião se posiciona em torno de 37% de score. Conforme ocorre em relação aos demais indicadores educacionais a taxa de escolarização líquida entre 15-17 anos é menor na Microrregião de Itaperuna (cujas média é de 32%).

Estes dados nos levam a crer que as políticas educacionais relativas à juventude carecem de mais eficácia no que diz respeito a seu rendimento escolar, pois o rendimento escolar do segundo segmento do Ensino Fundamental (o que se evidencia principalmente nos resultados do IDEB) demonstra que a escolarização líquida dos jovens de 15 a 17 anos sem dúvida alguma está implicada na dificuldade do atingimento dos padrões mínimos de qualidade estabelecidos pelo MEC pelas redes municipais do Noroeste Fluminense (em especial as da Microrregião de Itaperuna).

5. Taxa de Analfabetismo com menos de 15 anos: 3,90 (Varre-Sai) e 2,10 (Itaocara e Natividade)

Este é um indicador que demonstra a eficácia das políticas educacionais voltadas para a infância no que diz respeito ao rendimento escolar. A existência de analfabetos entre 07 e 14 anos evidencia o fato de que a escola não tem conseguido atender a sua função social no que diz respeito ao direito subjetivo garantido em lei pela LDB 9394/96 (CURY, 2000). O Município de Varre-Sai apresenta o maior índice, chegando a 3,90% da população nesta idade, e ostenta o maior score enquanto que Itaocara com 2,10% é o que possui a menor taxa. As cidades principais do Noroeste

Fluminense, Itaperuna e Santo Antonio de Pádua possuem as taxas de 2,60% da população entre 07 e 14 anos analfabetas. A média desta taxa para os municípios desta mesorregião é de

Levando em consideração o fato de que os dados ainda não refletem os impactos da política nacional de alfabetização desenvolvida pelo Governo Federal e denominada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC⁷(BRASIL, 2012), mesmo assim há que se considerar que, não obstante exista uma concentração de esforços na educação da infância, os indicadores apontam para o fato de que a qualidade de ensino do Noroeste Fluminense não permite que todas as crianças sejam alfabetizadas na idade correta. No próximo item iremos verificar a situação do Noroeste Fluminense quanto à alfabetização da população acima de quinze anos.

6. Taxa de Analfabetismo acima de 15 anos: 22,00% (S. José de Ubá) a 12,60%(Aperibé) O score do Estado do RJ é: 4,00%.

A primeira consideração a ser feita diz respeito ao fato de que a taxa de analfabetismo acima de 15 anos nesta região é (em se tratando do melhor score) pelo menos três vezes superior à média do Estado do RJ. Este dado impacta diretamente o setor produtivo, na medida em que diminui a oferta de mão-de-obra qualificada, além do que, indicadores de analfabetismo tão altos significam que altos percentuais da população desta mesorregião do Estado do RJ se encontram privados do acesso ao mundo da leitura, bem como, Do direito subjetivo à Educação, garantido pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo de número 205 e reafirmado pela LDB 9394/96.

No que diz respeito aos dados do Noroeste Fluminense quanto ao índice de analfabetismo acima de 15 anos temos a menor taxa em Aperibé com 12,60% e a maior em São José de Ubá com 22,00%. As cidades principais Itaperuna e Santo Antonio de Pádua respondem com as taxas de 12,20% e 14,20% respectivamente. A média da mesorregião é de 17,60%. Ao comparar esta média com a média do Estado do RJ (4,0%), percebe-se que a taxa de analfabetismo entre jovens e adultos é mais de quatro vezes superior à media dos municípios do RJ.

Estes dados trazem importantes pistas para a compreensão da situação educacional do Noroeste Fluminense. É neste sentido que torna-se claro a partir dos dados demográficos e educacionais desta mesorregião que políticas de Educação de Jovens e Adultos devem ser implantadas com prioridade, pois do contrário estará mantido um “ gargalo” na formação de milhares de pessoas. Em se tratando de municípios pobres, claramente esta privação do Direito à Educação adquire contornos dramáticos na medida em que mantém estagnada (ou contribui para tanto) a estrutura de oportunidades educacionais para importante parcela das populações do Noroeste Fluminense.

7. Maiores informações sobre o PNAIC podem ser obtidas no site pacto.mec.gov.br

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este é um trabalho originado de pesquisa em andamento na qual são estudados os indicadores demográficos e educacionais no que diz respeito a seu impacto na situação educacional do Noroeste Fluminense, em especial no que se refere ao rendimento escolar das redes municipais das cidades que integram esta mesorregião do Estado do Rio de Janeiro.

Conforme foi possível perceber, os resultados apontam para alguns elementos interessantes a esse respeito. A seguir, discutiremos os mesmos.

A Microrregião de Itaperuna é a que possui indicadores mais preocupantes. Enquanto o PIB é mais concentrado, há uma correlação entre IDH médio, IDI médio e indicadores educacionais de rendimento escolar mais baixos (se comparados à média estadual). A Microrregião de Santo Antonio de Pádua possui menor PIB (em comparação com a Microregião de Itaperuna), IDH médio e indicadores educacionais maiores do que os da microrregião de Itaperuna, mas ainda assim situam-se via de regra abaixo da média estadual.

A situação educacional do Noroeste Fluminense denota que o analfabetismo é algo a ser enfrentado com urgência, seja com a implantação de políticas como as do PNAIC e programas suplementares de EJA, seja com o investimento em programas assistenciais de apoio aos jovens (especialmente programas de geração de emprego e renda). Cabe ressaltar que neste sentido, faz-se necessário mais do que um esforço de atuação governamental, torna-se preciso fomentar a participação da sociedade civil neste processo, utilizando a escola como nexos dessa ação política e pedagógica (tal como proposto no documento base do PDE). A esse respeito, cabe indicar que, apesar da adoção deste 2007, da meta de alfabetização de toda a população escolar até oito anos de idade (tal como consta em uma das 28 Metas do Decreto 6.094/07 - Compromisso Todos pela Educação), por um efeito de Refração Política (especialmente se considerarmos que a política local se comporta de modo distinto da política nacional), percebe-se que as atenções estão concentradas para ações que impactam no desenvolvimento da infância (o que se percebe pela análise do IDI), de modo que este elemento prioritário da situação educacional permaneceu (pelo menos até 2009, ano aos quais correspondem os dados) sem a devida atenção na mesorregião Noroeste Fluminense.

A escolarização líquida baixa aponta para a necessidade de adoção em caráter emergencial de políticas de correção de fluxo, especialmente se considerarmos os resultados relativos à escolarização líquida com jovens e adultos acima de 15 anos. Associam-se a tais políticas a necessidade de ações governamentais assistenciais de apoio à permanência na escola (em nível municipal). Por último, mas nem por isso menos importante, cabe salientar que sem uma integração entre a escola e o setor produtivo, sem que haja um esforço conjunto de melhoria dos indicadores educacionais e melhoria do dinamismo do setor produtivo do Noroeste Fluminense,

muito provavelmente haverá a manutenção do atual quadro constituído por baixo PIB, IDH abaixo da média estadual e indicadores educacionais que apontam para redes municipais de ensino que não tem conseguido cumprir o aspecto de inclusão social que é parte indissociável de sua missão enquanto instituições públicas a serviço da população (em especial a população mais carente).

Ao final deste estudo, indicamos que o mesmo poderá e deverá ser complementado com o cruzamento de outros dados referentes à região, tais como número de alunos por turma, matrículas docentes, formação dos docentes e distribuição geográfica das escolas. Estes dados em nível macro quando tratados de modo eficiente podem auxiliar e muito o conhecimento relativo às redes de ensino do Noroeste Fluminense (que possui carência de estudos deste tipo que possam favorecer as escolas e redes de ensino), especialmente no que diz respeito aos gestores escolares e aos dirigentes municipais das referidas redes.

Por último, indicamos que o planejamento educacional, quando apoiado em dados empíricos, relativos ao contexto educacional, mas também econômico e demográfico vem a ter melhores condições de captar o dinamismo das demandas educacionais e sociais dos atores (alunos, professores, funcionários, pais de alunos) envolvidos com a situação educacional das redes destes municípios, principalmente tendo em vista o fato de que tratam-se de problemas complexos e que necessitam do aporte da Universidade (e das pesquisas nelas produzidas) para que sejam encontradas saídas para tais problemas. Esperamos assim, que tal estudo tenha contribuído para lançar um olhar diferenciado sobre a situação educacional da Região Noroeste Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, a qual merece (como vimos) uma atenção especial dos gestores, pesquisadores e autoridades envolvidas com a educação pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, MEC/INEP: 2007.

BRASIL. Decreto 6.094/07 – Compromisso Todos pela Educação. Brasília, MEC: 2007.

BRASIL. *Portaria n. 1.458 de Dezembro de 2012*. Brasília, MEC: 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008

GEWANDSZNAJDER, Fernando, ALVES MAZZOTI, Alda Judith. *Pesquisa Qualitativa*. Campinas, Pioneira: 2007.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo, ATLAS: 2007.

REVEL, Jacques. *Jogos de Escalas*. Rio de Janeiro, FGV: 2001.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. *Guia Prático da Política Educacional no Brasil – ações, planos, programas e impactos*. São Paulo, CENGAGE: 2011.

_____, *Questões Polêmicas de Política e Legislação Educacional*. Curitiba, CRV: 2012.

_____, *Sobre o Conceito de Refração Política: mais uma chave dos segredos das Ciências Humanas*. Revista Espaço Acadêmico, v. 12, n. 137, 2012.

_____, *Princípios da Metaciência Social*. Jundiaí, Editorial Paco: 2013.

A MÚSICA, O SOM E O SILÊNCIO NA CORPOREIDADE

Ana Paula Silva Guimarães

Graduada do curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Goiás
Formosa - GO

Wylka Aquino da Silva

Graduada do curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Goiás
Formosa - GO

Alzenira de Carvalho Miranda

Especialista em Docência e Metodologia do
Ensino pela Faculdade Integrada IESGO.
Professora contratada da Universidade Estadual
de Goiás
Formosa - GO

Sônia Bessa

Doutora em Educação pela Universidade Estadual
de Campinas – UNICAMP, pós-doutora pela
Universidade Federal do Triângulo Mineiro UFTM.
Professora efetiva da Universidade Estadual de
Goiás - UEG. Atua como docente do curso de
Pedagogia. Membro do Laboratório de Psicologia
Genética da Unicamp.
Formosa - GO

RESUMO: Este trabalho enfatiza a contribuição da música na educação infantil, na construção do processo de ensino aprendizagem. Têm por objetivo, propor intervenções com interatividade e socialização dos estudantes, desenvolvendo percepções sonoras, construção rítmica, expressões corporais,

despertando a criatividade, noção de pulsação, intensidade dos sons, organização do tempo e contribuir com o desenvolvimento psicomotor infantil. Participaram da investigação 10 crianças do Jardim II de creche municipal na região de Formosa-GO. As intervenções foram realizadas em 5 aulas totalizando 20 horas de intervenção pedagógica. Através do ambiente lúdico, a musicalização foi desenvolvida com o acompanhamento dos instrumentos musicais, em cada canção ministrada no tempo e compasso. Por meio das músicas e brincadeiras trabalhadas, propiciou-se estímulos desenvolvendo a oralidade, a comunicação, conversação, diálogo, o falar e o escutar. As crianças foram estimuladas em todas as intervenções, a se expressarem de forma espontânea, cantarem e dançarem valorizando seu contexto histórico. Após as aplicações, foram feitos registros descrevendo a reação dos estudantes. Verificou-se um amplo desenvolvimento na interação das crianças, com avanços significativos infralógicos, o prazer de ouvir, a concentração, a atenção, expressão facial, sensibilidade e o amplo desenvolvimento ritmo corporal.

PALAVRAS-CHAVE: Musicalização Infantil; Desenvolvimento; Ensino aprendizagem.

1 | INTRODUÇÃO

A presença da música no ambiente social possui um processo histórico. É notável sua decorrência desde a Pré-História, com as pinturas rupestres registradas nas cavernas por meio das danças, músicas entoadas e sons produzidos. Observa-se que a natureza em si, produz sons que demonstram a evidência da musicalidade, uma combinação sonora natural e singela. De acordo com Coll e Teberosky (1999, p.90) “ao nosso redor, combinasse uma infinidade de sons produzidos pela natureza ou pelas pessoas.” Nesse aspecto é visível a presença do som em diversos ambientes. Produzimos esses apreciáveis sons através do corpo, ao se comunicar, expressar, aplaudir e cantar. Nessa perspectiva para Coll e Teberosky (1999, p.90) “usamos os sons para fazer música.”

Atualmente o conceito musical, tem gerado grandes disparidades em relação ao ensino educacional. O ensino com música tem se apresentado de forma mecânica, contudo, a visão musical, possibilita uma formação educadora, com ensino-aprendizado e desenvolvimento mútuo na construção da linguagem. Nessa perspectiva, considera o estudante como o protagonista da sua história, com liberdade de se expressar e construir sua linguagem. Nesse contexto, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil sintetiza que:

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas, etc, (BRASIL, 1998, p. 45).

Assim, com base nesse parâmetro, a musicalização está presente em diversos ambientes em que a criança vivencia. A princípio, na sua cultura, pode-se encontrar uma grande variedade musical, presente em festas comemorativas e manifestações que resgatem processos históricos. Ruud (1991, p.31) afirma que:

A música, entre outras coisas, é uma forma de som estruturado, como a linguagem, e a musicalidade é a aptidão de reagir aos estímulos musicais e criar música. A pessoa que está ouvindo ou, através de outros sentidos, percebendo as numerosas variações daqueles sons musicais, está criando música.

Partindo desse pressuposto, a música nesse aspecto age como intermediadora no processo de ensino aprendizagem, com sensações, estímulos que possibilitam criações plausíveis. Brasil (1998, p.48) traz contribuições relevantes enfatizando que: “Compreende-se a música como linguagem e forma de conhecimento.”

Partindo dessa premissa, observa-se os múltiplos benefícios estimulados pela música em ambientes de convívio social e escolar. Sua socialização através das músicas cantadas promove segurança. Conforme Stabile (1988, p.122) “mesmo a criança que tem dificuldade em coordenação motora global conseguirá, através das rodas cantadas e das danças coletivas, certa harmonia e segurança”.

O professor como um mero facilitador do processo, poderá contribuir

possibilitando uma construção sólida e de ótica construtiva. Promovendo atividades interacionais e estimulativas por meio do ambiente solicitante. Ruud (1991, p.31) faz contribuições significativas afirmando que “a música é uma das melhores maneiras de manter a atenção de um ser humano devido à constante mistura de estímulos novos e estímulos já conhecidos.” Nessa perspectiva o RCNEI salienta que:

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de integração e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (BRASIL, 1998, p.45).

Considerando as importantes contribuições da música na educação e nos processos de ensino aprendizagem, cabe ao professor em sala de aula possibilitar recursos que promovam esse ambiente musical para os estudantes. Contudo, existem questões complexas a serem consideradas: Como trabalhar a música na Educação Infantil? Qual seria sua contribuição? Qual resultado será obtido, ao aplicar aulas musicalizadas dentro da temática trabalhada? Como a música desenvolverá a criatividade do estudante? Esses pontos relevantes são de suma importância para a atuação eficaz do professor em sala de aula, considerando a atuação criadora do estudante.

É fundamental a incorporação da música nos planos elaborados e não a efetivação da mesma de forma aleatória, esporádica e sem um propósito definido. Nessa perspectiva, o presente estudo tem por objetivo promover estímulos aos estudantes, possibilitando a construção da capacidade de desenvolver sua linguagem oral, utilizando a música como ferramenta pedagógica, para desenvolvimento expressivo. Assim, se faz necessário propiciar atividades lúdicas e dinamizadas que desenvolvam a expressão, sentimentos, criatividade, ritmo, movimento, através de meios que possibilitem novos percursos para trabalhar a música em sala de aula.

2 | METODOLOGIA

Esta pesquisa realizou-se com intervenções educativas no estágio supervisionado em educação infantil do 3º ano do curso de pedagogia da UEG – Campus Formosa, possibilitando um trabalho de eficácia cognitiva, propondo novos métodos para aplicar a musicalização nas redes educacionais de forma lúdica.

As atividades foram realizadas com instrumentos de fácil acesso como: copos, latas, colheres, pandeiro, violão entre outros. Com a utilização desses materiais, as crianças exploraram o ambiente desenvolvendo a percepção auditiva, a atenção e a noção temporal. Participaram 10 crianças sendo 5 meninos e 5 meninas do Jardim II de uma creche municipal na região de Formosa-GO com idade entre 4 e 5 anos. As intervenções foram realizadas em 5 encontros de 4 horas cada, totalizando 20 horas tendo como tema central: A música, o som e o silêncio na corporeidade. Para

a intervenção educacional, foram propostas as seguintes atividades:

ATIVIDADES	OBJETIVOS
Música com Copo (Chocalhos com Macarrão e Arroz)	Desenvolver a noção rítmica no tempo e espaço nos acompanhamentos musicais, expressão corporal e equilíbrio.
Desenho livre	Desenvolver a capacidade de representação e expressão por meio do desenho.
Bandinha Rítmica	Estimular a improvisação e criatividade.
Bola no alvo	Desenvolver o movimento e habilidades psicomotoras.

Quadro 1 - Atividades propostas da intervenção pedagógica

Fonte: Dados organizados pelas pesquisadoras.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as intervenções realizadas na creche em Formosa-GO, identificou-se o grande interesse e motivação dos estudantes nas aplicações das atividades. Através da musicalização, os estudantes apresentaram mais interesse em explorar o meio, de forma lúdica e participativa. Conforme Coll e Teberosky (1999, p. 101) “diferentes tipos de atividades musicais nos levam a fazer ou apreciar uma música. Podemos interpretar cantando ou tocando uma canção conhecida.” Nesse aspecto, os materiais sonoros possibilitaram aos estudantes apreciar e compor diferentes tipos de sons. Coll e Teberosky (1999) afirmam que apreciar não é simplesmente ouvir, mas está voltado ao prazer estético e ao conhecimento musical.

Dentro dessa perspectiva, as intervenções realizadas permitiram verificar, o quanto a música pode despertar o interesse da criança. Foi possível observar a fascinação e interesse dos estudantes, ao apreciar a música dentro da sala de aula sendo não meras ouvintes, mas participantes.

A atividade “Música com Copo” (chocalho feito com arroz e macarrão) foi aplicada com 9 crianças. Em círculo utilizando o violão para acompanhamento, foi cantada a música: Escravos de Jó, jogavam caxangá, tira, põe, deixa ficar [...]. As crianças ouviam, cantavam e tocavam nos copos de forma eufórica, tentando aumentar o som.

No segundo momento, tocaram a música: O meu copo vai virar, vai virar um avião, o meu copo vai virar, vai virar um travesseiro. Os estudantes participaram de forma criativa, fazendo com que o copo virasse um picolé, um chapéu, um telefone... Despertando assim, a representação, que é capacidade de transformar um significante num significado, conforme proposto por Mantovani de Assis (2010) ao referir-se a função simbólica.

Segundo essa autora, quando a criança transforma um objeto em outro está desenvolvendo um jogo de faz de conta que favorece o seu desenvolvimento. Na

imagem 1 e 2 é possível verificar o envolvimento e a participação efetiva das crianças.



Imagem 1 – Crianças fazendo do copo um binóculo.

Fonte: Acervo das pesquisadoras



Imagem 2 – Explorando a imagem mental fazendo do copo um chapéu.

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Para Coll e Teberosky (1999, p. 111) “toda música que ouvimos constitui uma série de sons e silêncios de diferentes durações, que geralmente se organizam a partir de batidas regulares, chamadas tempos ou pulsos.” Portanto, cada estudante realizou toques e imitações, conforme era solicitado na música.

As crianças imitaram os elementos que foram apresentados pela sugestão musical, nesse aspecto, a imitação é uma conduta muito importante da criança nessa fase de desenvolvimento. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000,

p.75) “composições, improvisações e interpretações são produtos da música.”

Nesse contexto, é de suma importância propor ao estudante a possibilidade de ser o condutor das suas produções, criando seus ritmos, se expressando a partir das suas próprias interpretações, permitindo a valorização da diversidade em sala de aula. “A imitação é uma espécie de representação em gestos materiais e não em pensamento. [...] a imitação é um prolongamento da inteligência no sentido de uma diferenciação dos esquemas em função de novos modelos” (MANTOVANI DE ASSIS, 2010, p.72).

A atividade de “Equilíbrio” despertou muito a atenção das crianças. Com uma fita delineada no chão, cada criança andou equilibrando o chocalho na cabeça sobre a linha demarcada. Durante a aplicação, trabalhou-se a função tônica que está voltada ao equilíbrio corporal. Lupiañez (1998, p.47) enfatiza que:

O tono desempenha um grande papel na vida afetiva e de relação e é a base das primeiras emoções: também influi extraordinariamente na postura, o deslocamento, a manipulação, a atividade, a interação e a manifestação de emoções. E está na base da construção do esquema corporal e da personalidade global da criança.

Assim, a criança desde os seus primeiros passos expressa sua afetividade, expressão corporal, anseios e desejos. Em conformidade, o educador que propõe atividades de equilíbrio, descolamentos, possibilitará desenvolvimentos de caráter significativo ao estudante. A partir das atividades de equilíbrio, as crianças demonstraram concentração, atenção, expressões faciais distintas, olhares cuidadosos e mobilização satisfatória. Segue em anexo as aplicações:



Imagem 3 – Equilibrando o chocalho

Fonte: Acervo das pesquisadoras

Em resposta as atividades aplicadas, observou-se como as crianças expressam

o interesse pelo gosto musical apresentando respostas ativas. Conforme a entoação da música durante a aplicação das atividades, estes se divertiam, concentravam-se e exploraram o meio com grande proveito, por meio do jogo do faz de conta, do equilíbrio e dos ritmos tocados com chocalhos. De acordo Brasil (1998, p.49) “a linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.”

Após a aplicação da atividade de equilíbrio, foi solicitado o registro do momento vivenciado pelos estudantes. Através do desenho livre, as crianças registraram o percurso traçado, o instrumento musical utilizado durante as canções e os colegas que participaram. Mantovani de Assis (2010) apresenta contribuições significativas afirmando que, nessa fase pré-operatória, o desenho da criança passa por uma fase denominada Realismo Intelectual, levando em consideração limites, contornos, fechamentos e proximidades. Ponso (2008, p.47) salienta que:

O desenho sempre será parte importante e fundamental na formação das crianças e na sua interação com o mundo. [...] O processo de desenhar suas impressões acerca dos objetos, sons e sensações possibilita uma intencionalidade de expressão perante o mundo que está descobrindo e desvendando dia após dia.

Nesse contexto foi notável a presença do mesmo nos registros das crianças. Desenharam e se expressaram de forma espontânea, criativa, usando suas formas, seu mundo de imaginação e fantasias. Segue imagens do desenho realizado pelos estudantes:



Imagem 4 – Desenho livre

Fonte: Acervo das pesquisadoras



Imagem 5 – Registro da atividade de equilíbrio

Fonte: Acervo das pesquisadoras

Durante a aplicação do registro, observou-se o quanto o desenho livre, inspira os estudantes com representações criativas, a partir da expressão artística, por meio do seu contexto vivenciado. Mantovani de Assis (2010, p.73) argumenta que “o desenho é uma forma de função semiótica que se inscreve entre o jogo simbólico e a imagem mental, visto que representa um esforço de imitação do real.”

Na bandinha rítmica, os estudantes apresentaram maior interesse em explorar os instrumentos musicais. No primeiro momento foi colocado diversos instrumentos para acesso livre das crianças como o bongô, tantan, pandeiro, colheres, latas, triângulo, meia lua e garrafa pet com arroz, propondo um conhecimento físico dos objetos. Partindo desse conhecimento Mantovani de Assis (2013, p.1) afirma que:

A “abstração empírica” é a abstração das propriedades observáveis que são inerentes aos objetos. A cor, a forma, a textura, o gosto, o odor, a temperatura, a consistência, o som são exemplos de propriedades que estão nos objetos. Essas propriedades são abstraídas quando a criança age sobre os objetos e observa como eles reagem às suas ações.”

Por meio desses aspectos, a atividade foi desenvolvida de forma livre para manuseio dos instrumentos. As crianças apresentaram reações diferentes de acordo era emitido o som. Portanto, apresentaram muito interesse nos instrumentos feitos com latas usando as baquetas de colheres. Nesse aspecto, Stabile (1988) enfatiza que a bandinha rítmica é uma rica forma de expressão musical. Além dos valores estéticos atribuídos, promove também o desenvolvimento do autodomínio e da autorrealização.

Durante a aplicação foi feito improvisações nas músicas cantadas, cada criança criava seu ritmo, tocava de forma espontânea e expressiva. Na improvisação cantou-se a música: Como que o pandeiro faz? Como que a latinha faz? A colher faz um som legal e o tantan cada vez mais forte faz... Como que o triângulo faz? As crianças que estavam com o instrumento solicitado na música, tocavam criando seu ritmo e os outros imitavam o som cantando.

Ao imitarem o som das latas fizeram tá, tá, tá, quando imitaram o som do tatan fizeram bum, bum, bum. No som das colheres surpreenderam, um dos estudantes solicitou que cantasse pim, pim, pim como um pássaro. “Nesse sentido, a criança na fase da inteligência representativa, imita, por exemplo, um avião porque compreende seu significado. [...]” Mantovani de Assis (2010, p.1). Segue em anexo as imagens das aplicações:



Imagem 6 – Bandinha rítmica com improvisações

Fonte: Acervo das pesquisadoras



Imagem 7 – Criando o próprio ritmo manipulando os instrumentos

Fonte: Acervo de pesquisas

Nessa aplicação observou-se o quanto a bandinha rítmica possibilita desenvolvimentos no senso rítmico, na acuidade auditiva, no controle motor, nos hábitos sociais, na confiança em si mesmo e no autodomínio Stabile (1988). As crianças apresentaram melhor socialização respeitando a vez do colega no tempo e espaço.

Durante as intervenções, aplicou-se a atividade “Bola no Alvo”, para socialização das crianças. No primeiro momento, foi solicitado que as crianças segurassem o

tecido de forma coletiva para efetivação da atividade, balançando, mexendo, fazendo com que a bola caísse dentro do círculo que continha no meio.

A dinâmica foi realizada com músicas improvisadas, uma das canções construídas foi entoada da seguinte forma: Como as ondas do mar mexo o bracinho, minha bolinha vai passeando pra lá e pra cá e quando ela cair, um grito eu vou dar. Conforme Oliveira (2008, p.47) “o desenvolvimento de uma criança é resultado da interação de seu corpo com os objetos de seu meio, com as pessoas com quem convive e com o mundo onde estabelece ligações afetivas e emocionais.”

Assim, durante a realização da atividade, os estudantes demonstraram muita animação, euforia, e não simplesmente seguraram o tecido, contudo quanto mais mexiam os braços, todo o seu corpo se envolvia na dinâmica. Pularam, gritaram, deram risos, mostraram entusiasmo pra bola cair no alvo. Nessa intervenção a dinâmica precisou ser realizada várias vezes a pedido dos estudantes. A seguir as aplicações:



Imagem 8 – Explorando os movimentos

Fonte: Acervo de pesquisas



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, obteve-se a necessidade de trabalhar a música nas realizações das aulas de forma dinâmica, como ferramenta pedagógica estimulante e não mecanizada. Em busca de um novo conhecimento musical, foi proposto que o estudante resgatasse seu pré-conhecimento, a partir do envolvimento com a música, mudando seu patamar de ouvinte, para um mero produtor, compositor e intérprete musical. Stabile (1988) sintetiza que através da música, a criança assimila conceitos do concreto e abstrato, desenvolve o fonema e o sentido rítmico.

As aulas foram desenvolvidas tendo como aspecto primordial, despertar o gosto pela música, trabalhando de forma ampla o autoconhecimento, valorizando a cultura e suas tradições musicais. Os objetivos propostos foram alcançados com êxito, pois a cada atividade elaborada, as crianças desenvolveram e participaram de forma efetiva, mantendo a atenção e criatividade.

A partir das aplicações musicais, permitiu-se o contato direto das crianças com instrumentos musicais de sonoridades distintas, em que o mesmo propiciou aos estudantes melhor percepção auditiva, visual, expressões corporais, noções de ritmos, compasso, intensidades do som, imitação, em busca de resultados significativos para melhor socialização.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. V.1 e 3. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v.3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. -2, ed.-Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

COLL, César e TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo arte**. Editora Ática, 1º Edição, São Paulo: 2000.

LUPIAÑEZ, Teodosia Pavon. **A educação da criança de 0 – 3 anos numa perspectiva piagetiana**. Campinas, SP: Laboratório de Psicologia Genética – FE/UNICAMP, 1998.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. **Proepr fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**. São Paulo, Book, 2010.

MANTOVANI DE ASSIS, O.Z. BESSA, S. et.al. **Educação Matemática: Uma contribuição para a formação de professores**. Editora da Unicamp, 2013.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Pscomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 13 ed – Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

PONSO, Caroline Cao. **Música em diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

RUUD, Even. **Música e Saúde**. São Paulo: Summus, 1991.

STABILE, Rosa Maria. **A expressão artística na pré-escola**. São Paulo: FTD, 1988.

A PERSPECTIVA HISTÓRICA E POLÍTICA DA INTERDISCIPLINARIDADE PELO ENFOQUE DA EDUCAÇÃO

Carmem Lúcia Albrecht da Silveira

Universidade de Passo Fundo - UPF/ PPGedu/
Passo Fundo/RS

Munir José Lauer

Universidade de Passo Fundo - UPF/ PPGedu/
Passo Fundo/RS

RESUMO: O presente artigo tem a finalidade de discutir a interdisciplinaridade aplicada a educação, tomando como enfoque a disciplinarização curricular e organizacional das diferentes instâncias educacionais institucionalizadas. O debate situa a centralidade na problemática encaminhada pela hiperespecialização das áreas do conhecimento e encarregada pela apropriação e isolamento da disciplina por cada docente. O interesse em tal estudo contempla a temática do Grupo de Pesquisa Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais. Busca atender a perspectiva racionalista, decorrente da postura crítico-analítica, a qual encontra apoio nos referenciais teóricos dos autores abordados, cuja análise favorece a estruturação da discussão, diante do desvelamento das perspectivas históricas e políticas da tese. O texto trata, a princípio, da disciplinaridade como organizadora do ensino, seguido da interdisciplinaridade como possibilidade para a inter-relação do conhecimento. Também, indica

críticas quanto ao perfil ideológico das políticas dedicadas a interdisciplinaridade. Contempla, nas considerações finais, a abertura para a continuidade do debate, supondo que a interdisciplinaridade, aplicada a educação, sujeita-se aos matizes de metodologia organizacional.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade. Educação. Disciplina.

ABSTRACT: This paper aims to discuss the applied interdisciplinarity to education, focusing on the curricular and organizational disciplinization of the different institutionalized educational instances. The debate places the centrality in the problematic guided by the hyperespecialization of the areas of knowledge and in charge of the appropriation and isolation of the discipline by each teacher. The interest in such study contemplates the theme of the Research Group Interdisciplinarity, University Teaching and Educational Policies. It seeks to meet the rationalist perspective, arising from the critical-analytical posture, which finds support in the theoretical references of the authors approached, whose analysis favors the structuring of the discussion, in the face of the unveiling of the historical and political perspectives of the thesis. The text deals, in principle, with disciplinarity as an organizer of teaching, followed by interdisciplinarity

as a possibility for the interrelationship of knowledge. Also, it indicates critics as to the ideological profile of policies dedicated to interdisciplinarity. It includes, in the final considerations, the openness to the continuity of the debate, assuming that interdisciplinarity, applied to education, is subject to the nuances of organizational methodology.

KEYWORDS: Interdisciplinarity. Education. Discipline.

1 | PALAVRAS INICIAIS

O debate, aqui apresentado, evidencia questões quanto ao aspecto histórico e político da interdisciplinaridade aplicada na educação institucionalizada. É de longa data a preocupação recorrente com a fragmentação do currículo e dos conteúdos estruturais, onde cada área se empodera e se apropria do conhecimento, desconsiderando os vazios provocados por esse isolamento, bem como estando os mesmos descolados da conjuntura social e cultural. A centralidade da discussão volta-se a interdisciplinaridade, como possibilidade de integrar os conhecimentos destinados a compreensão da condição humana, situada em tempo/espaço histórico da educação.

O motivo para tal estudo contempla o aprofundamento da temática, discutida pelo Grupo de Pesquisa identificado por Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo (Faed/UPF). A questão provocativa e desencadeadora desta escrita firma-se na pergunta: *Qual é a face política da interdisciplinaridade voltada a educação institucionalizada?*

O texto está organizado por três divisões contemplando, em princípio, a descrição da disciplinaridade como organizadora das práticas da educação. A seguir discute as possibilidades da integração do conhecimento disciplinar como prática docente significativa e que aborde questões reais do saber. Por último, tece algumas considerações quanto a hiperespecialização da educação no ensino superior e quanto ao cunho ideológico que perpassa a interdisciplinaridade das políticas oriundas de organizações não acadêmicas.

2 | A DISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO INSTITUCIONALIZADA

O conhecimento científico depara-se com extensa crise, condicionada as categorias especializadas, enquanto objeto do saber e quanto ao saber produzido e voltado à função social. A hiperespecialização tolhe a relação que possa existir entre as distintas áreas do conhecimento, dissipando as possíveis compreensões das relações inter-relacionais da condição humana. As questões são elevadas ao estado de dissecação de fragmentos da conjuntura global, invalidando a unicidade/multiplicidade do Ser no planeta. A especialização trouxe definitivo avanço ao

conhecimento, no entanto torna-se imprescindível entender essas especializações integradas ao global e ao meio complexo inter-relacionado, sob pena de desvirtuamento do saber construído.

As especializações delimitam a performance dos indivíduos pelo critério operacional. Todo aquele que, por alguma razão individual, deixa de contemplar os critérios dessa orientação passa a ser invalidado pelo sistema e, automaticamente, torna-se excluído. A performance se sustenta pela rede hipertecnicista, onde a educação institucionalizada desempenha a função de formar indivíduos habilitados para ocupar papéis pragmáticos junto ao mercado social. As questões socioculturais e político social deixam de ter sentido, como condição de emancipação e autonomia, em função da validação meritocrática do indivíduo, como bem indica a *Fábula da criação da Escola e dos Currículos*:

Conta-se que os bichos determinaram criar uma escola, porque o meio em que estavam vivendo começara a se tornar cada vez mais complexo [...]. Já não podiam, com seus instintos inatos, enfrentar o meio que se havia complicado demais. Precisavam de uma escola para habilitá-los e prepará-los convenientemente para as novas estruturas do ambiente. Foi escolhido um corpo docente ótimo: todo ele com grandes títulos universitários e boa experiência, de modo que isto envaideceu a todos. Para esta escola, [...] escolheram o [...] Currículo: nadar, correr, voar, galgar morros e superar obstáculos. Os primeiros alunos foram: o cisne, o pato, o coelho, o gato e o cachorro. Começando o curso, cada mestre, preocupado apenas com sua disciplina, dava matéria a torto e a direito. Era assim que julgavam estar certos e que faziam jus a seus títulos acadêmicos. Os alunos [...] iam se desencantando com a tão almejada escola. Vejamos o caso particular de cada aluno. O cisne, nas aulas de correr, de voar, de subir morro, apesar de todo esforço, era um mau aluno. Tirava notas péssimas. [...] O pior era que com o esforço nessas disciplinas começara até a nadar pior do que antes, coisa que era exímio. O coelho [...] padecia nas matérias de nadar e voar. Como poderia voar se não tinha asas? [...] O que o salvava eram as duas matérias anteriores: correr e galgar obstáculos, pois suas notas em nadar e voar eram de reprovação. [...] O gato tinha o mesmo problema do coelho em se tratando de nadar e voar. Com o devido respeito em voar, ele insistia que se fosse o caso de voar, deveria ser de cima para baixo podendo [...] ter relativo êxito. O professor não podia aceitar esta condição, porque mudanças não estavam de acordo com o programa oficial que devia ser cumprido, rigorosamente. O pato, finalmente era um aluno medíocre em tudo. Voava um pouco, corria mais ou menos, nadava até bem, mas muito menos que o cisne [...]. Subia, até com certo desembaraço. Desse modo, sua média geral era a melhor e não tinha reprovação [...]. Por isso, sua mediocridade [...] o fazia superior na estatística final. Foi, assim, escolhido como orador da turma, apesar da reclamação geral. [...] Cada um tinha sua queixa justificada a fazer. Um único fato deixou a todos calados: ninguém tinha média superior a dele e por isso, estatisticamente, era superior a todos. (TELLES, 1989, p. 21).

O enredo da Fábula explicita o contexto solidificado das práticas educacionais disciplinares e disciplinarizadas, sucessivamente A cultura especializada demarca e acomoda os profissionais da educação a inércia em função do conforto, da praticidade regularizada, da segurança pela repetição, da proteção fechada do componente curricular e das áreas do conhecimento - relação saber/poder. A Fábula consiste na especulação da atuação do docente em transmitir e verificar o conteúdo, elevando o mérito daqueles que se adaptam ao autoritarismo de currículos determinados.

Segundo Gallo (2000. p. 3), o

[...] saber e o poder possuem um elo muito íntimo de ligação: conhecer é dominar. E conhecemos o velho preceito da política: dividir para governar. O processo histórico de construção das ciências modernas agiu através da divisão do mundo em fragmentos cada vez menores, de forma a poder conhecê-los e dominá-los. No desejo humano de conhecer o mundo está embutido seu desejo secreto de dominar o mundo.

A disciplinarização destacada na Fábula favorece ao controle daquilo que deve ser ensinado para a reprodução e perpetuação da máquina social. A disciplina curricular – compartimentalização do saber – e a disciplina das relações educacionais – acatar regras hierárquicas -, condicionam o comportamento necessário a formatação do indivíduo para as necessidades do papel social à ser cumprido na sociedade. A disciplinarização fundamenta-se no poder de controle da socialização, tão bem ilustrados na Fábula dos Currículos. Seus enquadramentos formais descrevem os sistemas centralizadores, de relações verticalizadas reguladoras e de pouca ou nenhuma manifestação de iniciativa do corpo docente ou discente. A Criação da Escola e dos Currículos denuncia o que Gallo (2000, p. 4) esclarece daquilo

[...] que devemos inferir desta breve análise do processo histórico de construção do saber é que a responsabilidade pelo desvio da especialização, que acaba por se ver refletido na estrutura de nossa educação, não pode ser imputada aos professores nem, muito menos, aos alunos. O resultado desse processo histórico de fragmentação, do nosso ensino - também fragmentado - não fala da vida, que é multiplicidade articulada, mas de um cenário irreal, onde cada saber tem o seu lugar e não se comunica com os demais.

A situação daqueles que vivem a educação pela educação encontra-se permeada pela condição de fazer parte da engrenagem da máquina social, reproduzindo-a cotidianamente. Ou ainda, pela condição de enfrentar essa maquinaria, contrapondo-se e sendo capaz de decifrar os enigmas que a crise da educação evidencia, na premissa de superar as rupturas amplamente demarcadas. Os professores tornam-se instrumentos do processo histórico de compartimentalização do conhecimento, bem como da fragmentação do ensino que consolida o cenário da condição humana. No entanto, o professor pode realizar a diferença no trato com o rompimento alienante da prescrição burocratizada, voltando-se à superação da contraditória historicidade do saber desfocado da realidade educacional e social.

A organização do conhecimento durante a evolução científica, econômica e social, desempenhou seu valor e sentido para a ampliação da pesquisa e do ensino - no período histórico - onde o método científico foi validado para o avanço do conhecimento e da sociedade. O conhecimento podia ser armazenado em caixinhas de saber, porém essa rigidez passou a indicar entraves ao progresso do conhecimento. A educação institucionalizada enfrenta dificuldades que perpassam a gênese da função do educar/instruir enquanto instrumentalizadora do saber. Embora a excessiva expertise tenha demonstrado sua face fragilizada, em meados do século XX, a completude da condição humana pelo viés de totalidade – ser integral

–, indica a oportunidade necessária à perspectiva de educação interdisciplinar. A interdisciplinaridade surge como possibilidade inovadora à crise decorrente da ciência moderna.

3 | A INTERDISCIPLINARIDADE NA (INTER)RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

O que se pretende com a interdisciplinaridade na educação? Seria apenas a conjugação das disciplinas? A integração de conteúdos mediante um trabalho coletivo de diferentes representantes dos componentes curriculares? Surge para atender ao novo paradigma ideológico, econômico e social da pós-modernidade? Diante destes questionamentos, parece evidente a necessidade de superação, por cada especialista, da sua própria especificidade perante os limites de acolher e integrar-se às contribuições das demais especializações.

A compartimentalização, segundo Morin (2000, p. 55), encarregou-se por produzir a “inteligência míope”, inconsciente, irresponsável. Também, encarregou-se por anular a capacidade da compreensão, da reflexão e da visão global do complexo planetário. Portanto, cabe à epistemologia docente compreender o caráter universal da conjuntura humana, considerando que a “importância da hominização é capital para a educação da condição humana, porque nos mostra como animalidade e humanidade constituem em conjunto a nossa humana condição”

De acordo com Gallo (2000, p. 02), para que se eduque integralmente, torna-se necessário operacionalizar a aprendizagem pelos conteúdos, formação social, tomada de postura e de consciência para a liberdade de expressão, pela autenticidade e para a responsabilidade: “processo global”. Deste modo, “os conteúdos a serem trabalhados são expressão da instrução, enquanto que as posturas de trabalho individual e coletivo se traduzem no método de trabalho pedagógico” do docente. Edgar Morin (2000, p. 47) afirma categoricamente que:

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva, reducionista, parte o complexo do mundo em fragmentos separados, fracciona os problemas, separa o que está unido, unidimensionaliza o multidimensional. [...] Destroí desde o óvulo as possibilidades de compreensão e reflexão; reduz as oportunidades de um juízo correctivo ou de uma visão a longo prazo.

O autor intenciona a “epistemologia da complexidade”, onde a rigidez da lógica clássica é substituída pela dialógica. O conhecimento integrando as partes num todo, completa a integração do todo no interior das partes. Isto alerta para a importância vital de inserir a contextualização da realidade na integração do conhecimento. Morin (2000) propõe assim, o que Gallo (2000, p. 5) define por “interrelacionamento explícito e direto entre as disciplinas” com os contextos. Em outras palavras, transparece o sentido político da interdisciplinaridade, como a forma em superar o “processo histórico de abstração do conhecimento com a total desarticulação do saber” o que, na práxis educacional, ainda engessa a rotina formalizada.

A interdisciplinaridade, de acordo com a análise de Gallo (2000, p. 4-5), tem recebido diferentes definições: de integração interna e conceitual sentenciada a romper a estrutura de cada disciplina, de construir uma axiomática nova e comum entre as disciplinas com o objetivo de dar uma visão unitária de um setor do saber. Além disso, de estabelecer intercâmbios mútuos e integrações recíprocas entre as várias ciências, de modo que tal cooperação resulte num enriquecimento mútuo. Também, segundo o autor, obteve diferentes formas de identificação, sendo elas nomeadas por: a interdisciplinaridade auxiliar, a interdisciplinaridade complementar, a interdisciplinaridade composta; a interdisciplinaridade de engrenagem, a interdisciplinaridade estrutural, a interdisciplinaridade heterogênea, a interdisciplinaridade linear, a interdisciplinaridade restritiva até a interdisciplinaridade unificadora. Cada uma destas indicações caracteriza formas diferentes de compreensão e de tentativa de prática entre a relação específica das especialidades disciplinares. Pedroza Flores (2006, p 70), por sua vez, assevera a tese esclarecendo que o

[...] asunto de la división del conocimiento científico-humanístico há sido foco de interés tanto para su producción como para su enseñanza, reiteradamente se cuestiona la fragmentación y el dominio de la especialización que limita la integración del saber y la construcción del conocimiento general. Se há producido en el terreno teórico y práctico una cantidad considerable de propuestas para dar respuesta a este cuestionamiento, los enfoques son diversos: unos parten de la noción de ciencia, otros de la forma en que se organiza la disciplina científica y otros del proceso de institucionalización de la enseñanza y del aprendizaje universitario.

No que tange, ao processo interdisciplinar dos educadores e da Universidade, Morin (2000, p. 52) destaca a emergência dos profissionais da educação em se oportunizarem à educar, considerando a premência do

[...] emparcelamento dos conhecimentos resultantes das ciências naturais a fim de situar a condição humana no mundo, dos resultados das ciências humanas para iluminar as multidimensionalidades e complexidades humanas, e necessidade de integrar a inestimável contribuição das humanidades, não só filosofia e história, mas também literatura, poesia, artes...

Portanto, cabe à docência a responsabilidade em promover o conhecimento amplo, através de abordagens correlativas do complexo, do contexto e do multidimensional. Assume o compromisso com o educar para promover a “inteligência geral dos indivíduos”, superando os conhecimentos fragmentados das disciplinas e das abordagens hiperespecializadas.

A consolidação de práticas docentes que atendam as solicitações sociais depende unicamente das ações do próprio docente. Para tanto, a função docente passa a ser considerada de forma ampla, para além das ações frente aos estudantes, alongando-se na organização curricular e contextual; tomada como processo de construção do espaço educativo, de novas metodologias, acondicionando as necessidades e características dos estudantes e peculiaridades das tecnologias.

Por conta das transformações constantes, em todas as instâncias sociais, compete à docência da educação superior uma prática que considere a articulação societária do mundo conectado em rede, agregado pela diversidade tecnológica da informação e do conhecimento e pela flexibilização da condição humana.

Desta forma, a organização da atividade docente na educação superior pode ocorrer mediante a postura metodológica referenciada na categoria epistemológica da *(in)disciplina*. Percio e Palumbo (2013, p. 509) caracterizam a “*indisciplina*” por intermédio de três eixos: valer-se do prefixo *in* no aspecto inclusivo, ou seja, para significar a necessidade de uma disciplina inserir-se à(s) outra(s) com fins de ampliar o campo de estudo; valer-se do *in* como atitude de incorporar elementos, conhecimentos e categorias à(s) própria(s) disciplina(s) ao abrir suas fronteiras; valer-se do *in* - em seu sentido negativo - para contestar a importância do paradigma epistemológico de cada disciplina e, até mesmo da noção canônica, como saber autenticado, quando tal seja estritamente necessário.

Dito de outra forma, Tello (2015, p. 13) considera que por mais que se “desarrolle una disciplina, una asignatura o una materia [...] para definir el campo en términos teóricos lo debemos hacer como campo rizomático con múltiples atravesamientos” teóricos, ou seja, que se identifique com a categoria epistemológica interdisciplinar. A conceituação de *rizoma*, como rede ou sistema aberto, para refletir a educação no mundo contemporâneo, conforme esquema proposto por Tello que assim está representada:



Fonte: Curso de Posgrado Virtual-Introducción a los Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa-Unidad I-Presentación Temática

O paradigma rizomático, tomando a metáfora de caule radiforme de alguns vegetais, constitui-se por múltiplas pequenas raízes emaranhadas aos pequenos bulbos armazenáticos. Coloca-se aqui a possibilidade de relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e discutem, formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. Gallo (2000, p. 7) define o paradigma rizomático através de seis princípios básicos, quais sejam:

a) PRINCÍPIO DE CONEXÃO - Qualquer ponto de um rizoma pode ser/estar conectado a qualquer outro;

b) PRINCÍPIO DE HETEROGENEIDADE - Dado que qualquer conexão é possível, o rizoma rege-se pela heterogeneidade;

c) PRINCÍPIO DE MULTIPLICIDADE - O rizoma é sempre multiplicidade que não pode ser reduzida à unidade; o rizoma não possui uma unidade que sirva de pivô para uma objetivação/subjetivação: o rizoma não é sujeito nem objeto, mas múltiplo.

d) PRINCÍPIO DE RUPTURA A-SIGNIFICANTE - O rizoma não pressupõe qualquer processo de significação, de hierarquização. Embora seja estratificado por linhas, sendo, assim, territorializado, organizado etc., está sempre sujeito às linhas de fuga que apontam para novas e insuspeitas direções. Embora constitua-se num mapa, [...] o rizoma é sempre um rascunho, um devir, uma cartografia a ser traçada sempre e novamente, a cada instante.

e) PRINCÍPIO DE CARTOGRAFIA - O rizoma pode ser mapeado, cartografado e tal cartografia nos mostra que ele possui entradas múltiplas; isto é, o rizoma pode ser acessado de infinitos pontos e pode daí remeter a quaisquer outros em seu território.

f) PRINCÍPIO DE DECALCOMANIA - Os mapas podem, no entanto, ser copiados, reproduzidos; colocar uma cópia sobre o mapa nem sempre garante, porém, uma sobreposição perfeita. O inverso é a novidade: colocar o mapa sobre as cópias, os rizomas sobre as árvores, possibilitando o surgimento de novos territórios, novas multiplicidades.

Desta forma, o autor indica o parâmetro da aproximação no trato com o conhecimento, onde a hierarquização deixa de ser valorizada – pelos horizontalismos e verticalismos - em respeito a transversalização do conhecimento. Por sua vez, a perspectiva rizomática inserida na proposta interdisciplinar de trânsito do saber, compara-se a sinapses produzidas pelos neurônios. Com isso, pode-se afirmar que a interdisciplinaridade na educação se desloca do âmbito cognitivo para os campos sociais, políticos, éticos e até estéticos - constituindo a ecologia do conhecimento. Submete-se ao mundo virtual e as problemáticas do universo individual e coletivo da constituição humana.

A organização curricular condicionada pelo critério rizomático, imprime o desaparecimento do padrão educacional formalizado, endereça a transversalidade - “trânsito entre os saberes” – e acolhe a multiplicidade de saberes. Para Gallo (2000, p. 09) a transgressão da disciplinaridade implica “redesenhar o mapa estratégico do poder no campo da(s) ciência(s) e no campo da educação, colocando as relações noutra dimensão”.

4 | CRÍTICA AO MODELO FRAGMENTÁRIO DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

A fragmentação da formação e investigação universitária recebe severa crítica do pesquisador Pedroza Flores (2006). O autor adverte quanto ao modelo unidisciplinar

da educação universitária, bem como da divisão na produção do conhecimento e das escassas relações entre as áreas do conhecimento. O saber compartimentalizado não responde e nem corresponde à necessidade de uma visão integral quanto as questões científicas e sociais. A visão desintegrada da formação na educação do ensino superior desfavorece a visão da realidade pluri e multidimensional da atualidade.

De acordo com o autor, a estrutura curricular acadêmica delimita o âmbito da reflexão teórica ao fixar limites epistemológicos diante da disciplinaridade. Também, limita a comunicação entre as disciplinas moduladas por espaços fechados quanto a formação. Afigura, desse modo, a propriedade pela disciplina, tomada pela tirania da especialização, como encarregada pela formação da visão limitada da realidade. A investigação científica, que ocorre no âmbito universitário, debate-se entre a orientação da própria ciência e entre a tradição institucionalizada da divisão artificial do conhecimento disciplinar, cognitivo e institucional.

Aponta, como estratégia à desfragmentação na formação da educação no ensino superior, a possibilidade de implementação de estruturas acadêmicas flexíveis e currículos interdisciplinares, acomodando alternativas em estabelecer a inserção científica e curricular. No entanto, essa aproximação requer a reflexão em torno das fronteiras disciplinares e de reflexão para além dessas fronteiras. A observação da relação entre as especializações e a unidade das disciplinas torna-se substancial para o desenvolvimento da ciência e do conhecimento.

Além da investigação científica, os programas de formação atendem ao critério de divisão disciplinar do conhecimento, representando os interesses disciplinares e dimensionais da educação do ensino superior, vinculado aos objetivos de cada instituição e de seus orientadores. Portanto, a estruturação curricular compreende os princípios que identificam a organização decente e acadêmica. Por quanto, o enciclopedismo reflete a ausência da interdisciplinaridade, enquanto as disciplinas, desconectadas entre si, correspondem ao crescimento da especialização das disciplinas.

A educação que isenta-se da dimensão cultural e social, forma indivíduos autômatos e incapazes de questionar os princípios organizacionais daquilo que há no mundo. Orienta a condição humana pelas vias do adestramento pragmático. No entanto, a interdisciplinaridade surge como caminho de renovação e de inovação da organização universitária, voltada a superação do alijamento dos espaços acadêmicos separados por disciplinas. O propósito interdisciplinar situa a flexibilidade e a mobilidade da atuação universitária quanto à formação e à investigação e quanto ao propósito dos departamentos de estudo, como substitutivos das faculdades na organização acadêmica.

O autor indica a necessidade de recorrer a inovação da organização acadêmica, atendendo a orientação da proposta interdisciplinar. No entanto, outras razões que não as intelectuais, como as da racionalização econômica, se sobrepõe as questões

de renovação e inovação. Diante do viés contestador Pedroza Flores (2006, p. 89) esclarece como sendo

[...] difícil aceptarlo, existen causas no de índole académica sino de carácter material que están detrás de la integración disciplinaria: “[...] incentivos financieros y políticos han sido más importantes que los factores intelectuales en el cambio de la organización universitaria que se orienta en dirección de la interdisciplinarietà” (Blaisdell, 1993: 60). Esto se explica en gran medida por la contradicción entre demanda estudiantil y recursos financieros: el número de estudiantes que desean ingresar a la Universidad crece mientras que el presupuesto se reduce. La interdisciplinarietà desde este punto de vista obedece a una política de racionalización de los recursos económicos,

fato este em que a interdisciplinaridade, ao contemplar a lógica da racionalização econômica, permite o trocadilho dos aspectos de caráter intelectual do conhecimento.

Considera, porém que o alcance da interdisciplinaridade, na perspectiva acadêmica, independe apenas do campo da integração do conhecimento, mas que transcende as questões sociais, por vias da transformação do pensamento. A reforma da educação, na educação do ensino superior, reclama uma reforma social. Para ele, a reorganização da Universidade ocupa o centro do debate contemporâneo considerando a importância de alguns indicativos. Situa entre eles, a concepção do que a organização da Universidade deva atender para a “reforma del pensamiento para reformar la enseñanza y reformar la enseñanza para reformar el pensamiento”.

5 | CONSIDERAÇÕES À CONTINUIDADE

A interdisciplinaridade na educação tem encaminhado amplo campo de discussões, amparada por defesas apaixonadas e que trazem críticas profundas, considerando-a como instrumento ideológico de políticas orientadas por organizações multilaterais e centradas no viés especulativo da governança. Os debates alcançam a temporalidade em torno dos últimos 50 anos, cujas definições organizacionais requerem maior rigor, até entre documentos tratando da interdisciplinaridade que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) dispõe. A CAPES aponta a interdisciplinaridade como desafio ao avanço da ciência e da tecnologia, sendo que o Documento de Área 2013 destaca que:

Na medida em que os pensamentos disciplinar, pluri. multi e interdisciplinar, antes de se oporem, constituem em formas diferenciadas e complementares de geração de conhecimentos, o desafio que se apresenta, do ponto de vista epistemológico, é o de identificar características e âmbitos de atuação de cada uma dessas modalidades de geração de conhecimento nas diferentes áreas, assim como as suas possibilidades e limites (CAPES, 2013, p. 12).

Daquilo que se pode depreender entre as definições apresentadas quanto a interdisciplinaridade, as mesmas referem-se ao apoio do critério rizomático na interação, integração, transversalização dos conhecimentos produzidos por disciplinas distintas, associando conceitos, metodologias, procedimentos, epistemologias,

terminologias e dados. No entanto, todos esses aspectos não possibilitam ou asseguram o caráter epistemológico da interdisciplinaridade, como nova área da ciência, mas toma-a como providência para produzir novos conhecimentos.

Considerando os pressupostos da interdisciplinaridade, pelo viés da educação, torna-se evidente os encaminhamentos da tendência na indicação de orientações metodológicas, quanto ao *modus operandi* das instituições educacionais e, especialmente, quanto ao redesenho curricular e da desterritorialização das disciplinas, em todas as esferas institucionais. O autor Pedroza Flores denuncia o viés ideológico da interdisciplinaridade, quando tomada pelo caráter de favorecimento financeiro e interesse políticos, que substitui o viés da abordagem intelectual.

O caráter político de entidades interessadas em sua difusão e sustentação - UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação) e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) - estampa a promoção de eventos e publicações especializadas como foi o Colóquio Internacional sobre Interdisciplinaridade, em 1970, realizado em Nice/França. Em 1994 a UNESCO contribui com a realização do I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade e que dá origem a Carta de Transdisciplinaridade redigida por Lima de Freitas e Edgar Morin. Evidencia-se, assim, a tática dos organismos não acadêmicos em pressionarem os governos na elaboração de políticos que favoreçam a disseminação da inter/transdisciplinaridade através da oferta de recursos para pesquisas, editais, bolsas de estudo, incentivos, premiações, entre outros benefícios. O debate da interdisciplinaridade alça voos para além dos espaços acadêmicos e se institui pela força da persuasão aflorado no político da política das organizações interessadas em propagar sua ideologia na reprodução da forma de pensar.

No entanto fica a reflexão: *Qual instituição educacional se faz necessária a condição humana atual? Àquela descrita na Fábula da origem da escola ou organizada e implementada pelas políticas da governança?*

Afinal, qual...

REFERÊNCIAS

ALVES, Manoel. Governança educacional e gestão escolar: reflexões na responsabilidade social da educação. In: IOSIF-GUIMARÃES, Ranilce (Org.). **Política e Governança Educacional-contradições e desafios na promoção da cidadania**. Brasília/DF, Editora Universa, 2012.

BOAVENTURA, Katrine T.; MARTINO, Luiz C. O Mito da Interdisciplinaridade: história e institucionalização de uma ideologia. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação**. E-compós, Brasília, v.16, n.1, jan./abr. 2013.

CAPES. **Documento de Área – Área Interdisciplinar**, Brasília, 2013.

GALLO, Silvio. Transversalidade e Educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.) **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes para a educação do futuro**. Porto Alegre. Instituto Piaget, 2000.

PEDROZA FLORES, René. **La interdisciplinarietà en la universidad. Tiempo de Educar**, vol. 7, núm. 13, enero-junio, pp. 69-98. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México, 2006.

PERCIO, Enrique Del; PALUMBO, Mercedes. “La indisciplina de los campos: una mirada desde la epistemología de la política educativa”. In: TELLO, César (coord. y compilador). **Epistemologías de la Política Educativa – Posicionamientos, Perspectivas y Enfoques**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

TELES, Antonio Xavier. **Introdução ao estudo de filosofia**. São Paulo: Ática, 1986.

TELLO, César. **La/s política/s educativa/s. Campo teórico, campo de intervención y la preocupación ética em la investigación**. UNLP-RelaPe. Buenos Aires, pp.1-29, 2015.

A SUBVERSÃO DO CURRÍCULO: MÃE DE SANTO COM CURRÍCULO LATTES E OUTROS ENFRENTAMENTOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO IFMS

Guilherme Costa Garcia Tommaselli

(IFMS Campus Três Lagoas)

Gilmar Ribeiro Pereira

(IFMS Campus Três Lagoas)

Leandro Passos

(IFMS Campus Três Lagoas)

RESUMO: A diversidade cultural está presente em vários espaços da sociedade brasileira, principalmente na escola, onde afloram com mais intensidade as diferenças sociais, étnico-raciais e culturais. Tais questões não têm sido tratadas com o devido respaldo pedagógico no currículo escolar. Com base nessa premissa, neste trabalho procurou-se refletir sobre as culturas afro-brasileiras e africanas contempladas pela Lei 10.639/03, porém ainda não implementada concretamente no currículo da Educação Básica conforme o exigido. A escola é o espaço pertinente para debater e refletir a ressignificação das relações sociais, étnico-raciais, culturais e o currículo escolar, bem como para desenvolver práticas de convívio saudável, de respeito mútuo, solidariedade e de cultura de paz. Daí exigir tratamento coerente em relação às religiões afro-brasileiras e africanas como um suporte de reconhecimento e direito do povo negro que a vê como referência identitária no sentido de ressignificar a sua cultura, seus valores,

costumes entre outros. São por meios dessas ações afirmativas que pretende-se revigorar sua autoestima e autoimagem e promover sua idealização. Portanto, em pleno século XXI, é inadmissível aceitar uma escola excludente que não respeita os valores religiosos na sua plena diversidade cultural e étnico-racial.

PALAVRAS- CHAVE: diversidade; étnico-racial; educação; religiosidade

THE SUBVERSION OF THE CURRICULUM:
SANTO'S MOTHER WITH CURRICULUM
LATTES AND OTHER CLASHES IN THE
IMPLEMENTATION OF LAW 10.639 / 03 IN
THE IFMS

ABSTRACT: Cultural diversity is present in several areas of Brazilian society, especially at school, where emerge more intensely social, ethnic-racial and cultural differences. Such issues have not been treated with proper pedagogical support in the school curriculum. Based on this premise, this work sought to reflect on the african-Brazilian and African cultures contemplated by Law 10.639 / 03, but not yet implemented concretely in the Basic Education curriculum as required. The school is the appropriate forum to debate and reflect the redefinition of ethnic-racial social, cultural and the school curriculum, and develop healthy

living practices, mutual respect, solidarity and peace culture. Hence require consistent treatment over the african-Brazilian and African religions as a support recognition and rights of black people who see it as an identity reference in order to reframe their culture, their values, customs and others. It is by means of these affirmative action that is intended to reinvigorate their self-esteem and self-image and promote its idealization. Therefore, in the XXI century it is inadmissible accept an exclusionary school that does not respect the religious values in their full cultural and ethno-racial diversity.

KEYWORDS: diversity; ethnic and racial; education; religiousness

INTRODUÇÃO

Em 2003, em sua primeira ação como presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 10639/03, que alterou, a Lei nº 9.394/96 por meio da inserção dos artigos 26-A e 79-B” (BRASIL, 2006, p. 19), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Mais de quinze anos se passaram, e trabalhar a diversidade étnico-racial ainda é um campo espinhoso, complexo, que sofre enfrentamentos de diversas naturezas, e que requer resistência, a qual tem sido a marca da luta do movimento negro por direitos e reconhecimento e que, no cenário brasileiro, tem como uma de suas conquistas mais notórias a aprovação da Lei 10.639/03.

De acordo com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006, p. 257), a Lei 10.639/2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) incluindo o seguinte artigo:

Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira [...]

§ Art. 79- B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra.

Com relação ao último item da Lei que possibilitou reconhecer as exigências do movimento negro que já comemorava no dia 20 de novembro o Dia Nacional da Consciência Negra, alusão à morte do líder negro Zumbi dos Palmares, percebe-se que há um deslocamento em que, tradicionalmente, se “comemorava” o treze de maio, a libertação dos escravos, como a data de alusão ao povo negro do país, em que se enaltecia a figura do colonizador, da Princesa Isabel, como sujeito histórico que representava o povo negro.

O herói brasileiro, nesse caso, ainda era o branco colonizador, representado na figura monárquica da Princesa Isabel, respaldada pela história oficial, que a delega a função de um ato de boa vontade: libertar o povo que humilhou, oprimiu, escravizou, dando a liberdade como sentença final, abolindo não a escravidão, mas sim, a

história de genocídio, barbárie, que foi o processo colonização do Brasil, atenuado nos livros didáticos e pela própria história oficial.

Essa mudança de data é fundamental e não é uma simples alteração. Nesse ato, o negro se torna sujeito da história oficial do Brasil, tendo como referência ao seu povo e a sua história, Zumbi dos Palmares, líder do quilombo dos Palmares, símbolo da resistência do povo negro a opressão do colonizador. Esse deslocamento, expande, portanto, as oportunidades para professores trabalharem com os discentes questões como: a resistência do negro em relação a escravidão, a referência como líder, materialização de vários quilombos, as religiões como candomblé e umbanda, a identidade de ser negro e etc.

É oportuno lembrar que a Lei possibilita a construção de um novo imaginário de reconhecimento do povo negro no Brasil, não somente por tratar as questões pejorativas, de espoliações e de sofrimento, mas de ressignificar a identidade, tornar visível a sociabilidade, as contribuições socioeconômicas e culturais – saberes/conhecimentos, as suas potencialidades e superação dos preconceitos e do analfabetismo; é, portanto, um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir as injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Esse artigo é um relato da experiência pedagógica de enfrentar o currículo instituído, oficial, e com respaldo da legislação, procura apontar um outro olhar para a História às culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional, descentralizando o conhecimento da perspectiva eurocêntrica, tendência majoritária no currículo e na história oficial, em que o papel da África na história ficava resumido a escravidão, enquanto um episódio trágico, porém, já superado.

A implementação da lei pode ser pensada como uma possibilidade de transformar a escola em um espaço de fusão de diversidades sociais, étnicas, raciais e culturais, isto é, um espaço de reflexão e de debate sobre como estão sendo abordadas essas questões no currículo escolar com o objetivo de fortalecer as ações humanas de não negação do ser.

A experiência que se relata aqui traz alguns indícios e fatos, que demonstram os impedimentos e a resistência que há em se trabalhar os elementos da cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Esse texto, porém, não tem a pretensão, nem espaço suficiente para debater os mais variados aspectos que envolvem esse problema.

Sendo assim, optou-se por um recorte específico, pensando a inserção da cultura de origem afro-brasileira e africana a partir da perspectiva religiosa, escolha feita tendo em vistas as diversas situações esdrúxulas em que se passa, nesses anos, os adeptos das religiões de matriz africana.

A anedota mais significativa, aliás, é a que dá título ao texto, uma Mãe de Santo

com Currículo Lattes, que ilustra bem, apesar mais de quinze anos de sancionada a Lei 10.693/03, ainda há muito o que se fazer nesse sentido. Nesse cenário, o aspecto religioso, é um campo de conflito.

PAI DE SANTO NA ESCOLA? EXPECTATIVA FRUSTRADA

A experiência pedagógica que se relata a seguir é um projeto de pesquisa, coordenado pelos professores de Sociologia e de História, no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) *Campus* Três Lagoas, em que ambos desenvolvem atividades relacionadas à temática da diversidade, em que a principal atividade tem sido a semana da consciência negra. O projeto não se resume apenas a semana da consciência negra, pois o tema da diversidade étnico-racial é trabalhado de forma transversal nas aulas nas disciplinas de ciências humanas, como a Filosofia, Língua Portuguesa e suas literaturas, História e Geografia.

O projeto teve início em 2011 de forma ainda tímida: o primeiro dia da consciência negra do *campus* Três Lagoas. A primeira tentativa em inserir o tema no IFMS foi recebida de forma positiva, porém sem muito incentivo. Ao pensar na programação que pudesse chamar a atenção dos estudantes do *campus*, que naquele momento se resumiam as turmas do curso técnico integrado em Eletrotécnica e técnico integrado em Informática, cogitou-se a possibilidade de trazer um Pai de Santo, para tirar as dúvidas sobre as religiões de matriz africana como o candomblé e a umbanda.

Como o *campus* Três Lagoas estava em implantação, no primeiro ano de atividades, foi possível escapar da “burocracia institucional” que, no futuro, seria mais um dos empecilhos a se organizar tal atividade. Independente desse fato, o tema da religiosidade ainda é um tema tabu e, quando se trata da religiosidade que foge do tronco cristão, fica evidente que se trata de uma zona de conflito.

Durante a elaboração da programação, uma estudante procurou os organizadores de forma particular e confidenciou que tinha um tio Pai de Santo que poderia participar do evento. Até o momento, tinha a ideia, mas, como era recente na cidade, não tinha referências de onde encontrar representantes de religiões de origem africana. Após, o relato, surgiu o convite em conhecer o terreiro de seu tio e de entrevistá-lo. Marcado o encontro a ocasião, tudo ocorreu de forma bem específica. Era a primeira vez que os docentes entravam em um terreiro. Apesar do interesse, nunca tinham tido a oportunidade, pois não conheciam, até então, praticantes do candomblé. A experiência foi interessante, assim como as dúvidas tiradas. O Pai de Santo aceitou o convite e ficou acertada a sua ida ao *campus* no dia 20 de novembro, em que seriam realizadas as atividades comemorativas sobre a consciência negra.

A primeira objeção veio quando a programação foi publicada e questionou-se se o Gerson viria trajado de “Pai de Santo”. Após um longo diálogo, em que foi necessário esclarecer que o traje de Pai de Santo é um traje religioso tal como a batina e de que era um representante de uma religião, o natural era que viesse

trajado a caráter, até porque o trabalho tem como intenção promover o respeito à diversidade. Foi aceita a presença, mesmo que às controvérsias.

O interessante é que, durante a manhã do dia 20, a expectativa e o clima de tensão era evidente para a chegada do Pai Gerson, o que demonstra o quanto o espaço escolar está despreparado para a recepção do diferente, visto que, em ocasiões semelhantes em que o visitante é um padre ou representante de outra religião cristã, o impacto e a expectativa não é a mesma. O fim da história dessa primeira experiência é frustrante por um lado, mas interessante por outro.

A fala do Pai Gerson tinha ficado para o último momento da manhã. No entanto, quando se aproximou o momento de sua fala, ele ainda não havia chegado. Por isso foi solicitado que alguém fosse buscá-lo em casa. A assistente social do *campus* se dispôs a buscá-lo, enquanto as atividades seguiam. A frustração veio quando ela retornou relatando que, infelizmente, o Pai Gerson não viria, pois, quando chegou ao terreiro, ele estava “no meio de um trabalho”, ou seja, ele estava mediunizado. A história gerou risadas e causou estranheza, mas, ao mesmo tempo, trouxe elementos importantes para fundamentar a necessidade de se desmistificar as religiões afro-brasileiras. Por fim, a entrevista com Pai Gerson foi apresentada, uma vez que foi gravada em visita preliminar. A curiosidade ficou evidente em alguns, assim como alívio em outros de que o encontro tenha sido frustrado.

A RELIGIÃO AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E SUAS IMPLICAÇÕES EM UM UNIVERSO NEOPENTECOSTAL: OBSERVAÇÃO DA INTRODUÇÃO AO DEBATE SOBRE A DIVERSIDADE RELIGIOSA NO IFMS.

Como dito antes, introduzir a discussão sobre as religiões de origem africana na escola é uma tarefa espinhosa e se torna ainda mais complexa no universo de predominância das religiões neopentecostais no país.

Como se sabe, uma série de estudos recentes, como o senso 2010 realizado pelo IBGE, tem apontado que, no Brasil, nos últimos anos, tem crescido o número de representantes das religiões neopentecostais, popularmente conhecidos como evangélicos.

O crescente número de evangélicos, assim como a expansão das igrejas neopentecostais pelo país, é um fenômeno complexo e que requer um estudo amplo. Nesse sentido, esse texto se preocupa, apenas, com a possível intolerância desse segmento com a diversidade religiosa e, mais especificamente, com sua oposição e estigmatização para com as religiões de tronco africano. É claro que não se pode generalizar a conduta de todos praticantes das religiões neopentecostais como preconceituosa ou intolerante, mas, ao mesmo tempo, é impossível não perceber como essa tendência tem crescido nesse segmento nos últimos tempos.

A título de ilustração, recentemente, navegando pela internet, encontramos a

seguinte manchete no portal da UOL: “Alunos evangélicos se recusam a fazer trabalho sobre a cultura Afro-brasileira”. A reportagem relatava o lamentável episódio ocorrido em um colégio de Manaus, em que estudantes do ensino médio, evangélicos, se negaram a participar do projeto “Preservação da identidade étnico-cultural brasileira”, alegando que o trabalho fazia apologia ao satanismo e à homossexualidade.

Esse episódio é um fato que ilustra a tendência apontada de intolerância religiosa presente no discurso e na ação de membros do segmento neopentecostal.

Nesse sentido, em um universo em que as religiões neopentecostais têm ganhado força, abordar a diversidade religiosa, apontando para existência e importância das religiões de origem afro-brasileira e africana se torna um desafio e, mais do que isso, uma necessidade.

Portanto, abordar a diversidade étnico-racial é também, trazer à cena o que foi omitido até então. As religiões de origem africanas tiveram início no Brasil durante o processo de colonização, em que africanos foram trazidos para o Brasil como escravos. No entanto, os escravos não trouxeram apenas força de trabalho, trouxeram também sua cultura, seus hábitos, sua religiosidade. Sendo assim, pode-se dizer que as religiões de origem afro-brasileiras são tão originárias do Brasil como o catolicismo e que, mesmo assim, são posteriores as religiões indígenas.

Deste modo, o debate sobre a religiosidade e a introdução das religiões de origem africana na escola é fundamental para que se desenvolva o respeito à diversidade religiosa.

O respeito surge como um elemento central na constituição de um processo de respeito à diversidade em toda sua amplitude. Ora, o respeito mútuo é o direito que se reconhece aos outros de terem opiniões diferentes ou até diametralmente opostas as nossas. Esse direito costuma ser negado aos membros de religiões não cristãs, principalmente aquelas que possuem matrizes africanas. Os constantes ataques promovidos pelo neopentecostalismo a religiões deste segmento, geralmente, são sustentados e justificados por meio de uma suposta guerra do bem contra o mal, denominada de guerra santa.

Apenas observando o termo guerra, pode se perceber que não tentarão promover uma discussão pacífica quanto às suas diferenças de credo e de etnias para com os outros, pelo contrário, a intenção é de literalmente travar uma batalha espiritual, afim de que o outro aceite a sua doutrina como absoluta.

Para promover a formação de adultos livres do preconceito racial, que na infância é apenas reproduzido, o Brasil, como um Estado laico, deveria investir na formação de sujeitos isentos de preconceito religioso. No entanto, mesmo que oficialmente o estado brasileiro seja laico, é frequente ouvir do senso comum afirmações como “somos a maior comunidade católica do mundo” ou “temos a maior comunidade cristã” ou “O Brasil é um país católico”.

Tais afirmações, aparentemente corriqueiras, camuflam o espaço que a religiosidade tem na sociedade brasileira. Não é preciso traçar nenhum grande

projeto de pesquisa para afirmar que a moralidade que rege a sociedade brasileira é cristã, o que provoca a confusão entre o papel do Estado e o da Religião.

O problema reside no fato de o Estado brasileiro, até então, ter historicamente reforçado na história oficial, na pedagogia e nos currículos, a perspectiva do colonizador, ou seja, a hegemonia da etnia branca e de seus princípios existenciais, entre os quais se encontram a conduta cristã. Nesse cenário, o cristianismo passa a ser entendido como natural, como se fosse possível afirmar sem problemas nenhum que o Brasil é um Estado Cristão. Reforçar essa tese é reforçar a opressão a outras manifestações religiosas que fogem ao tronco do cristianismo e que passam a ser entendida como sub-religiões ou como práticas religiosas duvidosas e infundadas.

Quando se trata das religiões de matriz africana, fica mais que evidente, que a estigmatização cristã criou um mito nacional, carregado de estereótipos negativos, em que as religiões afro-brasileiras são nomeadas de apelidos pejorativos e associadas a práticas de ocultismo e barbárie. Os rituais são estigmatizados, assim como todos os elementos que compõem a identidade religiosa afro-brasileira, como as vestimentas, os cultos, ritos, etc também o são.

Nesse caso, o Estado assume de forma velada um posicionamento religioso que tem como reação a opressão á prática religiosa livre, fato que produz um clima de intolerância religiosa. Nesse contexto, a escola, também de forma velada, assume práticas religiosas. Ainda é comum, em muitas escolas brasileiras, fazer a oração do “Pai nosso” antes no início das aulas. Essa prática que já foi mais difundida é atualmente mais comum no ensino básico.

É no início da vida escolar que o racismo se manifesta, disfarçado de brincadeiras infantis que por muitas vezes consagram a segregação do negro e difundem o pensamento reproduzido, mas que acabam se naturalizando. Nesse campo, a religião também desempenha um papel importante. Logo, o ensino da cultura afro-brasileira e africana, por meio da religiosidade, se inserido desde as séries iniciais, pode representar um bom caminho para a construção de um sujeito que respeite a diversidade.

Para isso, deve-se desenvolver e articular juntamente com os professores maneiras de se contemplar o ensino da cultura afro brasileira e as religiões de matrizes africanas para diferentes faixas etárias no ensino fundamental e médio. A educação é um poderoso meio de se combater o preconceito racial e religioso.

O Brasil carece de respeito, de equidade e inclusão, mas não há carência maior que na área educacional. Uma educação de qualidade é capaz de minimizar os problemas de cunho social brasileiro, daí a necessidade rever as práticas pedagógicas.

Como visto, discursos e ações que estigmatizam e inferiorizam a cultura afro brasileira e africana danificam cada vez mais a vida social de seus membros, afora a dificuldade que costumam encontrar para assumirem suas práticas religiosas como, por exemplo, o candomblé e a umbanda.

A Umbanda se encontra favorecida em relação as outras, já que pode ser considerada uma “religião brasileira” por ser a fusão do catolicismo com religiões de matrizes africanas, ou seja, uma prática religiosa “embranquecida”, “mestiça”, que consegue contemplar tanto as divindades africanas, “os orixás” que, para o catolicismo, são os “santos”; “Deus” que equivale a “Olorum” numa visão africana; é a divindade da criação, o criador dos orixás, assim como deus também é a divindade criadora para o catolicismo.

A disseminação dos discursos neopentecostais, que insistem em demonizar as religiões de matrizes africanas, acabam reforçando um senso comum, em que uma religião não cristã, seus membros e seu deus e divindades são a própria representação do “mal”. Resta concluir que Deus é perfeito e branco, enquanto o Diabo é feio e preto (SILVA, 1995).

A batalha é espiritual, mas as consequências se manifestam no meio social, onde um não pode assumir seus credos ou ser praticante de determinada religião por conta do preconceito difundido e sustentado por meio desse senso comum que se prolifera, multiplica-se, cristaliza-se e naturaliza-se em sujeitos de um Estado brasileiro que se intitula “laico”.

Uma vez que o neopentecostalismo possui um alcance de mídia muito maior que outras religiões, perpetuar esse senso comum é muito mais fácil. Não sendo o bastante, tem-se a bancada evangélica no senado, demonstrando a força política desse segmento, que aproveita-se de que no Brasil política e princípios religiosos se misturam sem grandes problemas.

Devido seu crescimento nas últimas duas décadas, o neopentecostalismo começou a aparecer em diversas áreas sociais e políticas. Seja em prol de dependentes químicos, apoiando os mais necessitados ou até mesmo no Senado.

A mistura do religioso e do político é algo muito contraditório, já que o objetivo de um governante é governar para todos, sem distinção de credo, cor ou orientação sexual, o que diversas vezes é ignorado pelos governantes brasileiros. O que ocorre na maioria das vezes é que, uma vez que um pastor se torna um representante político, o mesmo acaba confundindo seu papel de governante com o de líder religioso.

O Brasil em sua condição de Estado laico deveria garantir o direito da pluralidade religiosa assim como previsto no art. 5º, VI da Constituição Federal de 1988 ao dispor que “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção dos locais de culto e suas liturgias”. Tal princípio engloba a liberdade de consciência, a liberdade de crença e a liberdade de culto. ”

A maneira mais sensata, nessa primeira instância, é a de que o Estado teria de resolver ou lidar com essa imposição dos princípios morais das igrejas neopentecostais (evangélicas) nas decisões dos direitos dos cidadãos, logo é dever do mesmo garantir a todos o direito à liberdade, à pluralidade religiosa, à autonomia

para escolher, segundo seus próprios valores e princípios morais, a quem lhes é agradável adorar ou não, tornando, assim, o país um ambiente harmonioso onde se pode ir e vir e se falar livremente sem o medo do julgamento sobre suas crenças.

Diante de tudo isso, no entanto, mesmo depois de dez anos de implementação da lei 10.693/03, discutir a diversidade por meio do campo religioso é um conflito que requer do docente, da equipe de trabalho, uma atitude crítica e postura dura, pois os entraves são de natureza diversa: moral, político, institucional, burocrática.

Nesta experiência em implementar o projeto “A cultura afro-brasileira e africana: as relações da diversidade étnico-racial”, no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) *campus* Três Lagoas, diversas foram as situações singulares. Seria injusto não enaltecer os belos momentos que vivenciamos como educadores no processo de desenvolvimento desse projeto. No entanto, esse texto tem como intuito problematizar as questões que ainda dificultam a implementação da legislação e o próprio desenvolvimento de uma educação para a equidade.

Sendo assim, entre os inúmeros percalços, escolheu-se a natureza diversa e os percalços que se enfrentou nesse campo de embates. O caso que dá título ao texto e que não deixa de ser engraçado e estranho ao mesmo tempo, qual seja, uma Mãe de Santo com currículo Lattes?

MÃE DE SANTO COM CURRÍCULO LATTES: BUROCRACIA E ENFRENTAMOS NA INTRODUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE VALORIZEM AS RELIGIÕES DE ORIGEM AFRICANA

Após a primeira experiência frustrada em trazer um representante de uma religião da matriz africana, no caso o candomblé, em 2011, episódio narrado anteriormente em que o Pai Gerson não compareceu ao evento, a vontade se manteve presente, como atitude política e educacional de se enfrentar o currículo e democratizar o espaço escolar.

Assim, durante o período de organização da semana da consciência negra de 2013, decidiu-se que estava no momento de trazer à tona a discussão sobre a religiosidade de origem africana e suas práticas no Brasil. Sendo assim, foram programadas duas atividades em que o tema seria abordado.

A primeira atividade foi uma palestra intitulada *Imagens do feminino nas religiões de influência afro: do candomblé ao catolicismo popular*”, ministrada pelo professor Lourival do Santos da UFMS- *Campus* Três Lagoas, com o intuito de preparar os participantes para a segunda atividade, que teria a participação de um representante de religião afro-brasileira.

Como o tema da semana tinha a mulher negra como referência, a segunda atividade programada era a mesa redonda: *As representações da mulher negra hoje*. Para a organização da mesa foram convidadas duas mulheres negras para

compartilharam com o público as impressões sobre a representação da mulher negra nos dias atuais. Assim, a Prof. Dra. Lucimar Rosa Dias, docente do curso de pedagogia da UFMS, *Campus Três Lagoas*, ficaria responsável por falar como acadêmica sobre a representação da mulher negra.

Em seguida, para finalizar a mesa, Dona Sílvia, representante da Umbanda, Mãe de Santo, ficaria responsável por falar sobre a religião e sobre o papel da mulher nas religiões afro-brasileiras.

Definida a programação, foi encaminhada à coordenação de extensão a documentação necessária para a realização do evento, em que, no formulário, era necessário o preenchimento de dados sobre os convidados, entre eles o currículo lattes. Ao escrever o projeto, ficou claro que como Dona Sílvia é uma mãe de santo, logo não fazia parte do universo acadêmico, não seria necessário o seu currículo lattes, visto que esta é uma ferramenta própria particular da academia.

A surpresa aconteceu quando o projeto retornou indeferido, e a justificativa era que não se havia anexado o currículo Lattes de Dona Sílvia à proposta de extensão. A princípio isso pareceu “uma brincadeira”, mas a situação, por mais estranha que pareça era real. O universo institucional educacional, seja em uma Universidade, Instituto Federal, Escola Estadual ou Municipal, apresenta algumas características em comum, apesar das distinções, mas, o que interessa nessa análise é um ponto em comum nesses casos: a burocracia.

A burocracia é um tema relativamente moderno, problematizado por diversos pensadores, entre eles, o sociólogo Max Weber, que contribui para o debate que se realiza aqui. De acordo com o autor, o mundo ocidental se caracteriza pela tendência à extrema racionalização de todas as esferas que compõe a vida social do indivíduo; a tendência à racionalização do mundo social se efetiva nas sociedades ocidentais com o desenvolvimento das organizações burocráticas.

De acordo com Weber, todo tipo de instituição social, seja ela pública ou privada, tenham objetivos idealistas ou materialistas, se estruturam e se organizam por meio da burocracia. Nesses casos, a burocracia pode ser compreendida como modo de exercer dominação. Pensando no próprio método weberiano, pode ser compreendida enquanto um tipo ideal de organização para a dominação racional/legal, que possui um grande poder, devido a sua imensa superioridade técnica. A sociedade ocidental foi construída sobre as bases de um desenvolvimento burocrático que tem como fim a constituição de um Estado burocrático e extremamente organizado.

Nesse contexto, a escola não se distingue das outras instituições sociais e se constrói e reforça enquanto um mecanismo legal de dominação, em que a burocracia exerce um papel fundamental. No caso deste relato, fica evidente que a burocracia institucional tem o papel e o poder de dificultar, tornar moroso os processos educativos.

A situação é agravada quando a burocracia ainda funciona como um instrumento de dominação e de manutenção de um sistema educacional rígido, tradicional. Nesse sentido, quando se esbarra na burocracia em todas as tentativas de realizar atividades

relacionadas à diversidade étnico-racial, não se entende tal ação como um mero entrave burocrático, visto que outras atividades institucionais como as referentes à ciência e à tecnologia não sofrem do mesmo mal. Não se afirma que estas atividades também não estão submetidas aos processos burocráticos. No entanto, quando se percebe que essas atividades tem um grande incentivo econômico e que tem maior prestígio entre os gestores das instituições de educação, fica claro que há diferenças.

Nesse caso, a burocracia assume o papel de dominação legal, como proposto por Weber, em que conteúdos, propostas educacionais que fujam aos moldes racionais/legais institucionais serão averiguados de forma mais meticulosa, como um exame minucioso e que sempre pode ser justificado como foi dado: “O formulário pede o currículo lattes, portanto é necessário que se preencha essa informação para que o projeto seja deferido”.

O caso da Mãe de Santo com currículo Lattes foi resolvido após um diálogo exaustivo entre os coordenadores do projeto e os gestores da instituição. No entanto, devido à demora para se chegar a uma resolução para tal problema, o prazo de financiamento do evento havia vencido, como em todos os outros anos e, novamente, a semana da consciência negra só ocorreu pela vontade e consciência política e educacional de todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lei 10.639/03 representa uma virada histórica no combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito que atingiram o povo negro do Brasil, pois sua ação é centrada na educação ou na construção de um novo modelo de educação em que o negro passa a ser compreendido como sujeito da história do Brasil e que tenha reconhecido em todos os sentidos a importância na constituição da nação brasileira.

No entanto, há muito a se avançar ainda. Episódios como os narrados nesse artigo são frequentes para aqueles que se arriscam a mudar de olhar, a transformar uma educação tradicional, a levar o negro ao centro da história. Percebe-se que variados fatores ainda contribuem para que o debate sobre a diversidade étnico-racial nos espaços educacionais brasileiros se mantenham restritos. A burocracia, a força da educação tradicional, a formação econômica, a mentalidade colonizada, a fragmentação do indivíduo, a má formação de professores, são alguns desses fatores.

Portanto, a implementação da lei 10.639/03 é um passo importante, mas que fundamentalmente depende de outras ações que fortaleçam e potencializem seu desenvolvimento, como as ações afirmativas, inclusão de temas referentes às culturas africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares.

Assim, esperam-se parceria com o Estado, investimento contínuo de ações afirmativas que valorizam a diversidade cultural e étnico-racial, direcionadas a

oferecerem suporte às práticas educacionais, destinadas a preparar os educadores e educadoras, educandos e familiares.

Nesse âmbito, se faz necessária a negação das formas arcaicas de se pensar, com o propósito de desconstruir as ideologias da “democracia racial”, que de alguma forma ainda povoam o pensamento de muitos professores sem autonomia crítica, bem como o de alunos. A escola deve ser, não somente em tese, o espaço propiciador da igualdade de oportunidades plenas a todos, sem diferenças culturais, sociais e étnico-raciais e religiosas, mas tem que exercer isso na prática.

Por fim, o currículo na sua multiplicidade deve recuperar os conteúdos ocultados, negligenciados e pouco conhecidos pelas escolas e pelos professores ao longo do processo histórico, no sentido de promover a restituição da presença e da dignidade do povo negro e da sua religião como um dos elementos fundamentais para construção da história e da cultura brasileira.

Nesse contexto, entender a escola, o currículo e a diversidade cultural, social e racial é fortalecer as lutas sociais, com apontamentos políticos e éticos concretos os quais tratam as relações étnico-raciais com respeito, dignidade e justiça, em prol de uma escola democrática, autocrítica, ética e libertadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília. 2005.

_____. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CARVALHO, Alonso Bezerra de. **Educação e Liberdade em Max Weber**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. (Coleção fronteiras da educação).

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In. ABRAMOWIZ, Lucia Maria de Assunção Barbosa; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê. 2006.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo: conhecimento e cultura - Sobre a qualidade na educação básica e a concepção de currículo. In. Salto para o futuro - currículo: conhecimento e cultura. Ano XIX – N° 1 – Abril/2009.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola: Questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. São Paulo: Paulinas, 2007.

PEREIRA, Edimilson de Almeida; WHITE, Steven F. Brasil: Panorama de Interações e Conflitos numa Sociedade Multicultural, In. REIS, João José; SILVEIRA, Renato da; ZAMPARONI, Valdemir. **Centro de Estudos Afro-Orientais** – FFCH, gráfica Santa Helena. Salvador-BA. n°25-26, 2001.p.257 a 280.

SILVA, Martinho José da. **Racismo à brasileira: raízes históricas**. 3ª edição. São Paulo: Anita, 1995.

ANÁLISE DO EQUILÍBRIO ESTÁTICO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN

Wanessa Eloyse Campos dos Santos

Universidade do Estado de Mato Grosso
Cáceres – MT

Josielen de Oliveira Feitosa

Universidade do Estado de Mato Grosso
Cáceres – MT

Meire Ferreira Pedroso da Costa

Universidade do Estado de Mato Grosso
Cáceres – MT

Robson Alex Ferreira

Universidade do Estado de Mato Grosso
Cáceres – MT

Ruth Alves de Souza

Universidade do Estado de Mato Grosso
Cáceres – MT

Sandra Simone Silva Cruz

Secretaria de Estado de Educação
Cáceres – MT

Viviany da Silva Brughago

Universidade Estadual de Londrina
Londrina – Paraná

estático? A amostra foi composta por 9 pessoas com Síndrome de Down, cuja faixa etária se localizou entre 9 e 12 anos. Estes indivíduos frequentavam a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. A metodologia empregada foi o estudo de caso. Para a coleta de dados foi utilizada a observação e a Escala de Equilíbrio de Berg para os testes do equilíbrio estático. Os principais resultados apontaram que as meninas obtiveram resultados mais positivos que os meninos. No entanto, também foi possível notar que ambos os sexos apresentaram resultados abaixo do esperado especificamente nos testes de permanecer em pé apoiado em uma perna e permanecer em pé sem apoio com outro pé à frente. Conclui-se com os dados coletados e a partir da literatura específica, que estes resultados negativos estão associados a um comprometimento da visão, da separação entre o 1º e o 2º dedo do pé e da hipotonia muscular. **PALAVRAS-CHAVE:** Síndrome de Down. Equilíbrio Estático. Escala de Berg

RESUMO: O objetivo do presente estudo foi verificar as condições do equilíbrio estático de alunos com síndrome de Down a partir da Escala de Equilíbrio de Berg. A questão problema elencada foi: as características fenotípicas de uma pessoa com síndrome de Down pode influenciar no desenvolvimento do seu equilíbrio

ANALYSIS OF STATIC EQUILIBRIUM OF STUDENTS WITH DOWN SYNDROME

ABSTRACT: The objective of the present paper was to investigate the conditions of the static balance of students with Down syndrome from the Berg Balance Scale. The problem issue

was: can the phenotypic characteristics of a person with Down syndrome influence the development of their static balance? The sample consisted of 9 people with Down Syndrome, whose age group was between 9 and 12 years old. These individuals attended the Association of Parents and Friends of the Exceptional. The methodology used was the case study. For the data collection, the observation and the Berg Balance Scale were used for static balance tests. The main results showed that the girls obtained more positive results than the boys. However, it was also possible to note that both sexes showed below-expected results specifically in the tests of standing on one leg and standing without support with another foot forward. It is concluded from the data collected and from the specific literature that these negative results are associated with impairment of vision, separation between the 1st and 2nd toes and muscle hypotonia.

KEYWORDS: Down Syndrome; Static Balance; Berg Scale.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo verificar as condições do equilíbrio estático em pessoas diagnosticadas com Síndrome de Down (SD) a partir da Escala de Equilíbrio de Berg. Estes indivíduos apresentam dificuldade em realizar algumas tarefas que dependem basicamente do equilíbrio. Esta habilidade ou qualidade é fundamental na vida de uma pessoa, pois sem ele não conseguimos ter uma boa estabilização no chão.

Desse modo, esse trabalho se originou a partir da seguinte questão problema: as características fenotípicas de uma pessoa com SD pode influenciar no desenvolvimento do seu equilíbrio?

Tal discussão merece uma atenção peculiar, pois trata-se de reconhecer e compreender a linha de desenvolvimento de uma pessoa, neste caso de indivíduos público alvo da educação especial.

Por muito tempo a SD foi e em alguns casos ainda é referida por muitos como uma deficiência mental, no entanto, de acordo com Déa (2009) não é esse o termo correto a ser usado, pois o que difere a pessoa com SD das pessoas comuns é a quantidade de cromossomos presente na célula. Já a deficiência mental é um comprometimento de ordem psicológica que afeta o inferior dos padrões normais de funcionamento do organismo humano.

Essa deficiência intelectual, assim como deve ser classificada a SD, faz com que ao invés da pessoa ter um par do cromossomo 21, a mesma passa a possuir um trio desse cromossomo a mais em todas as células, com isso no total o indivíduo não traz consigo 46 cromossomos como é o comum, mas sim 47 cromossomos.

A Síndrome de Down é uma condição genética determinada pela presença de um cromossomo a mais nas células do seu portador e acarreta um variável grau de retardo no desenvolvimento motor, físico e mental. Esse cromossomo extra se acrescenta ao par do cromossomo 21, daí o termo também utilizado para sua denominação, entre todos o mais correto, de Trissomia 21. (DANIELSKI, 1999, p. 13).

Um indivíduo com SD vive com algumas limitações, mas isso não significa que devem ser tratados como “coitadinhos”. Pessoas com SD se divertem, estudam, passeiam, trabalham, namoram como todo mundo. Nascer com SD não é uma tragédia e nem deve ser considerado um mal na sociedade, é apenas uma das características da pessoa.

Dentre as características de uma pessoa com SD podemos destacar, segundo Danielsky:

Crânio microcéfalo ou braquicéfalo com nuca achatada, rosto redondo e plano, nariz curto com base plana e achatada, órbitas oculares pequenas determinando um exoftalmo relativo, presença típica do epicanto (prega falciforme do ângulo mediano das pálpebras), boca pequena com hipotonia dos músculos orais, língua volumosa, orelhas pequenas e redondas. (DANIELSKI, 1999, p.21).

Pelo fato da SD apresentar muitas características específicas e aparentemente fáceis de serem identificadas, as pessoas na maioria das vezes pensam que os indivíduos que possuem essa síndrome são todos iguais, tanto na aparência, como no comportamento ou comprometimento.

Dessa forma, quando se apresenta “uma lista de “possíveis” características, é preciso que fique bem claro que são “possíveis”, e que é quase impossível uma mesma criança apresentar toda essa lista” (DÉA et al, 2009 p. 31).

Como já foi apresentado a Síndrome de Down é a consequência de uma alteração genética, assim como existe uma variedade genética em toda população. E de acordo com Danielsky (1999), essa síndrome recebe denominações de acordo com os tipos existentes sendo a trissomia livre, translocação e mosaïcismo. Seguindo a concepção do autor “na Trissomia 21 livre há uma anomalia numérica devida à falta de disjunção durante a meiose”. (DANIELSKI, 1999, p.22).

Outra classificação da SD é a Translocação. Ela é outro tipo de síndrome de Down que também é uma trissomia 21, ou seja, existem três cromossomos no par 21. Essa denominação se dá, porque, “no cariótipo desse indivíduo, é possível notar que o cromossomo extra está conectado a outro cromossomo, normalmente ao cromossomo 14 ou a outro 21” (DÉA et al, 2009 p. 29).

O último tipo de SD é denominado mosaïcismo, “presente em cerca de 2% das pessoas com síndrome de Down, não ocorre antes nem no momento da fertilização, mas nas primeiras divisões celulares após a fertilização” (DÉA et al, 2009 p. 31). Para entender melhor essas classificações são necessárias conhecer o conceito de cariótipo, pois através dele que determinado o tipo de síndrome de Down que a pessoa apresenta.

O cariótipo não é obrigatório para o diagnóstico da SD, mas é fundamental para orientar o aconselhamento genético da família. Tendo em vista que somente o exame do cariótipo determina a forma casual ou herdada, ou seja, uma trissomia simples, mosaico ou uma trissomia por translocação (BRASIL, 2012, p.22).

No entanto, contrária a essa afirmação, Déa explica que para confirmar que uma pessoa tem SD é indispensável a realização de alguns exames, entre eles, o

cariótipo. Segundo ele “o exame é realizado a partir de amostras de sangue após o nascimento, por meio da coleta do líquido amniótico ou do sangue do cordão umbilical” (DÉA et al, 2009 p. 27).

Levando em consideração todas essas classificações é possível perceber diversos fatores relacionados aos cromossomos das pessoas com SD, no entanto, isso não interfere nas características fenotípicas desses indivíduos, em ambos os tipos de SD o indivíduo pode apresentar características que comprometem certas habilidades, como a coordenação motora e o equilíbrio, por exemplo. Este último é essencial para a vida do ser humano, pois permite que uma pessoa tenha domínio de si mesma e controle dos movimentos do seu corpo.

Por meio do equilíbrio é que se consegue permanecer de pé, andar, correr, pular e fazer várias outras coisas. Dentro desse contexto, o indivíduo deve ser capaz de controlar as posturas necessárias para atingir o seu objetivo. Seja ele de abaixar para pegar um objeto, inclinar o corpo ou qualquer outro objetivo.

Rosa Neto discorre sobre o equilíbrio e aponta que o equilíbrio é o estado de um corpo “quando forças distintas que atuam sobre ele se compensam e anulam-se mutuamente. Do ponto de vista biológico, a possibilidade de manter posturas, posições e atitudes indica a existência de equilíbrio” (ROSA NETO, 2002. p. 17).

Dessa forma, não basta uma pessoa realizar um movimento, apenas cumprindo o seu objetivo, é necessário que ela tenha também segurança e capacidade de se deslocar com precisão, tendo controle do que está fazendo e conhecimento do peso que está sendo depositado sobre os seus pés em cada movimento.

Rocha (2008) descreve o equilíbrio como sendo uma habilidade que faz com que uma pessoa mantenha o seu sistema músculo esquelético de uma maneira estabilizada e quando em movimento o indivíduo precisa ser capaz de controlar uma postura eficiente. Esse domínio do corpo é uma capacidade muito importante que o ser humano possui.

Segundo Rosa Neto (2002, p.17) “a justificativa está preferencialmente na extensão da pélvis e articulação do joelho, já que ambas permitem a manutenção vertical da coluna vertebral”.

Dessa forma, para manter o equilíbrio é preciso se ter uma boa estruturação do esquema corporal, dessa forma é necessário que um conjunto de elementos presentes no nosso corpo estejam funcionando harmonicamente, caso estejam em condições desfavoráveis, isso pode influenciar no equilíbrio de uma pessoa.

A visão é outro fator que pesa nessa influência, pois através dela se obtêm segurança para pisar em um determinado espaço sem perder o equilíbrio. Uma pessoa com SD comprovadamente apresenta características visuais como órbitas oculares pequenas, presença típica do epicanto que é a prega falciforme do ângulo mediano das pálpebras, que pode prejudicar a visão do Down, logo o equilíbrio, pelo fato de não terem uma boa percepção visual.

O equilíbrio divide-se em: equilíbrio estático – a própria designação já define. Dizemos que o equilíbrio é estático quando o indivíduo consegue manter o sistema músculo esquelético em uma posição estática eficaz. Equilíbrio dinâmico – partindo também da designação, dizemos que o equilíbrio é dinâmico quando o indivíduo consegue manter em movimento, uma postura eficiente. (ROCHA, 2008, p.145).

De acordo com o conceito elencado por Rocha, pode-se verificar que o equilíbrio pode ser operado de forma distinta, ou seja, quando o corpo está em estado de repouso nos casos do equilíbrio estático ou quando o corpo está em movimento constante.

2 | METODOLOGIA

O presente trabalho, segundo Gil (2009) caracteriza-se por um estudo de caso com enfoque quantitativo. A pesquisa se dá por um estudo “profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado da tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados” Gil (2009, 58).

No entanto, mesmo focalizando esse conhecimento detalhado sobre o objeto de pesquisa, no estudo de caso a pretensão do pesquisador não é intervir sobre o objeto estudado, assim como aponta Fonseca:

Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

A abordagem quantitativa utiliza da linguagem matemática para descrever os resultados da pesquisa.

2.1 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram 9 alunos diagnosticados com Síndrome de Down, matriculados e frequentes na Apae de Cáceres/MT. A instituição contém 13 alunos matriculados com SD, no entanto, somente 9 participaram dessa pesquisa, devido quatro deles estarem a algum tempo afastados das aulas. Deste total, 3 são meninas e 6 meninos, com idade compreendida entre 9 e 12 anos.

2.2 Coletas de dados

Para a coleta de dados utilizamos da observação e do teste de equilíbrio a partir da Escala de Equilíbrio de Berg (BERG, 1996 apud SILVA et al., 2008). O primeiro instrumento utilizado foi a observação, feita ao longo de duas semanas. Esta foi

essencial para conhecer todo o local da pesquisa, juntamente com os sujeitos em questão.

Foi possível identificar nesses dias o número de alunos com síndrome de Down que a Apae possui, conhecer um pouco a personalidade de cada um, por meio dos relatos de seus respectivos professores.

A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. É, todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente. (GIL, 2009, p. 100).

Durante todo o processo de observação fizemos o registro de todas as informações relevantes para a pesquisa.

Para a realização dos 6 testes de equilíbrio estático que compõem a Escala de Equilíbrio de Berg foram utilizados diversos materiais que variam entre cadeiras (com ou sem suporte nas costas e apoio dos braços) e cronômetro.

2.3 Análise dos dados

A análise dos dados será feita de acordo com a descrição da Escala de Berg. A realização desse teste é baseada na observação e gera uma pontuação (de 0 a 4) por tarefa que o indivíduo consegue realizar de acordo com o grau de independência totalizando um escore máximo de 24 pontos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os testes foram realizados ao longo de 4 dias. O prazo se estendeu devido a Apae (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) funcionar por meio de rota, ou seja, os alunos não frequentam as aulas diariamente e sim em torno de 2 a 3 vezes na semana.

No geral as dificuldades para executar as tarefas foram mínimas, no entanto, era necessário na maior parte dos momentos, demonstrar a posição a ser feita para que eles executassem corretamente. Além disso, foi preciso também estar estimulando algumas vezes os sujeitos, que aparentemente por insegurança se recusavam a realizar certas tarefas para pudéssemos anotar as pontuações.

A Escala de Berg possui um balanço de pontuação que classifica o sujeito como: cadeira de rodas, andando com a ajuda e independente. Porém, como a avaliação foi voltada somente para o equilíbrio estático, esse balanço passou por uma adaptação. Nesse caso como o valor do escore total típico da Escala de Berg é 56, para esta pesquisa foi diminuído para 24, sendo assim os valores da classificação foram readequados, ficando os indivíduos que obtiveram a pontuação entre 0 e 8 pontos no grupo descrito como “cadeira de rodas”, os que alcançaram entre 9 e 16 classificados como “andando com a ajuda” e os que tiveram o desempenho da

pontuação entre 17 e 24 classificados como “independentes”.

Os resultados dos testes individuais foram organizados em tabela, apontando a média adquirida, dividindo-os em dois grupos GF (grupo feminino) e GM (Grupo masculino).

Testes/Sujeitos	Masculino	Feminino
Em pé sem apoio	3.33	4.00
Sentado sem suporte	3.33	4.00
Em pé sem suporte	3.00	3.66
Em pé com os pés juntos	2.83	3.66
Em pé com o pé a frente	1.16	2.33
Em pé apoiado em uma perna	1.00	2.00

Tabela 1: Resultados dos valores médios encontrados nos testes de equilíbrio estático do sexo masculino e feminino.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora a partir da adaptação da escala Berg et al.(1996).

Na tabela acima estão apresentadas as médias de desempenho dos dois grupos em cada teste de equilíbrio estático que compõem a escala de Berg.

No primeiro teste o grupo feminino pontuou 4 pontos na média geral, já o grupo masculino 3.3 pontos. Mesmo que alguns sujeitos do GM tiveram uma boa pontuação, outros já apresentaram resultados razoáveis, diferente do grupo das mulheres que só tiveram pontuação máxima nesse teste.

O segundo teste teve as mesmas pontuações atingidas no teste anterior pelos dois grupos. No GF as pontuações permaneceram as mesmas, apresentando novamente a média de 4 pontos. Do GM nem todos alcançaram os 4 pontos, por isso novamente atingiram pontuação uma média superior a do GF. E como as pontuações foram praticamente iguais a do teste anterior, com exceção de um dos sujeitos que teve diferença de 1 ponto de um teste para o outro, porém este acabou não interferindo na média geral. Desse modo, a média também foi de 3.3 pontos para o GM.

O desempenho no terceiro teste foi até bom, porém os dois grupos recaíram quanto as pontuações, a média final desse teste apresentou a diferença de 0.66 pontos de um grupo para o outro, sendo que a média do GF foi de 3.66 pontos e do GM de 3 pontos.

Neste teste foi possível identificar que o fato dos sujeitos terem que fechar os olhos, os deixavam um tanto inseguros, mesmo tendo que ficar somente parados, sem executar nenhum movimento.

No quarto teste o grupo feminino obteve o mesmo desempenho do teste anterior, alcançou a média de 3.66 pontos. Já no grupo masculino houve uma queda, a média ficou equivalente a 2.83 pontos. Neste caso, pudemos perceber que a maioria dos sujeitos não conseguiam unir um pé no outro, somente depois de algumas tentativas

que os mesmos vieram a conseguir e ainda apresentando um pouco de dificuldade.

O quinto teste está entre o mais difícil de ser realizados pelos dois grupos, ambos não tinham controle das pernas quando era solicitado que se colocasse uma a frente da outra. Porém ainda assim o GF se saiu melhor que o GM, a média adquirida pelo grupo feminino foi de 2.33 pontos e do grupo masculino foi de 1.16 pontos.

O sexto teste foi o mais dificultoso, todos os sujeitos na tentativa de ficar em pé apoiados em uma perna não conseguiam e quando conseguiam era por pouquíssimo tempo. Neste teste as médias ficaram de 2 para o grupo feminino e 1 para o grupo masculino. Com diferença de 1 ponto de um grupo para o outro.

Diante da análise dados e apresentação dos resultados nota-se que o GF obteve resultados mais positivos que o GM, um dos fatores que pode ter influenciado nesse resultado é visão, visto que está é essencial para se ter um bom equilíbrio. Assim como comprova Rocha (2008), dizendo que a percepção visual se faz muito importante para a estabilização do corpo sobre o chão.

E nesse caso, indo de encontro com essa afirmação metade dos sujeitos do GM apresentam dificuldade na visão (2 chegam até a usar óculos de grau). Essa dificuldade segundo as Diretrizes de Atenção as Pessoas com Síndrome de Down se dá pelo fato dos olhos desses indivíduos possuírem epicanato, fenda palpebral oblíqua e sinófris.

Outro fator agravante quanto ao equilíbrio do Down é a hipotonia muscular, diversos autores assim como Tecklin (2002) diz que está característica está muito relacionada aos atrasos no desenvolvimento da motricidade fina e global. Seguindo essa vertente o equilíbrio se encontra dentro da motricidade global, visto que a postura adquirida por meio do equilíbrio é um dos grandes movimentos realizados com o corpo que a motricidade global envolve.

E de fato a hipotonia muscular é uma das maiores responsáveis pelo retardo do equilíbrio do Down, considerando que os sujeitos que alcançaram pontuações menores são os que possuem movimentos mais lentos, os que são menos flexíveis quanto a realização dos movimentos e estas características vem justamente da hipotonia muscular, bem como destaca Déa (2009).

Além disso, a hipotonia muscular acarreta de acordo com Déa (2009) a “diminuição do tônus muscular” e este estado de tensão do nosso músculo, prejudica o equilíbrio e isso se deve porque como é enfatizado por Rocha (2008), o tônus muscular é um dos principais fatores que influenciam no equilíbrio de uma pessoa.

Nesse caso, podemos considerar a hipotonia muscular como a grande vilã, visto que ela também segundo Déa et al (2009, p.39) é encontrada nos músculos que sustentam a curva dos pés e isso pode causar o chamado pé plano ou chato. Além dessas características o Down possui também “afastamento entre o 1º e o 2º dedos do pé, prega simiesca (prega palmar única transversa)” (BRASIL, 2012, p.15).

E meditando essas características Bankoff (2010) acrescenta que o equilíbrio

e a postura de uma pessoa com síndrome de Down é fortemente influenciada pelos pés e a distribuição das cargas plantares. Visto que é notável que os pés são os responsáveis pela nossa estabilização no chão. Dessa forma, se não tivermos uma boa estruturação desse membro, isso pode acarretar dificuldade no ato de se equilibrar.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pessoas com deficiência por muitos anos foram afastadas do convívio social e seus direitos principalmente em relação a educação não eram garantidos. Entre as distintas deficiências existentes, destacamos em nosso trabalho, as deficiências intelectuais, no qual apontamos a SD

E SD altera a quantidade de cromossomos 21 das células de uma pessoa ao invés de possuírem um par, possuem um trio deste cromossomo. Isso faz com que uma pessoa com síndrome de Down apresente características que comprometem o desenvolvimento de várias habilidades físicas, como por exemplo, a flexibilidade, coordenação motora e também o equilíbrio.

Destas habilidades foi possível perceber que o equilíbrio é considerado muito importante na vida de uma pessoa, pois a possibilita ter segurança em tudo que faz. E que para uma pessoa ter um bom equilíbrio é necessário que a mesma tenha uma boa estruturação do seu esquema corporal.

O Down nesse caso assim como apresentado nos testes de equilíbrio estático desta pesquisa pode apresentar dificuldades para manter o equilíbrio. E isso se dá devido o Down possuir comprometimentos em parte dos fatores considerados principais para uma pessoa ter equilíbrio, como o tônus muscular, os pés e a visão.

Considerando todos estes fatores foi possível constatar que a hipotonia muscular presente no Down é a principal intermediária dessas características que prejudicam o equilíbrio de uma pessoa com síndrome de Down, pois a hipotonia acarreta mudança no desenvolvimento e estruturação desses fatores.

REFERÊNCIAS

BLASCOVI-ASSIS, Silvana. Maria. ***Avaliação do esquema corporal em crianças portadoras da síndrome de Down.*** Campinas: Unicamp, 1991 (Tese de Mestrado).

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. ***Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down / Ministério da Saúde,*** Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília : Ministério da Saúde, 2012. 60 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acessado em: 08 de jan. de 2018.

DANIELSKI, Vanderlei. ***A Síndrome de Down: uma contribuição à habilitação da criança Down.*** Ed. Ave Maria. 1º ed – 1999.

DÉA, Vanessa Helena Santana Dalla; BALDIN, Alexandre Duarte e DÉA, Vicente Paulo Batista

Dalla. **Informações gerais sobre a síndrome de Down**. In: DÉA, Vanessa Helena Santana Dalla e DUARTE, Edison Síndrome de Down: Informações, caminhos e histórias de amor. São Paulo: Phorte, 2009.

FONSECA, João. José. Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

ROCHA, Paulo Eduardo Carnaval Pereira da. **Medidas e Avaliação em Ciências do Esporte**. Rio de Janeiro: 7º edição: Sprint, 2008.

ROSA NETO, Francisco. Manual de Avaliação Motora. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Andressa da. **Equilíbrio, Coordenação e Agilidade de Idosos Submetidos á Prática de Exercícios Físicos Resistidos**. Ver Brasileira Med Esporte – Vol. 14, Nº 2 – Mar/Abril. 2008.

TECKLIN, Jan Stephen. **Fisioterapia pediátrica**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APRENDIZADO DO BRAILLE: ACESSO AO CONHECIMENTO E POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO

Márcia Raimunda de Jesus Moreira Silva

Analista Universitária - Universidade do Estado da Bahia/UNEB
Pedagoga - UNEB
Professora de AAE/DV – Capene
Especialista em Educação Especial – UEFS
Especialista em Atendimento Educacional Especializado - UNESP
Doutora em Educação – Universidad Internacional Três Fronteras
marajesu@gmail.com / mjesus@uneb.br

Diná Santana de Novais

Analista Universitária - Universidade do Estado da Bahia/UNEB
Pedagoga - UNEB
Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional
Especialista em Metodologia da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira

Lucimara Morgado Pereira Lima

Professora de AEE/DV
Pedagoga UNEB
Especialista em Educação Especial e Inclusiva
Especialista em Educação Infantil – Universidade Federal da Bahia - UFBA

Luciana Costa Souza

Analista Uneiversitária - Analista Universitária - Universidade do Estado da Bahia/UNEB
Pedagoga - UEFS
Especialista em Educação Especial
Pós-graduanda em Letras/ LIBRAS - UNEB

lucsouza@uneb.br

Marta Martins Meireles

Professora de Sala de Recursos Multifuncionais
Pedagoga – Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Especialista em Educação Especial - UEFS
Mestra em Educação – Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Nélia de Mattos Monteiro

Analista Universitária - Universidade do Estado da Bahia/UNEB
Pedagoga - UNEB
Especialista em Educação Especial - UEFS
nmonteiro@uneb.br

Tháise Lisboa de Oliveira

Pedagoga
Professora de AEE/DV
Coordenadora Pedagógica

RESUMO: Este resumo relata a experiência de extensão e pesquisa em Braille, realizada no município de Serrinha e região. Os objetivos foram aprimorar a prática pedagógica do professor do AEE, construir recursos pedagógicos adaptados, criar possibilidades para fortalecimento do processo de inclusão do estudante com deficiência, fomentar o aprendizado do sistema de leitura e escrita Braille e, sobretudo, a construção de novos olhares acerca da ação docente na área da

deficiência visual produzindo uma aproximação entre professores da Educação Básica, graduandos de licenciaturas e o público alvo da Educação Especial. A metodologia se dá na perspectiva teórico-prática, participativa, interativa e dialógica, tendo como objetivos conhecer, registrar e analisar as informações da prática pedagógica dos professores cursistas, e a realidade dos estudantes com deficiência nas escolas municipais e estaduais. O Referencial Teórico teve o aporte de autores como Beyer (2003); Vygotsky (1997); Silva (2008); Gugel (1999); Mantoan (2006); Carvalho (2013) entre outros. Os resultados evidenciam carência na oferta de cursos na área da educação especial; lacunas na prática docente; satisfação pelo aprendizado do sistema Braille e construção de recursos pedagógicos. Concluímos que embora tenha sido um curso com o objetivo de aprender Braille e este venha a tornar-se uma ferramenta para que o estudante com deficiência tenha mais uma possibilidade de acesso ao conhecimento, percebemos que é necessário por parte dos poderes públicos acompanhar o processo de implantação de políticas públicas educacionais e de aumentar a oferta de cursos de formação continuada por parte das instituições educacionais públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Braille. Deficiência Visual. Prática Pedagógica. Recursos Pedagógicos.

BRaille LEARNER: ACCESS TO KNOWLEDGE AND INCLUSION POSSIBILITIES

ABSTRACT: This summary reports the experience of Braille extension and research, carried out in the municipality of Serrinha and region. The objectives were to improve the pedagogical practice of the ESA teacher, to build adapted pedagogical resources, to create possibilities to strengthen the process of inclusion of the disabled student, to promote the learning of the Braille reading and writing system and, above all, to construct new looks about of the teaching activity in the area of the visual deficiency producing an approximation between teachers of Basic Education, undergraduate students and the target audience of Special Education. The methodology is based on a theoretical-practical, participatory, interactive and dialogical perspective, aiming at knowing, recording and analyzing the information of the pedagogical practice of the cursista teachers, and the reality of students with disabilities in municipal and state schools. The theoretical framework was supported by authors such as Beyer (2003); Vygotsky (1997); Silva (2008); Gugel (1999); Mantoan (2006); Carvalho (2013) and others. The results show lack in the offer of courses in the area of special education; gaps in teaching practice; satisfaction by learning the Braille system and building pedagogical resources. We conclude that although it was a course with the objective of learning Braille and this will become a tool for the disabled student to have a greater possibility of access to knowledge, we realize that it is necessary for the public authorities to follow the process of implementation of public educational policies and to increase the supply of continuing education courses by public educational institutions.

KEYWORDS: Braille. Visual impairment. Pedagogical Practice. Pedagogical Resources.

1 | INTRODUÇÃO

O Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, localizado no território de Identidade do Sisal, composto por 20 cidades, desenvolve ações na área de Educação Especial/inclusiva por meio de ações de extensão, pesquisa e ensino - tripé que compreendemos como atividades importantes de qualquer universidade voltadas para a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente acadêmico. A região é carente de formação inicial e continuada na área da Educação Especial/Educação Inclusiva.

Para não incorreremos no risco de esquecer de citar algum autor de projetos na respectiva área, nos ateremos às ações desenvolvidas por nosso grupo, enquanto protagonistas de extensão e pesquisa. Desta forma, trazemos o relato da experiência deste projeto que teve a pretensão de contribuir para a difusão do conhecimento acerca do Braille. Embora saibamos que nem todas as pessoas com deficiência visual façam uso deste recurso, é essencial em seu processo de alfabetização, a princípio, e posteriormente que utilizem da Tecnologia Assistiva no seu cotidiano.

Nossa proposta de extensão e pesquisa na área da deficiência visual tornou-se fecunda a partir do ano de 2011, com a oferta de cursos de Braille, com carga horária de 80 a 120 horas, ofertada nos três turnos, devendo o cursista fazer opção por um. A princípio, a proposta era que os cursos fossem ofertados com carga horária de 60 horas. Entretanto, como os participantes eram, em sua grande maioria, professores da rede municipal e estadual, estes propuseram que o curso contemplasse uma carga horária a partir de 100 horas e eles poderiam ser contemplados com um acréscimo de 5% nos respectivos salários. Os dados colhidos servem de norte para o desenvolvimento de futuras ações (seminários, colóquios, escrita de Trabalhos de Conclusão de Curso e a própria extensão).

Assim, pedimos que propusessem uma alternativa, visto que o conteúdo de Braille não comportaria todo esse tempo, considerando que trabalharíamos no Módulo Básico, ou seja, nas noções, treinamento e compreensão de regras desse sistema de lecto escrita. Surgiram várias alternativas, das quais a que teve melhor recepção foi a execução de oficinas em outros espaços educacionais, tendo como objetivo principal despertar o interesse de videntes pelo seu aprendizado.

2 | OBJETIVOS DO CURSO

O curso foi pensado visando contribuir para formação continuada dos professores da região, fortalecer o processo de inclusão do estudante com deficiência, oportunizar aos estudantes do Departamento de Educação do Campus XI – Serrinha, não somente a compreensão do sistema de leitura e escrita Braille, mas, sobretudo, a construção de novos olhares acerca da ação docente na área da deficiência estreitando as relações entre graduandos das licenciaturas e o público

alvo da educação especial, especificamente o estudante com deficiência visual (cegueira ou baixa visão).

A justificativa para esta ação é que embora os currículos das universidades tenham disciplinas de educação especial, principalmente direcionadas para Língua Brasileira de Sinais, e uma outra disciplina de Educação Inclusiva, é necessário construir pontes para estreitar o aprendizado com a prática pedagógica, que devido as especificidades do sujeito com deficiência, muitas vezes é diversa, mas, é sobretudo, singular: dois sujeitos com uma mesma deficiência, tem necessidades educacionais muitas vezes diferenciadas, dependendo do contexto de onde provém.

Essa experiência de extensão e pesquisa que completa oito anos, traz relatos dos vários sujeitos: professores preocupados em futuramente terem um estudante com deficiência em sala de aula; professores temerosos de serem enviados para uma Sala de Recursos Multifuncionais, neste caso, mesmo atendendo os pré-requisitos da formação/habilitação específica; e as dos graduandos de atuarem como docentes junto ao estudante público da educação especial.

3 | METODOLOGIA DO CURSO E SUJEITOS MINISTRANTES - PERFIS

Este projeto contou com uma metodologia dinâmica, participativa, interativa, dialógica que se inicia a partir do planejamento das atividades a serem desenvolvidas no curso de extensão, passando pela fase da divulgação, onde sinalizamos o perfil do cursista (com exceção dos graduandos) até o calendário com a execução das oficinas, pelos cursistas, nos espaços formais e não formais de educação, bem como suas respectivas ações, cujos públicos variam de professores da Educação Básica a estudantes dos mais diversificados cursos (Técnicos, Profissionalizantes, Magistério dentre outros).

Seis docentes participaram como ministrantes efetivos, todos em caráter voluntário, responsáveis também pelo planejamento, especialistas, mestra e doutora em educação especial ou habilitados para o exercício da função, com larga experiência na área do Atendimento Educacional Especializado. Destes, dois são profissionais cegos, mas todos acumulam larga experiências na área educativa, além de fazerem parte de grupos de pesquisas ativos.

Entre os estudantes, tivemos um total inicial de noventa e dois participantes, número que finaliza com cerca de setenta e cinco concluintes. Não há uma cota de participação por segmento. Em geral, é pela ordem de inscrição, embora o público prioritário seja professores da Educação Básica e estudantes das licenciaturas em Pedagogia e Geografia. Esta última turma (2018.2), fomos surpreendidos por um público bastante diversificado (funcionários, intérprete da Língua Brasileira de Sinais, Gestores e outros).

A ação de pesquisa, por meio da escuta sensível, e de questões postas pelos cursistas, contribuiu para construirmos um relatório das situações vivenciadas por

estes sujeitos nos espaços educativos e das lacunas observadas nos currículos das licenciaturas, tendo como principal queixa a carga horária e a quantidade de disciplinas, insuficientes para o escopo das deficiências.

Na questão da pesquisa os objetivos, alguns relatados acima, tiveram seu alcance por meio da interação, dos diálogos, das conversas informais, dentre eles, conhecer, registrar e analisar quantitativa e qualitativamente informações e dados acerca dos estudantes com deficiência nas cidades cujos cursistas provinham, bem como aprimorar a prática pedagógica dos que já atuavam como docentes com esse público específico.

4 | DESENVOLVIMENTO

Ao longo de décadas tivemos um clamor dos diversos movimentos sociais, sobretudo, dos envolvidos com a educação e de pais de estudantes com deficiência pelo reconhecimento das capacidades desses sujeitos e pela sua inclusão nos vários segmentos sociais, visando reconhecer seu direito de estar e conviver juntos. Levando inclusive a fortes embates jurídicos, principalmente no cenário norte-americano. Assim, uma das legislações brasileira pontua que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes 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 da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 1994)

O Brasil, signatário de vários documentos internacionais que embasam a prática docente voltada para a educação especial/inclusiva, rico de políticas educacionais inclusivas, ainda permanece carente de práticas pedagógicas realmente inclusivas e necessitado de formação continuada para docentes que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais. Além disso, Não consegue atender aos parâmetros estabelecidos pelas normativas educativas relacionadas ao fazer pedagógico com escolas que não dão conta da diversidade e nem de recursos específicos ao público alvo da educação especial. Os cursos de graduação não conseguem fortalecer o elo entre a teoria e a prática da formação de docentes e menos ainda dos que terão estudantes com deficiência.

Parece à primeira vista um cenário desalentador. Infelizmente, este é o cenário da grande maioria das cidades que compõem o Território de Identidade do Sisal, na região nordeste da Bahia. Visando clarear nosso diálogo, pontuamos que existir política pública não significa implantar/executar políticas públicas. Riqueza de legislação; pobreza de prática e de formação. É preciso que os gestores públicos (Prefeitos e Secretários de Educação) busquem fortalecer as práticas educativas

pautando a diversidade como norte, a educação inclusiva como foco e a educação especial como uma prioridade.

É preciso não confundir os conceitos. Sem politicagens. Não se brinca com vidas. “Fazer de conta” que temos uma educação inclusiva, quando o espaço educativo mais exclui que inclui, mesmo o sujeito estando em convívio com o outro, não é inclusão. Esta significa respeitar o outro em sua singularidade e subjetividade, oferecendo-lhe condições de desenvolver-se dentro das suas possibilidades. O relato abaixo retrata a realidade de muitos estudantes com deficiência no ambiente escolar.

Há rejeição no espaço escolar tanto por professores quanto por colegas de sala. São vistos, em sua maioria, como sujeitos incapazes de aprenderem, e a escola torna-se o local de “passar o tempo”, “fazerem de conta” que aprendem. Os gestores sabem que recusar esses alunos, do ponto de vista legal, culmina em processos impetrados por pais ou responsáveis. Entretanto, o processo inclusivo é amplo e envolve uma gama de profissionais da educação, não somente professores. Devem ser estimulados a participar desta ação todos os sujeitos que exercem suas funções no espaço escolar. No entanto, a inclusão não deve se resumir a apenas este local, considerando sua complexidade e amplitude. E, é no ambiente escolar que impera o discurso de respeito e compreensão do outro em sua subjetividade. (SILVA, 2013. P. 83)

A prática docente que não contempla uma formação/habilitação docente para atuar na educação especial é estar excluindo maciçamente o estudante com deficiência. É preciso ter intérprete em sala de aula, mas é preciso que as políticas direcionadas ao público que não ouve e defende tanto a identidade e a cultura surda sejam respeitadas também no ambiente escolar, social, econômico, cultural. O contrário também é verdadeiro: possibilitar ao estudante surdo que quer ser oralizado e que não se identifica nem com a identidade e nem com a cultura surda, mas a ouvinte.

Da mesma forma é preciso que os professores, mesmo não sendo usuários de Braille, sejam conhecedores de seus sinais gráficos e que seja possível, fazerem a leitura e a escrita, para possibilitar que o estudante usuário do Braille tenha facilitada sua aprendizagem e suas atividades estejam transcritas em Braille, ao mesmo tempo, eles tenham os recursos tecnológicos à sua disposição. O professor Robenilson Nascimento (2018, p. 14) acentua a importância do Braille:

[...] culminando com a invenção de Louis Braille de um código de leitura e escrita, ainda hoje considerado adequado para o processo de alfabetização, desenvolvimento cognitivo e acesso ao conhecimento de indivíduos com deficiência visual.

Não estamos com este artigo impondo que todos os cegos devam fazer uso do Braille após o seu processo de alfabetização, mas reconhecendo este como um recurso que facilita a aprendizagem do estudante cego até mesmo onde a Tecnologia Assistiva, de alto custo, não alcança. E com as dimensões continentais do Brasil, teremos um grande público não usuários da TA por um longo período.

A dificuldade do estudante ter acesso a TA de alto custo, neste caso, a TA que envolve o uso de recursos eletrônicos como se dá no caso dos leitores de tela, a disponibilidade de notebooks, celulares e outros, ocorre em grande parte, pelo próprio custo de aquisição desses recursos e outros por causa da política de implantação das Salas de Recursos disponibilizadas pelo Ministério da Educação, além claro, dos desvios desses recursos para serem usados em espaços administrativos, fato sobre o qual não falaremos neste artigo, pois não é nosso objetivo.

Falando de TA o conceito que fundamenta esta área pode ser encontrado na terminologia forjada pelo Comitê de Ajudas Técnicas:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (ATA VII - Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) - Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Presidência da República).

Por ser uma área de conhecimento e, não uma disciplina, é sempre versada no singular: Tecnologia Assistiva. Inclusive é uma palavra que ainda não se encontra incorporada no dicionário brasileiro, exceto pela expressão “ajudas técnicas” que faz parte do nosso cotidiano pedagógico.

O Braille foi inventado em 1825, por Louis Braille, que nasceu em 04 de janeiro de 1809, em Coupvray na França, a cerca de 40 quilômetros de Paris. Sua deficiência visual, ocasionada por um acidente com uma soveia, a idade de 3 anos, e a perda total da visão aos cinco, impulsionado por sua curiosidade em querer aprender e conhecer o mundo, ou seja, em ter abertas as portas para o conhecimento, o levou a desenvolver um método de leitura aprimorado de outras tentativas por autores anteriores, como a comunicação no escuro que usava letras em relevo, cuja leitura era feita pelo tato, uma invenção do Capitão Charles Barbier.

As pesquisas de Louis Braille o conduziram a um sistema de leitura mais aprimorado, que substituía as alternativas existentes até então, mas considerando as altas somas gastas com as descobertas anteriores, houve uma tentativa de sabotar o uso do Braille. Este só veio a ser conhecido e difundido depois da morte do seu autor, principalmente por meio de uma artista musical, cega e amiga de Braille, que se encarregou de dar visibilidade a esta descoberta.

O Braille, hoje, é uma alternativa a mais para o acesso ao conhecimento por quem perdeu a visão ou quem tem baixa visão. Ele possibilita a leitura e a escrita, por pessoas cegas, que fará a leitura tátil, ou por quem enxerga, que evidentemente fará a leitura pela visão, exceto se tiver o tato treinado, o que consideramos uma raridade. É um sistema de leitura e escrita adotado no mundo e reconhecido pela Organização das Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO (SILVA; CARVALHO. 2012) Ele permite também a autonomia dos seus usuários. Infelizmente, não possuímos

uma biblioteca completa ou livros em grandes quantidades e com títulos diversos que possam estar à disposição do estudante.

O uso do Braille permite o acesso a qualquer conhecimento. Ele pode ser escrito por meio da reglete e punção, da máquina Braille ou da impressora Braille. Ele também pode ser utilizado no processo de alfabetização do estudante cego.

O período de execução do último ciclo do curso foi de 29 de agosto a 28 de novembro de 2018, totalizando 100 horas, distribuídas conforme quadro abaixo:

ATIVIDADE	CARGA HORÁRIA
Aulas Presenciais	40h
Elaboração de Projeto de oficina a ser ministrada pelos cursistas em instituições/escolas	10h
Pesquisa (Bibliográfica/Campo)	20h
Construção de recursos adaptados para utilização na oficina	20h
Execução da oficina	10h
Carga horária total do curso	100h

TABELA 01. PLANO DE EXECUÇÃO DO CURSO

Fonte: pesquisadoras (2018)

Durante o desenvolvimento do curso, foi realizado o aprendizado do Braille incluindo algumas de suas regras, cujo formato buscou alternar teoria e prática. Foi utilizado recursos como reglete, punção e máquina Braille (esta apenas para saber como se dava a escrita em Braille, feita em uma instituição de atendimento a estudantes com deficiência). Usaram ceta Braille em emborrachado, atividades em Braille para fazerem a transcrição em tinta, caça-palavra, mensagens secretas e poesia.

4.1 Imagens de edições anteriores e atuais do curso de Braille.



FIGURA 1. CONSTRUÇÃO DE ALFABETO ILUSTRADO EM BRAILLE.

Fonte: MONTEIRO, N. de M. (2013)

Descrição: A imagem mostra em plano geral cinco folhas de papel azul com objetos representativos colados, dispostas sobre a mesa. Cada folha contém um objeto colado, sendo: uma escova de dente rosa, um pedaço de toalha colorido, um prato pequeno de plástico rosa, um pente verde, frascos pequenos de shampoo e condicionador; Em pé, uma cursista do lado esquerdo da mesa segura na mão uma folha de ofício está colada a letra C e o correspondente em Braille, confeccionados em emborrachado e uma caneta. Ao fundo, parede branca, com carteiras estudantis dispostas.



FIGURA 2. MOMENTO PRÁTICO DO CURSO DE BRAILLE.

Fonte: SILVA, M. R.J.M da. (2014)

Descrição: a imagem mostra em primeiro plano, sob o braço de uma cadeira reglete e punção, duas canetas e o celular de uma das cursistas que manuseia uma cela Braille em emborrachado. Em plano geral, duas cursistas sentadas em cadeiras estudantis azuis e brancas, manuseando celas Braille confeccionadas em emborrachado. Todas estão sentadas em semicírculo. Ao fundo, parede branca.



FIGURA 3. MOMENTO PRÁTICA DO CURSO DE BRAILLE.

Fonte: SILVA, M. R.J.M da. (2014)

Descrição: imagem captada de cima para baixo, mostra cursista sentada em cadeira azul e branca transcrevendo o alfabeto Braille usando reglete de mesa e punção.



FIGURA 4. EXPERIÊNCIA TÁTIL

Fonte: OLIVEIRA, T. L. (2018)

Descrição: a imagem mostra em primeiro plano uma cursista com olhos vendados tocando em uma esponja de aço, que está afixado em um painel de T.N.T. colado a parede. Do seu lado direito encontra-se colada no mesmo painel uma caixa de papelão para embalagem de ovos, enquanto outra cursista mais atrás, também com olhos vendados, toca em canudos plásticos, afixada no mesmo painel.



FIGURA 5. CONHECENDO A MÁQUINA BRAILLE

Fonte: OLIVEIRA, T. L. (2018)

Descrição: a imagem mostra em plano geral uma cursista manuseando uma Máquina Braille que encontra-se sob um balcão em uma sala, observada atentamente por duas outras cursistas. Ao fundo, uma janela fechada e uma porta aberta.



FIGURA 6. CONHECENDO UMA CELA BRAILLE

Fonte: OLIVEIRA, T. L. (2018)

Descrição: a imagem mostra em plano geral uma cursista em pé, ensinando Braille para uma criança que encontra-se sentada na carteira estudantil. Elas manuseiam celas Braille confeccionadas em emborrachado dispostas sobre a carteira. Outras crianças ao fundo, sentadas em suas carteiras observam atentamente.



FIGURA 7. LIVRO SENSORIAL

Fonte: OLIVEIRA, T. L. (2018)

Descrição: a imagem mostra em primeiro plano uma criança em pé, no meio de uma sala de aula, segundo um livro sensorial, correndo sua mão sobre o mesmo. Ao seu redor, em segundo plano, pessoas em pé observam.



FIGURA 8. OFICINA REALIZADA POR CURSISTAS

Fonte: MONTEIRO, N. M. (2013).

Descrição: a imagem mostra em plano geral 11 pessoas em pé segurando um pedaço de papel com escrita em Braille. 02 pessoas estão agachadas, apoiando-se uma na outra. Ao fundo, a lousa branca.

5 | RESULTADOS

No desenvolvimento do curso foi construído também o projeto para a execução das oficinas (com carga horária de quatro horas), suas atividades e o público. Inclusive várias instituições solicitaram nossas oficinas, o que possibilitou a realização de cerca de nove oficinas distribuídas entre equipes dos setenta e cinco cursistas participantes. Temos demanda de cursos para este ano de 2019, com público diferenciado.

Realizamos também a sinalização em Braille de alguns espaços do Departamento Campus XI – Serrinha e do Instituto Federal Baiano – IFBa Campus Serrinha, a partir da construção de projetos específicos com a descrição dos espaços a serem sinalizados e as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas. Ao total já ministramos oficinas em cerca de oito cidades, como Bandiaçú, Barrocas, Biritinga, Conceição do Coité, Feira de Santana, Teofilândia e Valente.

Tivemos também a participação dos cursistas em Seminários realizados na cidade, onde assumiram a responsabilidade de apresentar trabalhos (sessões de comunicação, pôster, espaço de diálogos e práticas), com as experiências construídas a partir do curso de Braille, e também a realização de oficinas, com a construção de projetos e materiais específicos para atender ao público dos respectivos eventos.

As ações de extensão se firmaram não apenas na tentativa de conhecimento da realidade do estudante com deficiência, das lacunas na formação docente, mas sobretudo numa aproximação entre os cursistas de Braille e as escolas onde desenvolve-se a ação educacional na modalidade inclusiva, com eixo na compreensão da deficiência, na qualidade da prática pedagógica, bem como do ensino ministrado e a reflexão das condições de infraestrutura adequadas onde os estudante com deficiência encontra-se incluído (ou apenas inserido).

6 | CONCLUSÃO

O trabalho realizado atingiu um grande público, levantando uma discussão e reflexão importante a respeito do conhecimento e utilização do Braille, em especial pelos profissionais da Educação. Cada vez mais tem se mostrado urgente a necessidade dos professores adaptarem-se a uma realidade em que a diversidade é inerente. É preciso compreender que não é o aluno com deficiência que deve adequar-se ao ambiente educacional, mas este deve adequar-se para atender as especificidades dos seus alunos. O curso permitiu essa reflexão tanto pelos professores já atuantes na área da Educação Especial e Inclusiva, como pelos estudantes em formação.

Discutir sobre diversidade se faz necessário pois a nossa cultura ainda está pautada numa visão pouco afirmativa sobre as diferenças, o que não se pode admitir diante das constantes transformações sociais que vivemos. Neste aspecto, a universidade e todas as instituições educativas têm papel fundamental na desmistificação dos conceitos e saberes sobre a diversidade e sobre a diferença.

A pessoa com deficiência precisa de atendimento especializado que permita lidar com sua deficiência e a desenvolver as suas potencialidades. Neste âmbito contribuimos não somente com a inclusão social da pessoa com cegueira/baixa visão, como também no acesso à educação, ao possibilitar que mais pessoas conheçam e aprendam Braille.

A devolutiva que recebemos durante as avaliações das diversas turmas dos cursos de Braille, bem como da demanda que recebemos no ambiente institucional, nos permite acreditar que com a execução desse projeto contribuimos no aprendizado dos cursistas para a escrita Braille, preparando-os para auxiliar seus alunos com deficiência visual, numa atitude de respeito e inclusão. Além das reflexões a respeito do aluno com deficiência visual e seu processo de inclusão, este trabalho propiciou aos cursistas vivenciar através das oficinas a prática de utilização do Braille.

Desse modo, podemos afirmar que este trabalho de pesquisa e extensão contribuiu para o aprimoramento da formação e prática docente na área da Educação Especial e Inclusiva, e mais especificamente, no campo da deficiência visual. Outro diferencial para este curso foi a participação de dois professores cegos, que também atuaram como ministrantes, fortalecendo o protagonismo desses sujeitos e no estabelecimento de novas rotas de aprendizagem e de convivência com a pessoa com deficiência.

Embora não computássemos no curso, ainda fizemos orientação na escrita de artigos científicos para apresentação em eventos, baseados nas experiências das oficinas ministradas pelos cursistas. Assim, entendemos que os mesmos estão construindo suas próprias trajetórias docentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

IMPERATORE, S. L. B.; PEDDE, V. “**Curricularização**” da Extensão Universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública. Disponível em: <[http://www.congressoextension.mes.gob.cu/documentos/CLEU%20\(VF\)](http://www.congressoextension.mes.gob.cu/documentos/CLEU%20(VF))>. Acesso em: 22/04/2019

ROBENILSON, N. S. **Ser-sendo-cego-no-mundo-com**: descrição fenomenológica compreensivainterpretativa sobre percepções e vivências cognitivas do ler, escrever, pesquisar e produzir conhecimento de intelectuais que não dispõem do sentido da visão. (Tese.). 2018. Disponível em <https://www.repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/29230/1/Tese%20de%20Doutorado%20-%20Robenilson%20Nascimento%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em 18/04/2019.

SILVA, M. R. J. M. **Braille, Soroban e Pré-Soroban**: recursos necessários na prática pedagógica ao aluno com deficiência visual. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/08.%20Braille%20Soroban%20e%20Pr-Soroban%20recursos%20necessrios%20na%20prtca%20pedaggica%20ao%20aluno%20com%20deficincia%20visual%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/08.%20Braille%20Soroban%20e%20Pr-Soroban%20recursos%20necessrios%20na%20prtca%20pedaggica%20ao%20aluno%20com%20deficincia%20visual%20(1).pdf) Acesso em: 22/04/2019.

<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>

AS AÇÕES EDUCACIONAIS DO GOVERNO FEDERAL DE INCLUSÃO PARA ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR: E AS IMPLICAÇÕES SÓCIOESPACIAIS

Gilmar Oliveira da Silva

Universidade Estadual de Feira Santana - UEFS

Feira de Santana-BA.

Patrícia Almeida dos Santos

Universidade Estadual de Feira Santana - UEFS

Feira de Santana-BA.

Cristiane Oliveira dos Anjos

Universidade Estadual de Feira Santana - UEFS

Feira de Santana-BA.

RESUMO: A educação inclusiva é um dos temas que mais discutido dentro do âmbito educacional, devido a sua relevância e seus desafios impostos pela sociedade. Este artigo tem como objetivo propor uma reflexão e conseqüentemente uma discursão acerca dos direitos dos surdos, considerando sua inclusão tanto dentro do processo educacional, quanto de construção da sociedade. Buscando analisar o cumprimento efetivo dos direitos dos surdos, fez-se uma leitura das leis que os ampara e, por meio desta, avaliar o processo de inclusão que proporciona a interação e a comunicação destes alunos com o mundo exterior. O estudo está orientado de acordo com os marcos legais que norteiam a acessibilidade dos surdos, a partir da democratização da educação e do cumprimento das diretrizes e bases estabelecidas nas leis.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva.

Surdos. Direitos.

ABSTRACT: Inclusive education is one of the topics most discussed within the educational field, due to its relevance and its challenges imposed by society. This article aims to propose a reflection and consequently a discourse about the rights of the deaf, considering their inclusion both within the educational process and the construction of society. seeking out analyze effective compliance of rights of deaf, it was made a reading of the laws that support them and, by means of this one, to evaluate the process of inclusion that provides the interaction and the communication of these students with the outside world. The study is oriented according to the legal frameworks that guide the accessibility of the deaf, from the democratization of education and compliance with the guidelines and bases established in the laws.

KEYWORDS: Inclusive education. Deaf people. Rights.

1 | INTRODUÇÃO

Os parâmetros legais para a língua de sinais é uma conquista da comunidade surda, após um longo período de luta e exclusão, mas apesar de ter seus direitos previstos por leis a

comunidade surda ainda enfrenta várias dificuldades para que seus direitos sejam atendidos e respeitados; com base nessa assertiva surgiu a seguinte indagação: de que forma as ações educacionais do governo federal de inclusão de pessoas com necessidades especiais estão, sendo implantada no Brasil? E como esse processo de inclusão repercute perante as implicações socioespaciais existente no país?

Devido às referidas indagações esse trabalho tem como objetivo fazer uma análise acerca dos direitos dos alunos surdos, a partir das às ações educacionais do governo federal de inclusão para alunos surdos no ensino regular e as implicações socioespaciais no país. Para atingimos esse objetivo foi feita uma pesquisa sobre o assunto, procurando da ênfase as leis que garantem os direitos dos surdos. Para isto a presente pesquisa pode ser classificada, quanto aos meios de investigação, como: bibliográfica tendo em vista que foi desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos; e documental uma vez que se utilizou de documentos como a Lei de Diretrizes Bases-LDB, a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, a única diferença segundo Gil (2008), entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza-se fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborada de acordo com os objetivos da pesquisa. Dessa forma o presente artigo possui um recorte temporal partindo do ano 1880 quando ocorreu o congresso de Milão, cujo ficou decidido que a comunidade surda não deveria mais usar a língua de sinais e, por conseguinte a imposição do oralismo até 2002 quando a lei nº10.436, de 24 de abril de 2002 em seu Art. 1º é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associadas.

2 | A EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES SOCIOESPAIAIS

As principais implicações para a educação especial estão associadas a um processo de segregação sócioespacial, juntamente com a falta de professores capacitados para atender a este público, ausência de materiais pedagógicos adequados às necessidades dos educandos, e a carência de esclarecimento à sociedade em geral, em relação à inclusão social, pois esta deve aceitar e valorizar a contribuição de cada um de acordo com suas condições pessoais.

A educação inclusiva vem sendo discutida no cenário educacional com o intuito de proporcionar a formação de cidadãos com o desenvolvimento das suas capacidades para serem reconhecidos como sujeitos atuantes dentro da sociedade, sendo vistos e respeitados de acordo com suas especificidades.

Assim como define Rodrigues (2000) *apud* Freire (2008):

A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (p. 7-8).

O conceito de inclusão perpassa pela esfera educacional, político e social, que ampara os indivíduos por meio dos direitos, para que estes integrem e interajam na sociedade. Segundo Freire (2008), “a inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros”.

No tocante a educação, de acordo com Freire (2008), a inclusão tem a incumbência de assegurar o direito da ampliação das potencialidades individuais de cada indivíduo a fim de permitir o desenvolvimento das competências e exercício dos direitos da cidadania por meio de uma educação efetiva que leva em consideração as particularidades de cada sujeito.

Com expansão do capitalismo na sociedade moderna as cidades principalmente as grandes metrópoles se torna cada vez mais excludente, gerando, assim o processo de separação das diferentes classes sociais em determinados espaços no interior das cidades, promovendo o afastamento ou isolamento e dificultando ou coibindo o contato entre essas diferentes classes sociais, ou seja, em outras palavras à segregação sócioespacial.

Para Roma (2008), na sociedade capitalista, somente a análise sócioespacial é capaz de englobar todos os processos que levam à segregação, segundo a autora:

Adotamos o conceito de segregação sócioespacial, pois as relações sociais, econômicas e culturais refletem-se no espaço e são, também, por ele determinadas. Dessa forma, no âmbito da dinâmica resultante das relações espaço sociedade, o espaço oferece condições para a vida, transformando o homem e suas relações sociais, bem como os homens, por meio de suas relações sociais, (re) configuram continuamente o espaço. (ROMA, 2008.p.33)

Negri (2008) indica que a “segregação não é simplesmente e somente um fator de divisão de classes no espaço urbano, mas também um instrumento de controle desse espaço” dessa forma utilizando a segregação não como uma mera constatação da localização das diferentes classes sociais no espaço urbano, pelas suas afinidades, mas sim, compreendendo que a segregação sócioespacial é fruto das contradições das relações sociais, das lutas de classes no sistema capitalista, refletidas e propagadas na organização e estruturação do espaço. Nas últimas décadas o governo federal vem implantando ações educacionais de inclusão para alunos com necessidades especiais no ensino regular, esse processo vem ampliando a participação de todos os estudantes nas instituições de ensino. Essas ações tratam se de uma restauração da cultura das políticas vivenciadas nas escolas de modo que responda a diversidades dos alunos visando ações democráticas e humanísticas que

respeitem as suas singularidades. Martins (2002.p.11), aborda que “[...] a sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra que cria formas também desumanas de participação, na medida em que delas se faz condição de privilégios e não de direitos”, ou seja, temos dentro da sociedade capitalista um processo social excludente, na qual é marcado pela privação social e cultural e que tende a excluir, mas ao mesmo tempo procura incluir, ainda que seja de forma degradante. Para entender o termo inclusão é necessário compreender o processo de exclusão, para (MITTLER, 2003, p.79).

A exclusão social começa muito cedo, muito antes de o bebê nascer. A exclusão social tem raízes na pobreza, na moradia inadequada, na doença crônica e no longo período de desemprego. São negados às crianças nascida na pobreza os recursos e as oportunidades disponíveis para as outras crianças. Algumas delas enfrentam obstáculos adicionais por causa do seu gênero, da sua raça, da sua religião ou de sua deficiência (MITTLER, 2003, p.79).

Para Mittler (2003), a exclusão está presente na mais diversa forma de relações do tipo econômicas, sociais, culturais e políticas da sociedade e por isso ela é social, porque a privação não é individual mais sim algo coletivo na sociedade.

Dessa forma, o conceito de exclusão social exige um olhar para a totalidade dos problemas e das desigualdades da sociedade, para que possamos perceber a necessidade de uma mudança estrutural e profunda na sociedade como um todo.

3 | MARCOS LEGAL DA INCLUSÃO DOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

A língua de sinais possui características próprias por ser uma comunicação espaço visual, sua aceitação demorou a acontecer devido à imposição do modelo ouvinte. Historicamente os surdos sofreram e sofrem preconceitos pela não aceitação da sua identidade linguística. Durante muito tempo o sinônimo de surdez era atribuído a uma patologia com a extrema necessidade de cura, pois só a partir disto o surdo seria inserido na sociedade.

Em 1880, no congresso de Milão (Itália), ficou acordado que os surdos deveriam utilizar a linguagem oral para se expressar, proibindo assim a língua de sinais, alegando que o uso da mesma poderia destruir a capacidade de fala dos surdos. Essa proibição durou 100 anos (período conhecido pelos surdos como o século das trevas) e acarretou no retardo do seu desenvolvimento. Respingando no Brasil onde o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) foi influenciado pelo congresso de Milão que causou a proibição do uso da língua de sinais e a imposição do oralismo como método oficial de comunicação para os surdos.

Em 1960 alguns pesquisadores como Wiliam Stokoe começaram a dar seu respaldo à bandeira de luta dos surdos comprovando que a língua de sinais é verdadeiramente uma língua. Wiliam Stokoe confirma que a língua de sinais tem a um valor linguístico semelhante às línguas orais e que cumprem a mesma função, isto permite ao surdo se expressar em qualquer nível de abstração tanto no que

refere à estrutura quanto no que se refere à gramática.

A Língua Brasileira de Sinais - (BRASIL, 2002), Libras reconhecida, na lei nº10.436, de 24 de abril de 2002 no artigo 1º, como meio legal de comunicação, expressão e outros recursos a ela associadas garante que:

Artigo 3º- As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva de acordo com as normas legais em vigor. Artigo 4º- O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do distrito federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de educação especial, de fonoaudiologia e de magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da língua brasileira de sinais (...).

Embora tais compromissos não sejam respeitados pelos órgãos governamentais, que alegam não prover de recursos para o atendimento educacional das escolas públicas, o que dificulta a inclusão social. Tal visão sobre a educação do surdo necessitar de uma revisão na base curricular para melhoria da educação dos mesmos baseados na própria comunidade surda.

Posto dessa forma, essas leis são instrumentos que viabilizam inclusão dos surdos, apesar de não serem cumpridas devidamente. Por meio delas os surdos tem como reivindicar seus direitos e conseguir que eles sejam atendidos, além de ser uma forma de validar a linguagem de sinais que até hoje sofre preconceitos por parte dos ouvintes que não aceitam a heterogeneidade linguística e banalizaram a língua de sinais e ridicularizaram os surdos por serem diferentes.

A língua de sinais é a representação cultural da comunidade surda e como tal possui particularidades próprias de sua cultura, a mesma não se constitui como mimica ou tradução da língua portuguesa ou de qualquer outra língua. Sendo assim, os surdos têm seus direitos assegurados por lei, no entanto muitos deles os desconhecem e os órgãos responsáveis por assegurarem tais direitos não os cumprem.

A lei de Salamanca estabelece uma educação bilíngue para a comunidade surda, politicamente construída tanto quanto sócio linguisticamente justificada. Portanto, que se tenha um currículo em LIBRAS e uma pedagogia centrada no ensino da escrita, no caso dos surdos brasileiros, o português. A escola ao considera o surdo como ouvinte numa lógica de igualdade, lida com a pluralidade dessas pessoas de forma contraditória, ou seja, nega-lhe sua singularidade de indivíduo surdo (SILVA, p.20,2001).

A Declaração da Salamanca no artigo 19 consta que “as políticas educacionais deveriam levar total consideração às diferenças e as situações individuais. A importância da língua de sinais como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida”.

Em 1996 foi estabelecida a lei de diretrizes e bases (LDB- Lei nº 9.394/1996) na qual no artigo 58, capítulo 5º, define a educação especial como uma modalidade escolar para educandos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

No artigo 59 da lei de diretrizes e bases (LDB- Lei nº 9.394/1996), é definido que o sistema de ensino deve assegurar, entre outras coisas, professores especializados ou devidamente capacitados para atuar com qualquer ‘pessoa especial’ em sala de aula.

Artigo 59. Os sistemas de ensino devem assegurar:

III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV- educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Tal como referido na Lei Salamanca e na Libras, a LDB também assegura, de modo geral, os direitos dos surdos, nos espaços escolares e sociais, aos quais devem permitir a plena integração dos mesmos nos diversos âmbitos da sociedade, visando a inclusão e a retaliação das ações discriminatórias, possibilitando a criação solidárias de comunidades abertas com o intuito de edificar uma sociedade verdadeiramente inclusiva e com educação para todos.

4 | CONSIDERAÇÕES

O presente artigo traz as algumas leis que garantem a inclusão de surdos e mudos tanto no âmbito escolar quanto no meio social. A discursão a respeito das imposições que os surdos sofreram aparece nitidamente como forma de mostrar a as melhorias que se teve com o passar dos anos e o que ainda precisa ser melhorado.

As escolas ainda precisam se destacar como local privilegiado para favorecer o processo de inclusão social dos cidadãos. Sendo assim entende-se por educação inclusiva o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentes de seus atributos pessoais. Contudo nota-se que as escolas comuns para torna-se inclusiva ainda precisa passar por um processo de transformações, sendo modificada para ter

capacidade de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar uma educação de qualidade.

Entretanto ficou evidente que o governo brasileiro passou a dar mais atenção a educação especial a partir da Constituição Federal de 1988 na qual garante o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente em rede regular de ensino, na qual prevê a inclusão do educando com necessidade especial no ensino regular com a finalidade de tornar real a inclusão desses educando no meio social, interagindo com outros educandos e se desenvolvendo de forma mais Natural, isso através da vivência e do dialogo existente entre os sujeitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto- nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, Vol. XVI, nº 1, p. 5- 20, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas,2008.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro:7 letras, 2009.

MARTINS, J. de S. / **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**/ José de Souza Martins. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MAZZOTTA, Marcos Jose da Silveira. **Educação especial no Brasil: historia e politicas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos sociais**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.

NEGRI, Silvio M. **COLETÂNEAS DO NOSSO TEMPO**, Rondonópolis - MT, v. VII, nº 8, p. 129 a 153, 2008.

PEREIRA, Rachel de Carvalho. **Surdez: aquisição da linguagem**. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2008.

ROMA, Cláudia Marques. **Segregação sócioespacial em cidades pequenas**/ Cláudia Marques Roma: [s.n.], 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia) – UNESP/Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus de Presidente Prudente.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. 2 ed. São Paulo: Editora Plexus, 2001.

ATENDIMENTO A ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: PROPOSTA DE POLÍTICA PARA REDES MUNICIPAIS DE ENSINO

Kamile Lima de Freitas Camurça

Universidade Federal do Ceará - UFC

Gleíza Guerra de Assis Braga

Universidade Federal do Ceará - UFC

Antonio Nilson Gomes Moreira

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Superdotação; inclusão; políticas educacionais.

ATTENDANCE TO STUDENTS WITH HIGH SKILLS AND GIFTEDNESS: POLICY PROPOSAL FOR MUNICIPAL TEACHING MANAGEMENT

RESUMO: A inclusão escolar tem suscitado diversos debates entre os educadores quando estes recebem em suas salas estudantes da educação especial, ou seja, alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (AH/S). Entretanto, quando o foco é a inclusão escolar do aluno com AH/S, grande parte dos professores afirmam desconhecer a sua existência no espaço escolar. Este fato se explica pela ausência de políticas educacionais que visem à identificação e atendimento desse público. O presente trabalho tem como objetivo discutir uma proposta de política de atendimento às pessoas com AH/S no âmbito das redes municipais de ensino. Para tanto, adotou-se uma metodologia de pesquisa bibliográfica, considerando a perspectiva das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1985) e a concepção de Superdotação apresentada por Joseph Renzulli (1986).

PALAVRAS-CHAVE: Altas Habilidades/

ABSTRACT: School inclusion has sparked a number of debates among educators when they receive special education students, ie students with disabilities, global developmental disorders, and high skills / giftedness (AH/S). However, when the focus is the school inclusion of the student with AH / S, most teachers say they do not know their existence in the school space. This fact is explained by the absence of educational policies aimed at identifying and serving this public. The present work has as objective to discuss a proposal of policy of service to the people with AH/S in the scope of the municipal networks of education. For this, a methodology of bibliographical research was adopted, considering the perspective of the Multiple Intelligences of Howard Gardner (1985) and the conception of Giftedness presented by Joseph Renzulli (1986).

KEYWORDS: High Abilities / Giftedness; inclusion; educational policies.

1 | INTRODUÇÃO

No contexto escolar, encontramos estudantes que possuem desempenhos acima da média, em diferentes aspectos, isolados ou combinados, o que os caracteriza como detentor de altas habilidades ou superdotação (AH/S).

Os motivos que justificam a necessidade de uma atenção diferenciada a esses alunos são diversos. Vão do disposto em documentais legais (Lei nº 9.394/96, Lei nº 13.005/2014, Lei nº 13.234/2015 e planos nacional, estaduais ou municipais de educação, os quais delegam ao Estado à garantia do atendimento educacional especializado), ao fato desse público ser considerado importante recurso, responsável pelas contribuições mais significativas ao desenvolvimento de uma civilização (STERNBERG; DAVIDSON, 1986).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), existe no Brasil cerca de 8 milhões de indivíduos com níveis de capacidade cognitiva acima da média, sugerindo que entre 1% e 3% da população do país seja constituída por pessoas superdotadas.

Somente a implantação de política educacional direcionada às pessoas com AH/S, com o desenvolvimento de ações sistemáticas e permanentes, garante o exercício pleno dos direitos e da cidadania das mesmas.

O presente trabalho tem como objetivo discutir uma proposta de política de atendimento às pessoas com AH/S no âmbito das redes municipais de ensino.

Para tanto, adotou-se uma metodologia de pesquisa bibliográfica, considerando a perspectiva das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1985) e a concepção de Superdotação apresentada por Joseph Renzulli (1986).

2 | FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), alunos com altas habilidades e superdotação (AH/S) “apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados” (BRASIL, 1994, p. 17).

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), desde 2005, vem desenvolvendo uma política de atenção às altas habilidades/superdotação, através da implantação de núcleos de AH/S (NAAHS). O atendimento ali desenvolvido se centra na perspectiva das Inteligências Múltiplas, desenvolvidas por Howard Gardner (1985) e considerando a concepção de Superdotação apresentada por Joseph Renzulli (1986).

O conceito de inteligência era tradicionalmente definido pelos testes de psicometria (testes de Q.I), os quais não suportaram descrever a grande variedade de habilidades cognitivas humanas. Em contraponto, a teoria das inteligências múltiplas, defendida por Gardner (1985) buscou explicar a cognição humana.

Para tanto, o teórico mapeou as primeiras sete inteligências: lógico-matemática,

linguística, cinestésica-corporal, musical, espacial, interpessoal e intrapessoal. Posteriormente, com as ressonâncias do estudo e do recebimento dos órgãos de fomento norte-americanos, foram incorporadas mais duas inteligências: a naturalista e a existencialista.

Além da Teoria das inteligências múltiplas, outra fundamentação básica que sustenta a proposta de política para alunos com AH/S é a defendida por Joseph Renzulli (1986), o qual define superdotação como comportamentos que refletem uma interação entre três grupamentos básicos de traços humanos: capacidade geral e/ou específica acima da média; elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade.

O autor destaca que a teoria dos três anéis exprime um entendimento de que “[...] os comportamentos de superdotação são manifestações do desempenho humano que podem ser desenvolvidos em certas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias” (p. 20).

Apresentamos, a seguir, uma figura que ilustra o pensamento do citado autor.

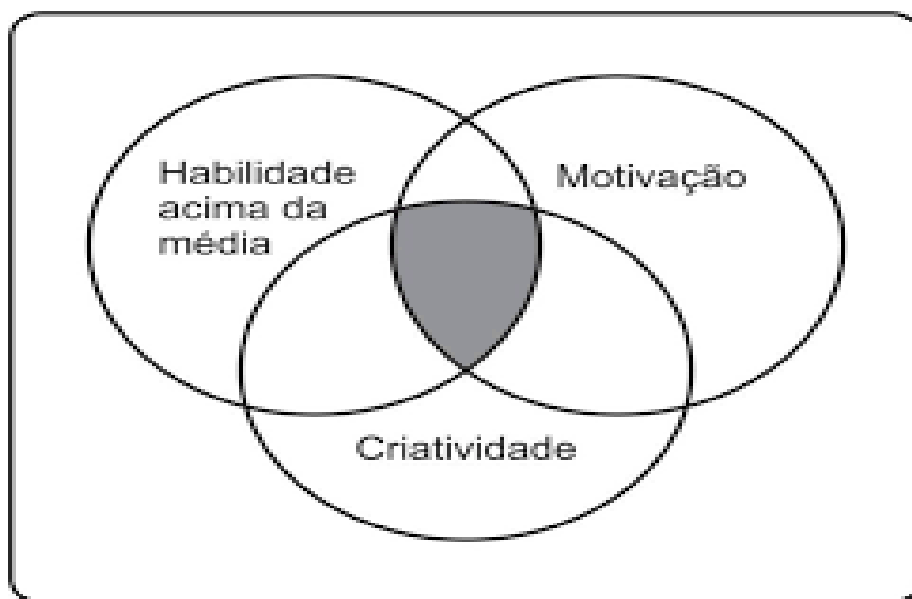


Figura 1 - Representação gráfica da Superdotação

Fonte: Renzulli (1986, p.8)

Este modelo enfatiza ainda que os comportamentos de superdotação podem se manifestar mesmo quando os três conjuntos de traços não estão presentes ao mesmo tempo e que nenhum deles é mais importante que o outro.

3 | ETAPAS PARA IMPLEMENTAÇÃO

A proposta de política de atendimento às pessoas com AH/S em redes municipais, consiste na identificação desses estudantes e a potencialização de suas habilidades, devendo percorrer as seguintes etapas:

1. Planejamento da política: Composição de comissão que planejará e implementará as etapas seguintes da política.

2. Sensibilização dos profissionais envolvidos: consiste em momentos formativos com gestores escolares, professores das turmas regulares e das salas de atendimento educacional especializado. Além dessa sensibilização para todos os envolvidos, os professores das salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) devem receber formação específica, a fim de subsidiarem os professores de salas regulares no processo de identificação de estudantes com AH/S.

3. Identificação dos alunos com AH/S nas escolas da rede municipal de ensino: Centra-se na observação direta das habilidades do aluno pelo professor, em sala de aula, com base em instrumental elaborado pela rede de ensino, o qual aponte a características que sugiram algum tipo de inteligência específica.

Os professores das salas regulares em parceria com os professores das salas de AEE registrarão eventos vivenciados durante todo o ano letivo. Ao término de cada ano, os registros feitos, com o instrumental preenchido deverão subsidiar na identificação da hipótese de AH/S e sua respectiva área de domínio. Em seguida, os estudantes serão acompanhados por equipe multidisciplinar que, a partir de uma nova observação e aplicação de testes e avaliações poderão referendar a hipótese realizada pelos professores das salas regulares e das salas de AEE.

Encaminhamentos: uma vez identificados os estudantes com AH/S e suas respectivas áreas de domínio, a escola poderá através de seus vários projetos, inserir estes alunos, visando o desenvolvimento de suas potencialidades, e ainda, dependendo da faixa etária encaminhá-los a atividades realizados por diversos órgãos ou entidades do município, atuando estas no âmbito cultural, desportivo, dentre outros. Através da gestão da escola, será feita essa articulação com outras instituições, assim como, planejada a utilização e desenvolvimento desses talentos nas atividades da escola.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos sobre AH/S (FLEITH; VIRGOLIM, 1999; MAIA-PINTO; FLEITH, 2002; VIRGOLIM, 1997) apontam para a necessidade de aumentar os serviços direcionados a esta população.

A identificação desses alunos deve se basear na utilização de várias fontes de coleta de dados, no conhecimento das características específicas desse aluno, além de informações subsidiadas pela família.

Uma vez traçados os perfis dos alunos com AH/S, diversas ações poderão ser realizadas, dentro e fora da escola, com o intuito de desenvolver os talentos e habilidades desses alunos e, de fato, atender essa parcela integrante da educação especial que carece de ações específicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 28 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13234-29-dezembro-2015-782192-publicacaooriginal-149105-pl.html>. Acesso em: 28 jul. 2018.

GARDNER, H. Frames of mind. New York, Basic Books Inc., 1985.

MAIA-PINTO, R.R.; FLEITH, D.S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. Estudos em Psicologia, Campinas, v. 19, n. 1, p. 78-90, 2002.

RENZULLI, J.S. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. Em R.J. Sternberg & J.B. Davidson (Eds). Conceptions of Giftedness. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

STERNBERG, R. J; DAVIDSON, J. B. Conceptions of Giftedness. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

VIRGOLIM, A. M. R. O indivíduo superdotado: História, concepção e identificação. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 13, n. 01, p. 173-183, 1997.

WINNER, E. Crianças superdotadas: Mitos e realidades. (Tradução: S. Costa). Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BULLYING E DIREITOS HUMANOS: UM DIAGNÓSTICO DA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO EPAMINONDAS, CUIABÁ, MT

Gilson Pequeno da Silva

IFMT - Instituto Federal de Educação de Mato Grosso, Programa de Pós-graduação em Ensino
Cuiabá - MT

Deyvison Ronny da Silva Lopes

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
Cuiabá - MT

Rodney Mario de Almeida

UNIVAG – Centro Universitário de Várzea Grande
Várzea Grande – MT

Raquel Martins Fernandes Mota

IFMT - Instituto Federal de Educação de Mato Grosso, Programa de Pós-graduação em Ensino

RESUMO: O interesse pelo estudo surgiu a partir da problematização no ambiente escolar e observações informais com o objetivo de refletir e compreender o fenômeno *bullying* e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem e identificar os tipos que mais ocorrem na Escola Estadual Antônio Epaminondas, no bairro Lixeira em Cuiabá-MT. Atitudes como apelidar e/ou zoar de alguém, brincadeiras aparentemente inocentes, que não ofendem e são naturais entre crianças e adolescentes no ambiente escolar podem trazer consequências como invasão de instituições de ensino, homicídio e até suicídio, comportamentos que podem estar ligados a

situações de maus-tratos entre eles. Para a coleta de dados foi utilizado o questionário “Violação dos Direitos Humanos e *Bullying*” do GPHSC - IFMT com 24 perguntas e destas 15 indicam a ocorrência do fenômeno *bullying*. A pesquisa é de natureza qualitativa, e após a análise dos dados, foram descritas em percentuais em ordem decrescente.

PALAVRAS-CHAVE: *bullying*, direitos humanos, ensino.

BULLYING AND HUMAN RIGHTS: A DIAGNOSIS OF THE STATE SCHOOL ANTÔNIO EPAMINONDAS, CUIABÁ, MT

ABSTRACT: The interest for the study arose from the problematization in the school environment and informal observations with the objective of reflecting and understanding the bullying phenomenon and its implications in the teaching-learning process and to identify the types that occur most in the Antônio Epaminondas State School, in the Bairro Lixeira in Cuiabá-MT. Attitudes such as the nickname and / or mocking of someone, seemingly innocent games that do not offend and are natural among children and adolescents in the school environment can have consequences as invasion of institutions of education, homicide and even suicide, behaviors that may be linked

to situations of mistreatment between them. For data collection, the questionnaire “Violation of Human Rights and Bullying” of the GPHSC - IFMT with 24 questions was used and 15 of these indicate the occurrence of the bullying phenomenon. The research is qualitative in nature, and after analyzing the data, they were described in percentages in descending order.

KEYWORDS: bullying, human rights, teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Apelidar e/ou zoar de alguém, muitas vezes podem parecer brincadeiras inocentes, não ofendem e são naturais entre crianças e adolescentes no ambiente escolar. Esse tipo de atitude tem acontecido em vários lugares, que podem trazer consequências como invasão de escolas, homicídio e até suicídio, comportamentos que podem estar ligados a situações de maus-tratos entre os indivíduos no ambiente escolar. A partir da década de 1970, assuntos referentes à violência na escola, ganhou importância diante da repercussão de agressões entre pares na escola, revelados por estudos, objetivando o conhecimento da questão e caracterização desse tipo de violência, conhecida como *Bullying*.

Atitudes agressivas e antissociais referem-se à violência escolar, que podem variar de conflitos de relações interpessoais até grandes crimes e as intervenções das unidades escolares, professores e funcionários são limitadas, dependendo de fatores de fora do ambiente escolar, ficando a responsabilidade para os órgãos com competência específica, como por exemplo, Conselhos Tutelares e outros.

O interesse pelo estudo surgiu a partir da problematização no ambiente escolar e observações informais com o objetivo de refletir e compreender este fenômeno e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

2 | OBJETIVOS DO ESTUDO

O objetivo deste estudo é refletir e compreender o fenômeno *bullying* e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem bem como identificar os tipos que ocorrem na Escola Estadual Antônio Epaminondas, no bairro Lixeira em Cuiabá-MT.

3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando falamos em violência escolar, quando queremos combatê-la, de que violência estamos falando? Quando pensamos em prevenção da violência, pensamos em aumentar os muros e colocar monitoramento por vídeo para saber o que as crianças e adolescentes trazem nas mochilas, como se essas estratégias fossem resolver a problemática (FANTE, 2012). A violência explícita que queremos combater

dentro das escolas, quando acontece é que tomamos providências, essa violência que os meios de comunicação vem mostrando, onde alunos entram nas escolas matam ferem e acabam se suicidando, que achávamos que acontecessem somente em escolas americanas, onde alunos traumatizados matam acontece também nas escolas brasileiras.

Porque será que crianças, adolescentes e jovens não só nas escolas brasileiras, mas de todo o mundo, tem esse tipo de reação? E quando questionamos isso, queremos justificar essas condutas e primeira que encontramos é que possuem algum transtorno psicológico, são pessoas desequilibradas e não nos damos ao trabalho de pesquisar/investigar o que levou, quais os motivos que a levaram a ter esse transtorno psicológico, esse tipo de violência que não é explícita, que é sutil, aquela que se dá nas entrelinhas, conhecemos como *bullying*.

Como afirma Fante (2012):

Bullying: palavra de origem inglesa, adotada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão; termo que conceitua os comportamentos agressivos e antissociais, utilizado pela leitura psicológica anglo-saxônica nos estudos sobre o problema da violência escolar (FANTE, 2012, p. 27).

O *bullying* pode ser definido como um tipo de violência repetitiva e intencional (FANTE, 2012), seus efeitos tem prejudicado o desempenho dos alunos, interferindo de forma negativa a interação e socialização dentro da escola (SOUZA, MOTA, SILVA e ANJOS, 2017).

O fenômeno do *bullying* no contexto escolar vem sendo objeto de estudos do Grupo de Pesquisa Humanidades e Sociedade Contemporânea do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (GPHSC - IFMT), grupo de pesquisa cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) sob a liderança da Professora Doutora Raquel Martins Fernandes Mota, desenvolve um amplo projeto de investigação, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Número do Parecer: 1.773.781), sob o título de “Violação dos Direitos Humanos e *Bullying* no contexto escolar: diagnóstico e proposta de intervenção com base no empoderamento dos alunos”.

Os estudos sobre a prática do *Bullying* começaram a se iniciar com os trabalhos do Professor Dan Olweus, na Universidade de Bergen – Noruega (1978 a 1993) e com a Campanha Nacional Anti-bullying nas escolas norueguesas (1993). No início dos anos 70, Dan Olweus iniciava investigações na escola sobre o problema dos agressores e suas vítimas (FREITAS, 2004, p. 2).

Dan Olweus, conseguiu diferenciar o que é o *bullying* das brincadeiras próprias da idade, próprias do amadurecimento das crianças pois elas realmente brincam, apelidam e caçoam uma das outras, e o critérios que ele estabeleceu é que a ação agressora tem que ser repetitiva contra uma mesma vítima por um período prolongado de tempo, tem que haver desequilíbrio de poder entre vítima e agressor, que pode ser físico, sem motivação evidente, não surge de um desentendimento,

de uma briga ou de algum conflito entre duas crianças ou mais, mas sim de uma recusa a uma diferença. Essa perseguição é tão grave que ultrapassam os muros da escola, a criança alvo quando recebe um apelido pejorativo, constrangedor e que lhe traz sofrimento também se dá na comunidade.

Para Fante (2012), o *bullying* traz consequência muito grande, porque além de causar traumas psicológicos, traz consequências à saúde física, emocional e na aprendizagem. O *bullying* incide na aprendizagem porque a criança passa a não ter concentração, a perder motivação pelos estudos, a ter queda no rendimento escolar, a faltar demais e acaba se evadindo da escola. No campo da saúde física e emocional, ela tem como consequência a queda da autoestima, sintomas psicossomáticos, pesadelos, insônia, *estress*, depressão e podem estar sendo conduzidas ao suicídio. O fenômeno *bullying* é muito grave para as vítimas mas por outro lado também é muito grave para os agressores, porque o que agride, hostiliza, que ameaça e intimida o seu companheiro de escola, está introjetando esse comportamento à sua própria personalidade, se distanciando dos objetivos escolares, tendo também dificuldade na aprendizagem e passa a ter toda a probabilidade de ir para a delinquência.

O fenômeno *bullying* é algo preocupante, que a sociedade, não só os profissionais da educação, mas também de saúde, as famílias devem estar atentos, especialmente quanto ao comportamento das crianças, dos seus filhos que são estudantes e qualquer alteração, por mais insignificante que pareça aos pais, deve ser motivo, não de preocupação, mas de investigação mais profunda.

4 | METODOLOGIA

A pesquisa que deu origem a este artigo é de natureza qualitativa, que segundo Bauer e Gaskell (2003), possui em sua característica a busca pelos significados. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que possui as seguintes características: na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; tendência a analisar de forma indutiva; o significado de importância vital na abordagem qualitativa. A pesquisa geral foi realizada em 7 escolas e neste trabalho, será apresentado os resultados de apenas uma, a Escola Estadual Antônio Epaminondas, no bairro Lixeira em Cuiabá-MT. Para dar base ao questionário e conseqüentemente a pesquisa na escola referente ao tema VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANO E BULLYING, foram entrevistados 49 alunos do ensino médio integral, sendo 33 do sexo masculino e 16 do sexo feminino com idade de 14 à 19 anos, distribuídos da seguinte forma: 1º ano: 14 alunos, 2º ano: 24 alunos, 3º ano: 11 alunos. Para a coleta de dados, foi utilizado questionário com questões abertas e fechadas que nortearam o recolhimento das informações e caracterização

dos sujeitos e observação in loco do comportamento dos mesmos. Os dados serão apresentados de forma descritiva, em ordem decrescente dos percentuais após análise.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados aqui são parciais, pois este estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla ainda em andamento e divulgará o diagnóstico dos casos identificados na referida escola, repetidas vezes pois para Fante (2012) o fenômeno bullying é uma ação agressora, repetitiva contra uma mesma vítima, em situação de desequilíbrio de poder entre vítima e agressor, sem motivação evidente, mas sim de uma recusa a uma diferença.

De acordo com a análise dos dados, das 24 perguntas que identificam o tipo de situação, 15 foram diagnosticadas como situação de *bullying* conforme segue: Fazem piada ou Insultam-me por causa de alguma característica física, 10%; Insultam-me, 6%; Colocam-me apelidos vergonhosos, 4%; Levo socos, chutes e empurrões, 4%; Puxam meu cabelo ou me arranham, 4%; Estragam minhas coisas, 4%; Ignoram-me completamente, me dão um “gelo”, 4%; Ameaçam-me, 2%; Dizem coisas negativas sobre mim ou sobre minha família, 2%; Fazem com que os outros não gostem de mim, 2%; Inventam que eu furto coisas de meus colegas, 2%; Fazem piada ou insultam-me por minha cor ou minha raça, 2%; Pegam meu dinheiro ou minhas coisas sem minha permissão, 2%, Humilham-me por minha orientação sexual, 2%; Fui obrigado a entregar meu dinheiro ou minhas coisas, 2%.

Diante do diagnóstico apresentado, entra em questão as ações de intervenção da comunidade escolar para que todos os sujeito percebam a importâncias da garantia dos direitos humanos.

Os educadores brasileiros conseguem viver a cidadania em sala de aula, exercitando os princípios da igualdade e equidade com seus alunos? Ficam atentos para mobilizar comportamentos solidários, [considerando] que os princípios da ética e da moral são mais facilmente incorporados quando vivenciados, discutidos e refletidos no dia a dia? (SLUHAN e RAITZ, 2014, p. 35).

Identificar e reconhecer que existem diferenças no interior da escola, e compreender que essas diferenças precisam ser respeitadas, além de garantir e proteger os direitos humanos pode evitar o surgimento de problemas maiores além de garantir a dignidade que constitui cada pessoa.

6 | CONCLUSÃO

De acordo com os dados apresentados e toda a fundamental teórica, a ocorrência do fenômeno *bullying* no ambiente escolar é real, e segundo Fante (2012), a criança que é submetida às agressões pode ter sérios transtornos psicossomáticos levando-a

a ter bastante dificuldade para superar esse “trauma”.

Neste estudo, foi utilizado apenas parte de uma pesquisa maior, do Grupo de Pesquisa Humanidades e Sociedade Contemporânea do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (GPHSC - IFMT), realizado em 7 escolas com o objetivo de refletir e compreender o fenômeno *bullying* e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem e identificar os tipos que mais ocorrem na escola em questão.

A partir deste diagnóstico, sugerimos que todos os sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente desenvolvam ações, de orientação e formação, buscando parcerias para minimizar os traumas e erradicar este fenômeno que tem aumentado exponencialmente e tomando proporções e resultados irreversíveis, e impede que os direitos humanos sejam garantidos.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W. & GASKEL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 7. ed. Campinas: Verus, 2012.

FREITAS, Luciano dos. **Bullying**: Programa de Prevenção da Violência entre Alunos no Ambiente Educacional. 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrent/Educa/educa41.pdf>. Acesso em: 20, jun, 2018.

SLUHAN, Mara Regina e RAITZ, Tânia Regina. **A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online), Brasília, vol. 95, nº 239, p. 31-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a03v95n239.pdf>. Acesso em: 24, jun, 2018.

SOUZA, J. A; MOTA, R. M. F; SILVA, V. C. G; ANJOS, D. F. **Bullying, identidade e direitos humanos no contexto escolar**. IV Congresso Nacional de Educação, V. 1, 2017, ISSN 2358-8829. Disponível em http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA11_ID7488_09102017121100.pdf. Acesso em: 22, jun, 2018.

COMO VAI O NOSSO TRÂNSITO?

Jaci Lima

HOW ARE OUR TRAFFIC?

RESUMO: A construção das capacidades linguísticas da alfabetização e do letramento quando atreladas a outras áreas do conhecimento permitem a ampliação dos saberes e a conscientização sobre hábitos e atitudes necessárias para a transformação do cotidiano e cidadania. Pensando nisso desenvolvemos este projeto com a temática do trânsito. O trânsito faz parte de nossas vidas. A cidade em que vivemos, Recife, está entre as dez capitais do país que tem um alto índice de mortos em acidentes de trânsito por 100 mil habitantes (Jornal Nacional, 2014) e grande parte desses acidentes está relacionada à falta de educação, à imprudência e ao uso de bebidas alcoólicas. A educação é o meio mais eficaz para conscientizar os cidadãos e prepará-los para enfrentar a vida e o trânsito. Considerando que a criança torna-se pedestre assim que começa a andar, ela precisa, portanto, desde cedo, aprender como comportar-se adequadamente no trânsito.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Trânsito. Letramento.

ABSTRACT: The construction of literacy language skills and literacy itself when connected to other areas of knowledge enhances the expansion of knowledge as well as the awareness of habits and attitudes necessary for the transformation of everyday life and citizenship. Thinking about that we have developed this project about traffic. Traffic is part of our lives. The city where we live, Recife, is one of the ten cities in the country that has the highest number of deaths in traffic accidents per 100 thousand inhabitants and many of these accidents are related to the lack of education, recklessness and alcohol use. Education is the most effective way to educate citizens and prepare them to face life and traffic. Since the child becomes pedestrian as soon as he/she starts walking, it is only to be expected that he/she learns how to behave properly in traffic.

KEYWORDS: Education. Traffic. Literacy.

1 | INTRODUÇÃO

Este projeto foi desenvolvido com uma turma de 3º Ano do 1º Ciclo (25 alunos com idades entre 8 e 12 anos), de uma escola municipal da cidade do Recife, no período de agosto a outubro de 2009. Teve como público-

alvo, além dos alunos da turma, todos os alunos da escola do turno da manhã e a comunidade em que a escola está inserida, visto que fizemos socializações em cada sala de aula, exposição do material em sala e panfletagem na comunidade.

O Brasil é um país com um grande número de vítimas no trânsito. Recife está entre as dez capitais do país que tem um alto índice de mortos em acidentes de trânsito por 100 mil habitantes. Logo, vemos a importância de se estudar a temática do trânsito.

O reconhecimento do Trânsito, enquanto tema de estudo, é salientado na Lei Federal Nº 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro (CTB) (2001), cujo artigo 76 estabelece a educação para o trânsito desde a pré-escola até o nível superior. Segundo essa Lei, o Ministério da Educação, mediante proposta do Conselho Nacional de Trânsito (Contran) e do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), tem a missão de promover a adoção, em todos os níveis de ensino, de um currículo interdisciplinar com conteúdos programáticos sobre segurança de trânsito.

Para Libâneo (2001), a escola é um lugar para aprender conhecimentos, para desenvolver capacidades não apenas intelectuais, mas também sociais, afetivas, éticas e a escola “é lugar de formação de competências para a participação na vida social, econômica e cultural” (LIBÂNEO, 2001, p.113).

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs (2001), trabalhar com o tema ética diz respeito às relações humanas presentes no interior e exterior da escola.

Gullo (2000) defende ações educativas capazes de promover a formação de atitudes que possam contribuir para um trânsito mais humano e para que as pessoas tenham uma melhor qualidade de vida.

A Educação de Trânsito não deve ser vista apenas como ensino de regras e treinamento de habilidades para evitar acidentes. Educar para o trânsito precisa ser visto como educar para a vida, pois trânsito é vida.

2 | OBJETIVO GERAL

- Resgatar valores para um trânsito mais humano e seguro, estimulando a intervenção na comunidade e buscando a melhoria das condições do trânsito e o desenvolvimento de uma postura solidária e cidadã.

3 | OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver a leitura, a escrita e a oralidade, lendo e produzindo diferentes tipos de texto;
- Conhecer os meios de transporte e locomoção e sua história, bem como os agentes de circulação (pedestres, ciclistas, motociclistas, motoristas e passageiros) e a responsabilidade de cada um;
- Conhecer e interpretar as sinalizações de trânsito para uma maior seguran-

ça na locomoção, adotando novos comportamentos que eliminem ou minimizem os riscos enfrentados diariamente de maneira saudável e consciente.

4 | REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Vasconcellos (1998, p. 11),

o trânsito é o conjunto de todos os deslocamentos diários, feitos pelas calçadas e vias da cidade, e que aparece na rua sob a forma da movimentação geral de pedestres e veículos. Assim sendo, o trânsito não é apenas um problema “técnico”, mas, sobretudo uma questão social e política diretamente ligada às características da nossa sociedade.

O artigo 76 do Código de Trânsito Brasileiro (2001) estabelece que:

Art. 76. A educação para o trânsito será promovida na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus, por meio de planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação.

Parágrafo único. Para a finalidade prevista neste artigo, o Ministério da Educação e do Desporto, mediante proposta do CONTRAN e do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, diretamente ou mediante convênio, promoverá:

I - a adoção, em todos os níveis de ensino, de um currículo interdisciplinar com conteúdo programático sobre segurança de trânsito;

II - a adoção de conteúdos relativos à educação para o trânsito nas escolas de formação para o magistério e o treinamento de professores e multiplicadores;

III - a criação de corpos técnicos interprofissionais para levantamento e análise de dados estatísticos relativos ao trânsito;

IV - a elaboração de planos de redução de acidentes de trânsito junto aos núcleos interdisciplinares universitários de trânsito, com vistas à integração universidades sociedade na área de trânsito.

Para Brandão (1993), a educação para o trânsito ajuda a desenvolver ações que melhoram a qualidade de vida e trazem mais segurança, ensinando as pessoas a serem mais cooperativas no trânsito. As atitudes no trânsito não podem ser tidas sob o ponto de vista de uma pessoa, o individual, mas tem que considerar as outras pessoas, o coletivo precisa ser levado em conta.

Segundo Silva et al (2012), educar para o trânsito é, antes de qualquer coisa, a transformação de hábitos e comportamentos adquiridos ao longo dos anos, e que é preciso que se compreenda o trânsito por completo.

As Diretrizes Nacionais de Educação Para o Trânsito (2009) trazem uma valorização do desenvolvimento da temática no contexto transversal colaborando, assim, numa formação do aluno de forma integral.

Vasconcelos (2001) afirma que no espaço público há um relacionamento

interpessoal onde podem ser criadas situações harmoniosas ou conflitantes, caracterizadas pela disputa de espaço ou interesse pessoal. Portanto, valores como gentileza, tolerância, compreensão e respeito devem ser trabalhados na escola.

5 | METODOLOGIA

Procuramos, neste projeto, levar em conta as vivências dos alunos como ponto de partida para o direcionamento do trabalho e, assim, oportunizar novas aprendizagens. Como afirma Freire (1979, p. 14), “o homem deve ser sujeito de sua própria educação”. Portanto, buscamos envolver os alunos em atividades práticas e significativas, levando-os a se sentirem responsáveis e agentes ativos neste no seu processo de aprendizagem.

O tema Educação para o Trânsito foi trabalhado neste projeto de uma maneira interdisciplinar, envolvendo várias áreas do conhecimento, pois, como salienta Martins (2007, p.93),

Falar sobre trânsito é, antes de tudo, falar sobre caminhos abertos à locomoção humana, caminhos que conduzem as pessoas, que traçam histórias dos lugares, que interligam espaços e que transportam riquezas. Isso sugere que falar sobre trânsito é falar sobre a vida e o progresso.

Em Artes realizamos vários trabalhos como desenho, pintura, recorte, colagem, oficina de meios de transporte com caixas de papelão, massa de modelar etc., produção de panfletos e placas de sinalização, escuta de música e criação de paródias (gravadas em vídeo), organização e exposição de materiais. Tudo isso auxiliou na apreensão do tema e também ajudou a aprimorar a percepção, a reflexão, a imaginação e a criatividade.

Em Língua Portuguesa tivemos diversas atividades que ajudaram a um melhor desempenho tanto na leitura, como na linguagem oral e na produção escrita. Trabalhamos com diversos gêneros textuais e utilizamos diversos jogos.

Em Ciências vimos a valorização da vida, os primeiros socorros, os cuidados para a preservação da saúde e a integridade física.

Em Matemática tivemos coleta de dados, elaboração de tabelas e gráficos, resolução de situações-problema etc.

Em História estudamos a história do automóvel, pesquisamos as primeiras formas de locomoção humana, a evolução dos meios de transporte, os diferentes tipos de transportes etc.

Em Geografia vimos as ruas do bairro, o trânsito e o caminho de casa para a escola, e vice versa. Analisamos diversos lugares e refletimos sobre as dificuldades de locomoção. Tivemos o desenho da planta do bairro com suas ruas principais.

Em Educação Física realizamos atividades físicas para ajudar a desenvolver algumas potencialidades do corpo como agilidade, atenção, percepção, noções de espaço e lateralidade, necessárias à locomoção.

Em informática tivemos pesquisas, uso do blog da turma e e-mail para trocar experiências com crianças de outras escolas da rede de ensino.

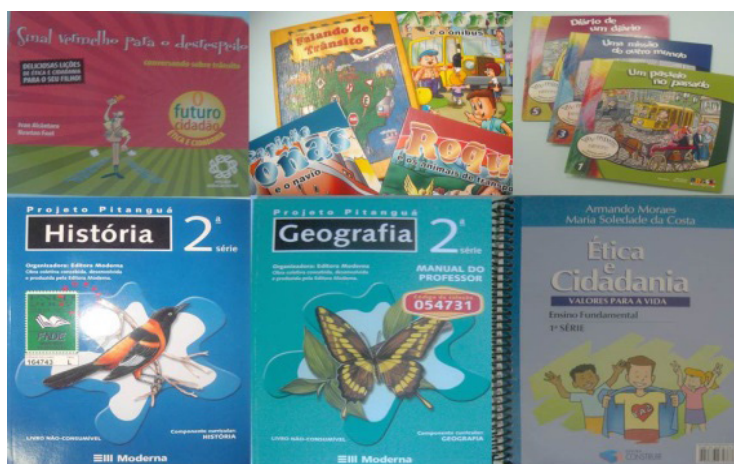
Abordamos a temática através de:

- Conversas, leitura e produção de textos

Fizemos a abordagem do tema através de conversas, realizamos leitura em jornais, revistas, livros didáticos, paradidáticos, internet etc. Os alunos produziram diversos gêneros textuais.



Aula de leitura e produção de texto. Fonte: a autora, 2009



Alguns dos livros utilizados. Fonte: A autora, 2009

- Jogos



Jogos utilizados. Fonte: A autora, 2009

- Vídeos

Assistimos a vários vídeos sobre o tema.



Assistindo a vídeos. Fonte: A autora, 2009

- Confecção de placas para serem utilizadas na escola, e também cartazes com desenhos e mensagens

As placas foram afixadas em locais estratégicos para orientar em uma locomoção mais adequada e sem transtornos entre eles na escola.

- Elaboração de tabelas e gráficos com os dados de pesquisas realizadas com os alunos, pais e vizinhos

- Observação e vivência do trânsito no bairro, com um passeio no entorno das ruas da escola e panfletagem

Para auxiliar os alunos a desenvolverem hábitos e comportamentos seguros no trânsito, fomos para uma avenida próxima à escola para que eles pudessem observar o trânsito no bairro. Vivenciando as situações reais, os alunos puderam transformar o conhecimento em ação. Eles atravessaram a rua que eles costumavam atravessar para ir à escola. Conversamos sobre a faixa de pedestre, pois há uma no caminho para a escola. Distribuímos panfletos com dicas para um trânsito seguro, confeccionados pelos próprios estudantes.



Panfletagem nas ruas do bairro. Fonte: A autora, 2009

- Troca de e-mails com colegas de outra escola e registro das ações do projeto no blog da turma



Aula de informática.

Fonte: A autora, 2009

- Palestra no DETRAN-PE

Buscando mais esclarecimentos sobre a temática do Trânsito, fizemos uma visita ao DETRAN-PE e contamos com a colaboração de pessoas que conhecem bem essa realidade. Tivemos uma palestra com um orientador educacional de trânsito que nos deu importantes orientações.

Na palestra foram abordados vários assuntos como: comportamento seguro nas vias públicas, conceito de trânsito, sinalização (semáforo, placas e faixa de segurança), guarda de trânsito e o uso do cinto de segurança. Ele nos passou informações valiosas em relação à importância de se adotar valores, posturas e atitudes seguras no trânsito.



Palestra no DETRAN-PE. Fonte: A autora, 2009

- Visita à Torre do Zeppelin



Visita à torre do Zeppelin- Recife. Fonte: A autora, 2009

- Visita da Turma do Fom-Fom na escola



Turma do Fom-Fom na escola. Fonte: A autora, 2009

- Exposição na escola com cartazes contendo o material pesquisado e produzido pelos alunos e meios de transportes confeccionados com sucatas



Oficina e exposição na escola. Fonte: A autora, 2009

- Elaboração de um livro com as produções e o resultado das pesquisas



Livro produzido pela turma.

Fonte: A autora, 2009

- Participação da turma no lançamento da revistinha do Fom-Fom na Bienal do Livro



Visita à Bienal do Livro. Fonte: A autora, 2009

- Participação na X Feira de Educação de Trânsito



X feira de educação de trânsito.

Fonte: A autora, 2009



X feira de educação de trânsito

Fonte: A autora, 2009

6 | RESULTADOS

Obtivemos como resultados: atitudes mais cidadãs dos alunos na circulação, moldadas pela ética, pela solidariedade e pelo respeito; a produção de um livro com as produções e o resultado das pesquisas; uma campanha solicitando uma ciclovia na avenida principal do bairro; participação no lançamento da revistinha do Fom-Fom na Bienal do livro e participação na X Feira de Educação de Trânsito, além de ter nosso projeto noticiado em um jornal de grande circulação no Estado de Pernambuco (o Diário de Pernambuco).



Imagem 21. Publicação do projeto no jornal.

Fonte: A autora, 2009

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que é por meio da educação que poderemos formar cidadãos mais conscientes e preparados para enfrentar a vida e o trânsito. Uma educação para o trânsito que se inicie desde a pré-escola, com a teoria e a prática de mãos dadas.

O trânsito se constitui num complexo sistema de relações dos homens entre si e desses com o espaço no qual interagem. Precisamos, portanto, desenvolver práticas pedagógicas que priorizem o autoconhecimento, a autoestima e o respeito aos outros e ao meio ambiente, contribuindo, assim, para uma mobilidade segura, assumindo atitudes cidadãs na circulação, moldadas pela ética, pela solidariedade e pelo respeito.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Ivan. FOOT, Newton. **Sinal vermelho para o desrespeito**- Conversando sobre o trânsito. Escala Educacional.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais de Educação Para o Trânsito**. Texto de Juciara Rodrigues; Ministério das Cidades, Departamento Nacional de Trânsito. Brasília, 2009.

BRASIL. **Código Nacional de Trânsito**. Código de Trânsito Brasileiro: instituído pela Lei nº 9.503, de 23-9-97. Com as alterações na Lei nº 9.792, de 22-01-1998 e 9.792, de 14-04-1999 – Brasília: DENATRAN, 2001.

Diário de Pernambuco e Folha de Pernambuco- notícias e reportagens.

Folder: **Pequenos pedestres, grandes cuidados**. DETRAN-PE.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro, 1979

GULLO, A.S. “**Violência urbana: violência na perspectiva da antropologia social**”. Revista da Associação Brasileira de Acidentes e Medicina de Tráfego. São Paulo, 2000.

História em quadrinhos da Turma da Mônica- Educação no trânsito não tem idade. <http://www.monica.com.br/institut/edu-tran/pag>.

Jornal Nacional. Acidentes de trânsito matam uma pessoa a cada 12 minutos no Brasil. 27/12/2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2014/12/acidentes-de-transito-matam-uma-pessoa-cada-12-minutos-no-brasil.html>> Acesso em 20 de maio de 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MARTINS, João Pedro. **A Educação de Trânsito: campanhas educativas nas escolas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

MORAES, Armando. **Ética e cidadania: valores para a vida: ensino fundamental/ 1º ciclo: 1ª série**- Recife: Ed. Construir, 2000.

Panfletos: **Segurança no caminho da escola com dicas do FOM-FOM!**

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Pluralidade Cultural / Ministério da Educação. Secretaria da Educação fundamental 3. ed. Brasília, 2001.

Projeto Pitangua: **história**/ organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Maria Raquel Apolinário.- 1. Ed.- São Paulo: Moderna, 2005. 2ª série.

Projeto Pitangua: **geografia**/ organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Virginia Aoki.- 1. Ed.- São Paulo: Moderna, 2005. 2ª série.

Revistinha da **Turma do FOM-FOM** em A BIRITADA. DETRAN- PE

Revistinha da **Turma do FOM-FOM** em Jogo Sujo. DETRAN- PE

RODRIGUES, Juciara. **Transitando pelos lugares!** Ilustrações André Brik – Brasília: ABDETRAN, 1999.

RODRIGUES, Juciara. **Trânsito é locomoção!** Ilustrações André Brik – Brasília: ABDETRAN, 1999.

SILVA, Adriana Aparecida dos Santos et al. **Educação para o trânsito**. Belo Horizonte: Centro Universitário De Belo Horizonte, 2012.

VASCONCELLOS, Eduardo Alcântara. **O que é trânsito**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

VASCONCELOS. Eduardo Alcântara. **Transporte Urbano, espaço e equidade**: análise das políticas públicas. São Paulo: Anhamblume, 2001.

CONCEPÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E VIOLAÇÕES DESSES DIREITOS NA ATUALIDADE

Roberta Moraes Simione

Programa Pós-Graduação em Educação –
Universidade Federal de Mato Grosso - PPGE/
UFMT
Cuiabá-MT

Denize Aparecida Rodrigues de Amorim

Programa Pós-Graduação em Educação –
Universidade Federal de Mato Grosso - PPGE/
UFMT
Cuiabá-MT

RESUMO: Diante de cenários atuais conflituosos em torno das questões de direitos humanos, em vários meios da sociedade no mundo, voltar a origem e compreender a abordagem do tema pela filósofa Hannah Arendt pode nos ajudar a direcionar para práticas educativas propositivas na questão. Seu livro publicado há meio século correlaciona vários anos de teoria política, embasada nos filosóficos clássicos e foram refletidos na sua práxis em muitos períodos que transformaram o século XX. Assim o objetivo é apresentar algumas contribuições sobre direito, igualdade e liberdade à luz da teoria política da filósofa Hannah Arendt, afim de possamos pensar em outras alternativas educativas em direitos humanos. Temas como migrações, trabalho análogo a escravidão e povos indígenas nos ajudam a compreender como o conceito chegou até nossos dias, com leituras de autores

contemporâneos. Consideramos sobremaneira a importância de tecermos tais reflexões para uma formulação de uma Educação em Direitos Humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos. Educação. Violações De Direitos Humanos.

CONCEPTION OF HUMAN RIGHTS AND VIOLATIONS OF THESE RIGHTS AT PRESENT

ABSTRACT: Faced with the conflicting current sceneries around human rights issues, in several social spheres around the world, coming back to the origin and understand the approach of the subject by the philosopher Hannah Arendt can help us to guide to the educational propositional practices into the issue. Her book published half a century ago correlates several years of political theory, based in classical philosophies and they were reflected in her praxis in many periods that changed the twentieth century. In this manner, the aim is to submit for consideration some contributions about law, equality and freedom in accordance with the philosopher Hannah Arendt's political theory, so that we can think about in other educational ways in human rights. Subjects such as migrations, resembling work to the slavery and indigenous peoples help us to understand how the concept got into today, with

contemporary authors' readings. We consider the relevance about such reflections for an elaboration of a Human Rights Education.

KEYWORDS: HUMAN RIGHTS. EDUCATION. VIOLATIONS OF HUMAN RIGHTS.

1 | PROPÓSITOS DAS REFLEXÕES EM DIREITOS HUMANOS.

Este artigo tem como objetivo apresentar algumas contribuições sobre direito, igualdade e liberdade à luz da teoria política da filósofa Hannah Arendt, afim de possamos pensar em outras alternativas educativas em direitos humanos.

Com propósito de obter um entendimento da teoria política de tal autora, consideramos importante acompanhar seu envolvimento e produção acadêmica, contextualizando historicamente o período em que a obra “A condição humana” fora publicada.

Apresentaremos, nestes termos, compreensões e algumas reflexões sobre a leitura propositiva da obra “A condição humana”, de modo a relacioná-las aos contextos mais gerais e atuais sobre a política de direitos de grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Partimos, assim, da premissa que a promoção dos direitos humanos nos marcos históricos da revolução francesa, da independência das colônias americanas e da Declaração Universal de 1948, cunhada após a Segunda Guerra Mundial, corrobora para uma nova compreensão da política de direitos nas sociedades contemporâneas.

Entendemos ser pertinente, porém, tecer algumas considerações sobre outras problemáticas ou questões correlacionadas à teoria política de Hannah Arendt. Assim, refletindo sobre liberdade, igualdade e direito a ter direitos, pontuaremos sobre migração – questão dos refugiados, direitos dos povos indígenas e trabalho escravo.

2 | CONTEXTO DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT: COMPREENSÕES

Nascida em 14 de outubro em 1906, em Hannover, na Alemanha, Hannah Arendt, de origem judia, teve a oportunidade de vivenciar momentos históricos que mudariam as direções políticas e sociais de toda a história recente, como: a Primeira Guerra Mundial (1914 - 1918); a Revolução Russa (1917); a Grande Depressão (crise econômica de 1929); a instauração da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (1922 – 1991); a Guerra Civil Espanhola (1936 - 1939); a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945); a instauração da República Popular da China (1949 – 1976), a Guerra da Coreia (1950 – 1953); a Guerra do Vietnã (1955 – 1975); a Revolução Cubana (1959); Guerra Fria (1945 -1991); e o Apartheid (1948 – 1994).

Ao protagonizar as disputas imperialistas, nacionalistas e neocolonialismo das nações europeias, asiáticas e americana, a Primeira Guerra Mundial resultou em

24 milhões de mortes humanas e o uso de novas armas de destruição de vidas entraram na sociedade para potencializar conflitos. Seu término se resumiria no colapso de regimes monárquicos e na ascensão dos Estados Unidos das Américas – EUA, como uma potência política e econômica mundial (DAEHNHARDT, 2014). Já a Revolução Russa que aconteceu em Petrogrado, no dia 25 de outubro de 1917, apresentou ao mundo a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, tendo Lênin como um líder que expressaria e influenciaria a teoria marxista e revolução comunista no mundo (SECCO, 2017). Tais acontecimentos e o surgimento de novas concepções ideológicas oriundas destes fatos históricos trariam à tona um novo entendimento de mundo.

Foi neste clima de instabilidade política e econômica que Arendt se formou e desenvolveu um pensamento que influenciaria todo o que concebemos sobre o termo de direitos humanos. Desde de sua entrada para a Universidade de Marburg/Alemanha, em 1924, passando em 1926, pela Albert Ludwig, em Freiburg, e terminando seu doutorado em Filosofia na Universidade de Heidelberg, cuja tese era “O Conceito de Amor em Santo Agostinho” (CORREIA, 2006), Arendt se tornaria conhecida como filósofa ou teórica política.

Em 1933, porém, engajada na luta política e ideológica contra o nazismo, Arendt se afastaria da filosofia para compor o grupo de resistência anti-nazismo. Ela foi presa neste mesmo ano pela Gestapo, polícia secreta do Estado Alemão, e ficaria retida por oito anos e seguiria, posteriormente, para Genebra, Praga e Paris. Nesta última cidade, morou por seis anos e trabalhou com crianças expatriadas. Adiante, seguiu para Portugal e depois para os EUA, e como sobrevivente do holocausto escreveria os livros “Origem do Totalitarismo” (1951) e “Eichmann em Jerusalém” (1963), cujo propósito consistia em tentar compreender como surgiu a “máquina de destruição”. Após ficar por dezoito anos apátrida (o regime nazismo havia tirado sua nacionalidade em 1937), em 1951, receberia cidadania americana (CORREIA, 2006).

Até sua morte, Hannah publicaria livros de ampla relevância sobre o tema de filosofia política e, dos vários existentes abordaremos neste artigo um de grande expressão intelectual - “A Condição humana”, de 1958. Arendt veio a falecer em 1975, nos EUA, aos 69 anos, influenciando todo um pensamento sobre direitos humanos que até os dias se torna referência. Ela para além de refletir sobre as condições da vida humana, sentiu na pele todo o ódio de sobre sua origem étnica, e pode engajar, lutar, refletir e se tornar um forte expoente sobre o assunto.

3 | ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DA OBRA: “A CONDIÇÃO HUMANA”

A obra *A condição humana* apresenta-se, segundo a autora, como uma tentativa de resposta sobre como e porque foi possível o totalitarismo, negador da liberdade.

Mais do que uma tentativa em apresentar quais condições de vida foram dadas aos “homens” para manutenção de sua existência, Arendt argumenta que a mesma foi condicionada, pois o contato dos “homens” com seu entorno origina uma condição a sua existência.

O estudo das três atividades que integram a *vida activa* (obra, trabalho e ação) permite compreender sobre a liberdade dos seres humanos no espaço público. As respectivas condições das tais atividades citadas se relacionam à sobrevivência da espécie via processo biológico; à feitura de artefatos que possibilitem a manutenção da existência humana; e uma ação exercida entre os seres humanos destituídos de mediações de coisas: a atividade política.

Segundo Arendt (2018), as três atividades que compreendem a *vida activa* estão relacionadas com uma condição mais geral da existência humana como: nascimento e morte:

O que quer que toque a vida humana ou mantenha uma duradoura relação com ela assume imediatamente o caráter de condição da existência humana. Por isso os homens, independentemente do que façam, são sempre seres condicionados. Tudo o que adentra no mundo humano por si próprio, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana. O impacto da realidade do mundo sobre a existência humana é sentido e recebido como força condicionante. (ARENDR, 2018, p. 12).

A autora pondera, porém, que a condição humana não é o mesmo que natureza humana. As capacidades e atividades que os homens e as mulheres possuem e desenvolvem condizem com a condição humana, necessárias à sua existência, e não é equivalente à natureza humana. A exemplo de mudança da condição humana consiste no processo migratório, no qual implica aos migrantes viver mediante as condições criadas por eles e, mesmo nesta situação não deixariam de ser estes mesmos indivíduos condicionados por outrem ou da sociedade da qual partilha costumes e tradições.

Sob este prisma, entendemos que as atividades desenvolvidas são condicionadas porque os seres humanos não vivem isolados, mas juntos e somente possível pela ação política, a qual consiste em estar em companhia uns dos outros. Segundo Arendt (2018, p 11) “os homens são seres condicionados, porque tudo aquilo com que eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição a sua existência”, e por isso que para a ação política somente existe num espaço entre as pessoas, neste espaço coexiste o *amor ao mundo* e a *liberdade*. Por fim, quanto à natureza humana, Arendt expõe como um problema já apresentado por Santo Agostinho, tanto no sentido psicológico como filosófico, quando revela que sua compreensão é incerta e impossível de conhecer. Complementa que definir e determinar a essência de todas as coisas que se encontram no nosso entorno é improvável.

Diante da apresentação acima, elucidamos que a autora procura descrever a oposição e diferença existente entre as concepções modernas e antigas sobre

política.

O ser humano, em conformidade com o contexto apresentado acima, é um animal social ou político. Isto porque direta ou indiretamente possui sua existência condicionada mediante a existência com outros seres humanos, pois do contrário seria apenas um *animal laborans*, destituído da qualidade humana, atentando somente às necessidades biológicas necessárias para sua subsistência.

Diferente do *animal laborans*, o *homo faber* seria o fabricante, porém inserido numa esfera social, em uma comunidade onde as atividades do mesmo passariam a ser condicionadas. Deste modo, ao estar “entre” os outros homens, seus iguais e ao mesmo tempo diferentes, a relação consistiria numa ação política e das atividades existentes, esta era a única que não podia ser pensada fora da comunidade.

Com o advento da cidade-Estado, o homem receberia uma vida privada (lar – *oikia* e uma família) e uma vida pública – *bios politikos* – neste termo, a palavra homem se refere a gênero homem. E todo cidadão participaria dos dois espaços de existência: domínios públicos e domínios privados. Esta diferenciação dos domínios origina-se da própria fundação da *polis* grega.

A atividade necessária no exercido do domínio público, também chamado por Aristóteles de *bios politikos*, era a ação (*práxis*) e o discurso (*lexis*). Como atividades complementares, a ação e o discurso se resumiriam na própria ação política legitimada por meio das palavras que caminhariam para a persuasão.

A persuasão, caracterizada por enfrentar e responder, traria à tônica da coragem política e, desta maneira, as coisas seriam resolvidas na *polis*, sem violência e força. Assim, “ser político, viver em *polis*, significava que tudo era decidido mediante palavras e persuasão, e não força e violência” (ARENDDT, 2018, p.32). Para Hannah, a ação política ou o agir funda-se na política, relação dialógica entre iguais, entretanto, havendo violência não há política e, tão pouco liberdade e igualdade (HAN, 2017).

Para Arendt, domínios público e privado correspondem ao domínio da política e da família, respectivamente. A divisão destes domínios e não violação dos domínios privados pela *polis*, decorre da sacralidade que cercavam cada propriedade, e o limite imposto era que somente o cidadão e, portanto, possuidor de uma casa, poderia participar dos domínios públicos.

Como espaço público, na *polis*, o cidadão poderia expressar sua liberdade porque se circunscrevia no domínio do social - o que já não acontecia do mesmo modo no lar. Nesta esfera, como salienta a autora estudada, os homens viviam juntos porque tinham necessidades e também carências, própria para manutenção da vida e “que, para sua manutenção e sobrevivência individual, assim como a vida da espécie, requer a companhia dos outros” (ARENDDT, 2018, p.37).

Por ser diferente, a esfera pública ou *polis* da do lar, neste espaço ou domínio, havia uma severa desigualdade, estando as mulheres e escravos privados de liberdade. Governados pelo chefe, todos no lar estavam sujeitos às ordens do governante. Este, por sua vez, somente era considerado livre quando deixava o

lar e ingressava ao domínio público ou político, pois nesta esfera estaria entre seus iguais, ninguém comandava e ninguém era comandado. A igualdade para os gregos era a essência da liberdade, ou seja, “ser livre significava ser isento de desigualdade presente no ato de governar e mover-se em uma esfera na qual não existia governar nem ser governado” (ARENDR, 2018, p.40).

Para Arendt, no mundo moderno domínio público e privado não há uma diferença muito nítida entre si. A política ao possuir uma função de interesse social, o domínio privado também seria transformado ao ser considerado como uma preocupação coletiva.

Ao trazer tais concepções políticas de tempos antigos, a autora nos permite refletir acerca das questões que engendram e organiza a sociedade nos dias atuais. Ainda que houvesse divisão entre os domínios públicos e privados na Grécia Antiga e, que cada esfera apresentasse dinâmicas diferenciadas, é possível pensarmos sobre as formas de direitos e também deveres que pertenciam a cada indivíduo neste período. E, com isso possibilita ainda compreender o modo como ocorreu estas transformações a fim de que possamos visualizar como se processa ou ocorre a política na atualidade.

Deste modo, embora presente no mundo antigo, sem que incorramos em anacronismo, é importante enfatizar que o entendimento de igualdade na atualidade é muito diferente da maneira como esta se configurava na esfera pública na Grécia antiga (ARENDR, 2018). Não sendo a igualdade naquela sociedade extensa a todas as pessoas, mas somente ao cidadão da *polis*, o mesmo que no domínio privado era o chefe ao qual cabia a governabilidade da esfera doméstica - onde a relação entre os sujeitos neste domínio não ocorria entre iguais. Atribuídos de direitos e deveres específicos no domínio privado, esta concepção seria modificada posteriormente e uma nova forma de direitos seria estabelecida.

4 | TRANSFORMAÇÕES DAS CONCEPÇÕES DE DIREITOS HUMANOS: COMO COMPREENDEMOS HOJE.

No entanto, sabemos que as transformações nos séculos seguintes, principalmente dinamizadas pela influência das teorias dos filósofos contratualistas do século XVIII, impulsionariam a eclosão da revolução francesa e outras revoluções em favor da independência das colônias americanas, ansiosas pelo direito a terem direitos às suas liberdades sociais, políticas e econômicas, uma vez que há muitos séculos se encontravam sob julgo imperialistas inglês, português, espanhol, holandês e francês.

Contradições referentes às igualdades de direitos e respeito às liberdades individuais e coletivas, trazidas à tona por estes movimentos políticos, tornaram-se inevitáveis. E, foi nesta frequência que a concepção dos direitos humanos foi forjada

e construída.

Com os marcos históricos acima relatados, temos assim, na “A Declaração da Independência dos Estados Unidos” (1776) e na “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão” (1789), enunciados que tornar-se-iam significativos para a nova conjuntura social e política que se formaria nos séculos XX e XXI. A premissa com o anúncio e a proclamação de tais marcos era a esperança que a universalidade dos direitos humanos e a posse de direitos inalienáveis emergissem nos estados democráticos em contraponto a estados absolutistas e despóticos. Pertinente destacar que, neste período, os seres humanos assim deixariam de ser súditos para serem cidadãos (RIBEIRO, 2003).

Das “contradições inevitáveis”, salientamos, segundo Santos (2013), o fato de a promoção dos direitos humanos terem criados sentido de pertencimento em duas coletividades distintas: uma relacionada à humanidade e a outra seria a dos cidadãos de um determinado estado. Mesmo que a implantação desta política consistia em garantir “dignidade aos indivíduos sempre e quando os direitos de pertença a uma coletividade política não existissem ou fossem violados” (SANTOS, 2013, p. 50), a sua implementação não se deu por igual ou a contento na maioria dos países.

Ao contrário ao que se almejava, segundo Brito (2013), os direitos humanos seriam subordinados à soberania nacional e o Estado assumiria “o monopólio da produção de direito e de administração de justiça” (SANTOS, 2013, p. 48). Ao ser separado da sua tradição revolucionária, os direitos humanos passariam a uma ação destituída de política, uma vez que não engendraria transformações sociais em benefício da igualdade de direito a todos os cidadãos (SANTOS, 2013).

Para alguns intelectuais a discussão que tem sido formada entorno da concepção de direitos humanos trata-se de uma das questões mais perturbadoras da atualidade pelo fato de muitas pessoas não serem sujeitos de direitos, mas somente objeto de discurso de direitos humanos (SANTOS, 2013).

Sabemos que o imperialismo que se faria presente no século XIX e XX e a promoção de ideologias racistas neocolonialistas mudariam novamente o curso da História e, mais uma vez, observaríamos uma narrativa histórica de direitos sem direitos. Engendrados durante o período entre a Primeira e Segunda Guerra Mundial, o fascismo, o nazismo e o stalinismo instaurariam políticas de extermínio denominado de “lixo humano” por serem indesejáveis e fúteis (BAUMAN, 2007).

Ao promoverem a destituição de alguns indivíduos de serem inseridos na ação política, justamente por não serem iguais aos arianos ou a qualquer povo, sociedade ou grupo étnico imperialista, tal segregação e estigmatização tornar-se-ia justificável em razão da natureza humana destes mesmos indivíduos para aquele regime. Diante deste conflito ideológico e político, oportuno considerar a concepção de natureza humana para Arendt, a qual ao se reportar às de Santo Agostinho, defendia quão incerto seria obter a essência natural das coisas e que tão pouco seria possível constatar que todos os seres humanos sejam iguais.

Num clima de tensão, disputas e desigualdades sociais, o final desta narrativa histórica, nos meados do século passado, já conhecemos. Ao pensar neste enredo novelístico ou comédia de horror, o que ou quem deslegitimou alguns sujeitos de não serem iguais ou diferentes, mas de não serem mais? Ou quem ou que os destitui dos direitos ou do direito à ação política? Desta celeuma coadunamos que:

gradualmente, o discurso dominante dos direitos humanos passou a ser o da dignidade humana consoante com as políticas liberais, com o desenvolvimento capitalista e suas diferentes metamorfoses (liberal, sócia-democrático, dependente, fordista, pós-fordista periférico, corporativo, estatal, neoliberal etc.) e com o colonialismo interno, racismo, trabalho análogo ao trabalho escravo, xenofobia, islamofobia, políticas migratórias repressivas, etc.). Temos de ter em mente que o mesmo discurso que de direitos humanos significou coisas muito diferentes em diferentes contextos históricos e tanto legitimou práticas revolucionárias como práticas antirrevolucionárias. (SANTOS, 2013, p. 48-49).

Deste modo, pensando nas reflexões de Arendt, é possível perceber a destituição de direitos efetivados pelo condicionamento, poderíamos dizer política liberal, a que os sujeitos foram submetidos. Condicionados na esfera pública é perceptível observar a violação de direitos ou a destituição das liberdades imputadas a muitas pessoas, tornando as mesmas em muitos momentos incapazes de subverterem à violação de direitos.

5 | SOBRE MIGRAÇÃO, DOS REFUGIADOS, DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS E TRABALHO ESCRAVO: ALGUMAS QUESTÕES.

A violação de direitos faz emergir várias problemáticas sociais na atualidade que por sua vez subvertem a “normalidade”, tais como: a proteção e assistência de migrantes forçados ou refugiados; direitos dos povos indígenas; e, trabalho escravo. E, das questões expostas acima, apresentaremos alguns exemplos à luz da teoria apresentada.

Segundo Bauman (2017), sabendo que a migração não é fenômeno, mas os contornos que adquiriu na atualidade, sejam de migrantes econômicos ou refugiados, protagonizam uma história recorrente que constantemente os desqualifica como seres humanos.

Por diversas vezes grupos humanos transgrediram e transgredem fronteiras territoriais, culturais e nacionais, seja por razões de sobrevivência, de motivações culturais, religiosas ou mesmo em função das relações de parentesco e, este fenômeno tem se mostrado contínuo, uma vez que seres humanos resistem em ficarem reclusos aos limites dos territórios políticos nacionais estabelecidos (HALL, 2013).

Por estarem em situação de vulnerabilidade econômica e social, os refugiados, especificamente, sofrem com esta situação pois, existindo no limite se veem destituídos de algumas atividades da dignidade (trabalho, obra e ação) necessárias

à existência humana (ARENDR, 2018). Isto porque, lembrando Arendt, o trabalho possibilita a sobrevivência da espécie, a obra e o que resulta dela, ou seja, o artefato confere meios necessários para do desenvolvimento da vida material, e a ação como atividade política permite a existência da própria história.

Neste limite da condição humana de grupos em situação de vulnerabilidade, ainda nos deparamos com um mundo narcisista regido pelo culto ao *self* (BAUMAN, 2017), do mundo voltado para si mesmo, um retrato de uma sociedade alienada e doentia. Estimuladora de consumo e culto a si, tal sociedade se organiza para o exercício de um consumo exacerbado, tornando seres humanos homogêneos e de fácil manipulação.

Numa perspectiva de perda de si próprio nos deparamos como uma sociedade que destitui estes mesmos seres de sua própria existência humana, ou seja, uma vida alicerçada no trabalho, obra e ação, resultando lamentavelmente numa realidade de trabalhadores sem trabalho (ARENDR, 2018). Em outra interpretação, é um retrato fiel de uma cegueira moral alheia aos sofrimentos humanos (BAUMAN, 2017) do tempo presente.

Por bem lembrar a teoria que o *homo faber* é excluído daquilo que rege sua própria existência e, neste sentido, a sua condição humana (ARENDR, 2018), a este mesmo ser humano é desautorizado a responsabilidade moral, pois não seria digno de respeito e, neste caso também, passível de desprezo e ausência de atenção.

É neste contexto que chegam os “estranhos à nossa porta”, pessoas consideradas como ameaça às regras estabelecidas e que carregariam em si a própria negação da moral (BAUMAN, 2017).

Mas, que moral é esta? E, quais são os princípios éticos que orientam e promovem guerras e consumo exacerbado de poucos em detrimentos muitas pessoas e espécies? Entre nós, estabelecidos, e eles, *outsiders*, onde está a regra que legitima a negação de si em detrimento do narcisismo do outro? As reflexões filosóficas de Hanna Arendt sobre a busca pela origem da alienação do tempo presente apresentam uma paisagem desoladora ao observar que a problemática não consiste na afirmação de novos valores ou constituição de uma nova moral, mas na “negação da moral em si” (BAUMAN, 2017).

Dos direitos dos povos indígenas, as narrativas históricas e estudos antropológicos registram que muitos povos indígenas, que habitam a região amazônica do Brasil, foram feitos escravos, dizimados ou sofreram com a implantação de projetos econômicos gananciosos e desenvolvimentistas. A fim de garantir seus direitos e integridade física, territorial e indenitária, “novos instrumentos internacionais, como a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) de 1989, a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas” (CUNHA, 1994, p. 128) foram criados com o propósito de protegê-los e ao mesmo tempo integrá-los à sociedade não-indígena.

Entretanto, sabe-se que aqueles tais projetos desenvolvimentistas acabariam

por impô-los a um dever de assimilação e não somente a um direito à igualdade. Para Cunha (1994), o direito à igualdade preconizado pela ideologia liberal, intensificado pós Segunda Guerra Mundial, impactaria drasticamente os projetos societários das sociedades indígenas.

Infelizmente dos projetos implantados aos indígenas que ferem os seus societários, muito pouco sabemos dos impactos destrutivos nas suas comunidades, ficando-nos apenas uma noção da existência de um condicionamento político de interferência no direito à liberdade.

Sobre o trabalho análogo ao escravo, não é raro encontrarmos este tipo de violação de direitos em áreas rurais no interior do Brasil e nos noticiários. Obrigado a executar trabalho forçado, degradante (LAZZARI, 2016) e insalubre, esta situação condiciona o indivíduo à ausência de dignidade humana. Por ser geralmente mal remunerado, a este indivíduo é cerceado o direito à liberdade, em razão, muitas vezes, de as horas de trabalho computadas serem insuficientes para pagamento das dívidas contraídas junto ao empregador referente ao seu deslocamento, alimentação e instalações habitacionais.

Deste modo, mesmo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, pós holocausto, preconiza como fundamento a “dignidade intrínseca os direitos iguais e inalienáveis a todos os seres humanos” (GRUBBA, 2014, p. 135), muitos grupos ainda lutariam e lutam pelo direito a serem respeitados nas suas especificidades e singularidades. Na atual conjuntura política brasileira, pensamos o que impele muitos brasileiros a aceitarem as desigualdades sociais num estado democrático de direito e também de deveres? Seria o condicionamento a que todos estão sujeitos em razão da relação que estabelece com o seu entorno?

6 | CONSIDERAÇÕES

Cientes de que não temos repostas apresentadas, calorosas discussões e debates existentes hoje em muitos grupos e movimentos de resistência social, os quais procuram sobretudo compreender o atual desenho político e social, transformador e com afrontas aos direitos humanos e sociais estabelecidos. Sabemos que as reflexões de Arendt são premissas importante para referenciar tais leituras de mundo pois igualmente pensadores contemporâneos a referenciam e igualmente procuram denunciar estes tempos. Como processo educativo, estas leituras precedem toda reflexão nestes tempos, tornando a Educação em direitos humanos uma área fundamental de compreensão do mundo.

Com isso, uma busca de mais pensadoras e pensadores atuais na questão de direitos humanos ajudará educadoras e educadores a formularem questões para que a sociedade como um todo possa se ver e refletirem sobre a importância de tratados universais nestes temas. Um bom começo, seria também por tais documentos.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018, 403p.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007, 119p.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017, 120p.

BRITO, Fausto. **A ruptura dos direitos humanos na filosofia política de hannah arendt**. *kriterion*, Belo Horizonte, nº 127, Jun./2013, p. 177-196. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/kr/v54n127/n127a10.pdf>. Acesso: 21/03/2019.

CORREIA, Adriano. Hannah Arendt (1906-1975). *Revista Ética & Filosofia Política* (Volume 9, Número 1, junho/2006) 2006. Disponível em: http://www.ufjf.br/eticaefilosofia/files/2010/03/9_2_adriano.pdf. Acesso: 19/03/2019.

CUNHA, Manuela Carneiro da. O futuro da questão indígena. *Estudos avançados* 8(20) 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n20/v8n20a16.pdf>. Acesso: 20/03/2019.

DAEHNHARDT, Patrícia. **As origens da Grande Guerra e o estatuto de Grande Potência: o caso da Alemanha**. *Relações Internacionais*. Junho: 2014, p. 42. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/ri/n42/n42a06.pdf>. Acesso: 21/03/2019.

GRUBBA, Leilane Serratine. Direitos humanos: o paradoxo da condição humana e do mercado autorregulado. In: *Direitos humanos: o paradoxo da condição humana e do mercado autorregulado*. *Revista Direito Internacional*. Brasília, v. 11, n. 1, 2014 p. 133-145. Disponível em: <file:///C:/Users/rober/Desktop/REVISTA%20DIREITO%20INTERNACIONAL.pdf>. Acesso: 22/03/2019.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, 136p.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 2º ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013, 480p.

RIBEIRO, Renato Janine. **Ética e direitos humanos**. Entrevista com Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v7, n12, p.149-66, fev 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832003000100015. Acesso: 23/03/2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013, 113p.

SECCO, Lincoln. **O centenário da Revolução Russa**. *Estudos Avançados* 31 (91), 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142017000300081. Acesso: 22/03/2019.

LAZZARI, Márcia Cristina. **Direitos humanos e trabalho escravo contemporâneo**. *Passagens*. *Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica* Rio de Janeiro: vol. 8, no.1, janeiro-abril, 2016, p. 62-82. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/revistapassagens/artigos/v8n1a42016.pdf>. Acesso: 23/03/2019.

CONHECIMENTO E FORMAÇÃO AMBIENTAL DE ALUNOS DO NÍVEL MÉDIO DA UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE GUERRERO

Herlinda Gervacio Jiménez

Doutor em Ciências Ambientais, Professor-pesquisador da Universidade Autônoma de Guerrero, Acapulco, Guerrero, México, e-mail: lindagj09@gmail.com

Benjamín Castillo Elías

Doutor em Ciências Ambientais, Professor-pesquisador da Universidade Autônoma de Guerrero, Acapulco, Guerrero, México, e-mail: bcastilloe@hotmail.com

RESUMO: O objetivo principal foi conhecer o grau de conhecimento e formação ambiental que os alunos do nível superior da Universidade Autônoma de Guerrero (UAGro) possuem. A metodologia utilizada para esta pesquisa foi através de levantamento 4 alunos preparatórias terceira série sexto semestre do turno da manhã e da tarde, da Universidade Autónoma de Guerrero (UAGro), localizado em Acapulco, Gro foi realizada. México A pesquisa é quantitativa, as variáveis foram analisadas pelo método de Likert construção de balanças para diagnosticar o grau de conhecimento e formação de estudantes do ensino médio ambiental. Os resultados indicaram que os estudantes foram considerados um nível de conhecimento ambiental “regular” e formação, mencionou que apenas “às vezes” vir a perceber as práticas de natureza ambiental com seus professores e

consideram pouco de ‘ecologização o conteúdo do currículo “ Eles disseram que sabem como agir “com frequência” para os problemas ambientais que surgem na vida cotidiana, independentemente de seus professores ensinam-los face a questões ambientais que enfrentam na vida cotidiana.

PALAVRAS-CHAVE: Percepção, ambientalização, currículo, ensino médio.

KNOWLEDGE AND ENVIRONMENTAL TRAINING OF HIGH SCHOOL STUDENTS AT THE AUTONOMOUS UNIVERSITY OF GUERRERO.

ABSTRACT: The main objective was to know the degree of environmental knowledge and training that students of the upper level of the Autonomous University of Guerrero (UAGro) possess. The methodology that was used for the present investigation was through a survey that was made to students of 4 high schools of the third grade sixth semester of the morning and evening shift, of the Autonomous University of Guerrero (UAGro) located in Acapulco, Gro. Mexico. The research is of a quantitative nature. The variables were analyzed through the Likert method of construction of scales to diagnose the degree of knowledge and environmental formation in high school students. The results

indicated that the students were considered with a “regular” level in environmental knowledge and training, mentioned that only “sometimes” they get to practice environmental character with their professors and that they consider scarce the “environmentalization in the contents of the curricula” “ They affirmed that they know how to act “frequently” in the face of environmental problems that arise in daily life, regardless of whether their teachers teach them to face the environmental problems they face in everyday life.

KEYWORDS: Perception, environmentalization, curriculum, high school

CONOCIMIENTO Y FORMACIÓN AMBIENTAL DE LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO.

RESUMEN: El objetivo principal fue conocer el grado de conocimiento y formación ambiental que poseen estudiantes del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro). La metodología que se utilizó para la presente investigación fue a través de encuesta que se realizó a estudiantes de 4 preparatorias del tercer grado sexto semestre del turno matutino y vespertino, de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) ubicadas en Acapulco, Gro. México. La investigación es de carácter cuantitativo, Las variables se analizaron a través del método Likert de construcción de escalas para diagnosticar el grado de conocimiento y formación ambiental en los estudiantes de las preparatorias. Los resultados indicaron que los estudiantes se consideraron con un nivel “regular” en conocimiento y formación ambiental, mencionaron que solo “algunas veces” llegan a realizar prácticas de carácter ambiental con sus profesores y que consideran escasa la “ambientalización en los contenidos de la *curricula*”. Afirmaron que saben actuar “frecuentemente” ante los problemas ambientales que se presentan en la vida diaria independientemente de que sus profesores les enseñen a enfrentar las problemáticas ambientales a las que se enfrentan en la vida cotidiana.

PALABRAS-CLAVE: Percepción, ambientalización, curriculum, preparatorias.

1 | INTRODUÇÃO

Os problemas ambientais globais e locais justificam a busca por soluções e mitigação de problemas ambientais; Como processos permanentes e contínuos, a política e a gestão ambiental em algumas instituições de ensino é essencial para buscar e apoiar a melhoria ambiental do meio ambiente. Esta prática deve ser essencial em casa e reforçada na escola; alguns deles iniciam a gestão e a educação ambiental desde cedo como o nível básico, outros mais no nível secundário superior ou superior.

2 | DECLARAÇÃO DO PROBLEMA

Os alunos do nível superior da Universidade Autônoma de Guerrero UAGro, têm baixo conhecimento sobre questões ambientais a nível local e global, da mesma forma, eles têm pouca consciência para agir, cuidar e proteger seu ambiente e permanecer harmoniosamente com outros seres vivos na natureza.

3 | JUSTIFICATIVA

Os problemas ambientais globais e locais justificam a busca por soluções e mitigação de problemas ambientais; Como processos permanentes e contínuos, a política e a gestão ambiental em algumas instituições de ensino é essencial para buscar e apoiar a melhoria ambiental do meio ambiente. Estudos e pesquisas como os de Novo (1996); Martin-Molero (1999); Leff (2010); García *et al* (2000); Sauvé e Sato (2002); Benayas (2004); Tovar (2012); Medina e Páramo (2014); entre outros; Aqueles que trabalharam em ambientalização em campi universitários concordam e enfatizaram a necessidade de os alunos adquirirem as ferramentas científicas metodológicas essenciais para lidar com os problemas ambientais do ambiente educacional.

É essencial começar de casa e se fortalecer na escola; alguns deles iniciam a gestão e a educação ambiental desde cedo como o nível básico, outros mais no nível secundário superior ou superior.

4 | OBJETIVO

Identifique o grau de conhecimento e treinamento ambiental que os alunos têm no nível médio da Universidade Autônoma de Guerrero (UAGro).

5 | METODOLOGIA

Área de estudo

Trabalhamos com quatro escolas ensino médio localizadas na cidade de Acapulco, Gro. As escolas ensino médio 2, 17 e 27 estão localizadas na mesma área do perímetro, na rua Ruiz Cortínez, em frente à área do hospital. **é representada na Figura 1.** A escola 7 está localizada entre a Rua M. A. Pinzón e a University Avenue. Considerando uma localização privilegiada por estar a poucos passos da costa e da baía do porto.

Delimitação das escolas 2, 17 e 27

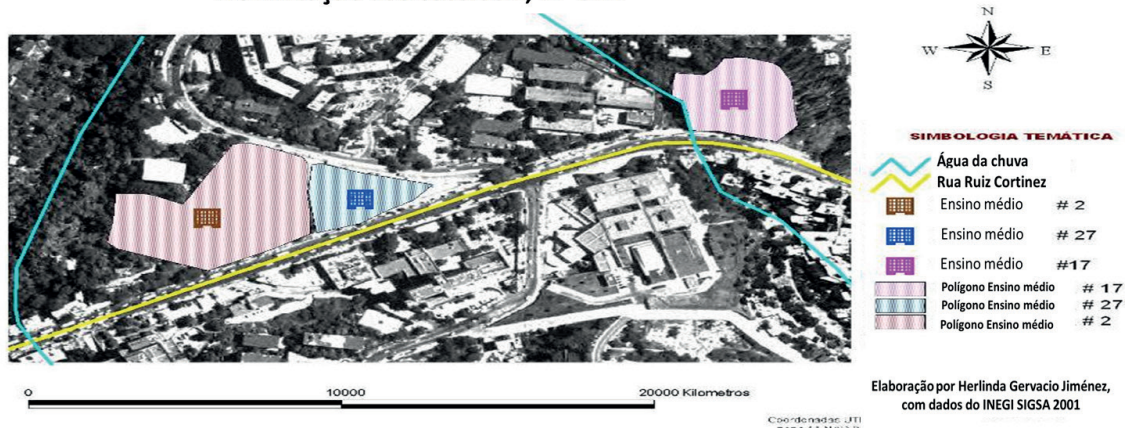


Figura 1. Vista aérea da área de estudo

Figura 1. Mapa de localização das escolas pesquisadas da UAGro.

Fonte: Elaboração com dados de Herlinda Gervacio Jiménez.

Parte experimental

Um total de 1104 alunos da terceira série do sexto semestre foram pesquisados distribuídos nas quatro escolas de ensino médio da Universidade Autónoma de Guerrero (UAGro) do turno da manhã e da noite. Considerou-se pesquisar apenas alunos do terceiro ano, pois já haviam realizado praticamente todas as disciplinas do currículo, isso permitiu identificar o treinamento ambiental que adquiriram durante sua jornada pelo ensino médio.

Para a presente investigação, propôs-se estudar conhecimentos e treinamentos ambientais, para isso, a pesquisa é o método mais adequado, pois as duas variáveis têm a ver com “o grau de”, uma questão de caráter eminentemente quantitativo, essas variáveis, para por sua vez, são ordinais por natureza. Portanto, neste caso, não são as predisposições do investigador que determinam qual projeto de pesquisa usar (WEIGEL e WEIGEL, 1978; WENCES, 2005).

Para analisar os dados obtidos nas escalas de conhecimento e preocupação ambiental, as possibilidades oferecidas pela estatística descritiva foram aplicadas às variáveis.

Os dados foram esvaziados e as escalas de pesquisa foram construídas no pacote estatístico SPSS “Pacote Estatístico para Ciências Sociais” (PÉREZ, 2001).

As variáveis foram analisadas pelo método de Likert (HERNÁNDEZ-SAMPIERI, *et al.*, 2003) de construção de escalas, aplicando-se o respectivo software para depurar itens com o objetivo de determinar se esses itens formam ou não uma escala, de acordo com o método alfa de cronbach com base nas seguintes variáveis:

- (1) Conhecimento do treinamento ambiental recebido na escola
- (2) Saiba como agir antes dos problemas que surgem na vida
- (3) Práticas ambientais realizadas com seus professores

(4) Percepção da complexidade dos problemas ambientais

A pesquisa foi realizada em salas de aula das quatro escolas ensino médio como mostra a Figura 2.



Figura 2. Mostra os alunos do sexto semestre do ensino médio respondendo a pesquisa sobre conhecimentos e treinamentos ambientais.

Análise dos resultados

A primeira análise corresponde à variável “preparatória” como variável independente, e a variável “treinamento ambiental recebido na escola” como variável dependente, neste caso é interessante saber o que os alunos pensam sobre cada uma das escolas secundárias em relação ao conhecimento e treinamento ambientais obtidos nas escolas.

Em relação ao treinamento ambiental recebido na escola, observou-se que o maior percentual de respostas dos alunos classificou-o como “regular”; a análise mostrou que estatisticamente não há associação entre as duas variáveis (qui-quadrado = 11.427, $P = 0,493$), com uma relação muito fraca (d Somers = 0,030, $P = 0,242$), portanto independentemente do ensino médio em questão, o conhecimento e a capacitação ambiental são regulares e tendem a ser bons (Tabela 1).

	Conhecimento e treinamento ambiental recebido na escola ²					Total	
	Nulo %	Escasso %	Regular %	Bom %	Excelente %	%	n
Preparatório do UAGro do Município de Acapulco, Guerrero.¹							
Ensino médio No. 2	2	21	50	26	1	100	268
Ensino médio No. 7	2	23	49	24	2	100	315
Ensino médio No. 17	2	19	49	28	1	100	290

Ensino médio No. 27	2	23	56	17	1	100	231
---------------------	---	----	----	----	---	-----	-----

Tabela 1. Relação entre o conhecimento e o treinamento ambiental recebido e as escolas secundárias

Qui-quadrado Pearson (χ^2) = 11,427, gl = 12, Sig = 0,493, d = 0,030, Sig = 0,242

1 Variável independente e 2 variável dependente.

A análise com a variável “gênero” como variável independente, e a variável “conhecimento ambiental e treinamento recebido na escola” como variável dependente, foi realizada como objetivo de conhecer o que as mulheres pensam e o que pensam, independente de serem ou não Na mesma instituição estudada, considerou-se importante saber se a opinião é a mesma ou se é determinada por gênero.

Em relação à opinião de homens e mulheres sobre o conhecimento ambiental e a formação recebida nas escolas, os resultados mostram que, para ambos os sexos, é “regular”; os testes estatísticos mostraram que não há associação entre essas variáveis (qui-quadrado = 5.487, P = 0.241) com uma relação extremamente fraca (Somers d = 0.024, P = 0.394), portanto, independentemente do gênero, treinamento e O conhecimento ambiental recebido é considerado regular, com tendência a bom (Tabela 2).

		Conhecimento e treinamento ambiental recebido na escola ²										Total		
		%	Nulo		Escasso		Regular		Bom		Excelente		%	n
		n		%	n	%	n	%	n	%	n			
Gênero ¹	Hombre	2	10	20	97	52	252	24	114	2	10	100	483	
	Mujer	2	14	23	140	50	311	25	152	0	4	100	621	

Tabela 2. Relação entre conhecimento e treinamento ambiental recebido na escola e opinião por gênero.

Qui-quadrado de Pearson (χ^2) = 5,487, gl = 4, Sig = 0,241, d = 0,024, Sig = 0,394

1 Variável Independente e 2 Variável Dependente

A análise das variáveis “preparatórias” como variável independente, e a variável “saber como agir diante dos problemas ambientais que ocorrem no cotidiano” como variável dependente, foi realizada a fim de saber em que medida os alunos das diferentes escolas de ensino médio atuam. diante dos problemas ambientais, e qual se destaca mais neste sentido preparatório.

Constatou-se que “freqüentemente” eles sabem agir diante dos problemas ambientais que ocorrem no cotidiano, os testes estatísticos mostraram que não há associação entre essas variáveis (qui-quadrado = 9.472, P = 0,662) com uma relação extremamente fraca (d de Somers = 0,050, P = 0,44), portanto, independentemente

do ensino médio em questão, os alunos “freqüentemente” sabem como agir frente a problemas ambientais que surgem no seu cotidiano (Tabela 3).

		Saiba como agir diante dos problemas ambientais que surgem na vida cotidiana ²					Total %
		Nunca %	Raramente %	Algumas vezes %	Freqüentemente %	sempre %	
Preparatório da UAG do Município de Acapulco, Guerrero. ¹	Ensino médio No. 2	2	10	30	41	17	100
	Ensino médio No. 7	2	11	33	36	18	100
	Ensino médio No.17	3	12	33	38	14	100
	Ensino médio No. 27	4	10	35	39	12	100

Tabela 3. Relação entre a variável preparatória e a variável Saber agir diante dos problemas ambientais que ocorrem no cotidiano.

Qui-quadrado de Pearson (χ^2) = 9,472, gl = 12, Sig = 0,662, d = 0,050, Sig = 0,044

1 Variável Independente e 2 Variável Dependente

A análise das variáveis “Gênero” em relação à variável “saber como agir diante dos problemas ambientais” que ocorrem no cotidiano, os homens afirmaram que, de acordo com sua formação e conhecimento, seu desempenho é “bom” para “regular”, enquanto as mulheres mencionaram que seu desempenho é “bom”. Os testes estatísticos revelaram que não há associação entre as variáveis (qui-quadrado = 7.866, P = 0.097) com uma relação fraca (Somers d = 0.044, P = 0.102), portanto, independentemente do gênero, os estudantes consideraram ter um desempenho “bom” diante dos problemas ambientais que aparecem em seu cotidiano (Tabela 4).

		Saiba como agir diante dos problemas ambientais que surgem na vida cotidiana ²										Total	
		Nulo		Escasso		Regular		Bom		Excelente		%	n
		%	n	%	N	%	N	%	n	%	n		
Gênero¹	Homem	4	18	10	46	36	172	38	181	14	66	100	483
	Mulher	2	12	11	70	31	191	39	244	17	104	100	621

Tabela 4. Relação entre gênero e saber agir diante de problemas ambientais que surgem na vida cotidiana

Qui-quadrado Pearson (χ^2) = 7,866, gl = 4, Sig = 0,097, d = 0,044, Sig = 0,102

1 Variável independente e 2 variável dependente.

Os alunos responderam que “às vezes” eles praticam. Os testes estatísticos mostraram que existe uma associação entre as variáveis (qui-quadrado = 22,107, P = 0,036) com uma forte relação (Somers d = 0,062, P = 0,014), portanto, aqueles

estudantes que se localizavam no ensino médio 2 e 7 consideraram que as práticas são realizadas “às vezes” ou “raramente”, enquanto os estudantes das escolas de ensino médio 17 e 27 consideram “às vezes” ou “freqüentemente” desenvolver práticas ambientais (Tabela 5).

Preparatório da UAG do Município de Acapulco, Guerrero. ¹	Práticas Ambientais ²					Total %
	Nunca %	Raramente %	Algumas vezes %	Freqüentemente %	sempre%	
Ensino médio No. 2	8	35	36	17	4	100
Ensino médio No. 7	9	33	38	17	4	100
Ensino médio No. 17	7	24	37	26	7	100
Ensino médio No. 27	10	28	38	21	4	100

Tabela 5. Relação entre escolas secundárias e práticas ambientais.

Qui-quadrado de Pearson (χ^2) = 22,107, gl = 12, Sig = 0,036, d = 0,062, Sig = 0,014

1 Variável Independente e 2 Variável dependente.

A análise das variáveis “preparatórias” como variável independente em relação à “percepção da complexidade dos problemas ambientais” como variável dependente foi realizada com o objetivo de saber em que medida os alunos de cada uma das escolas de ensino médio têm uma percepção adequado à atual complexidade dos problemas ambientais.

A grande maioria dos estudantes pesquisados é perceptível à complexidade dos problemas ambientais. Os testes estatísticos revelaram que não há associação entre as variáveis do estudo (qui-quadrado = 7.884, P = 0,794) com uma relação muito fraca (Somers d = 0,007, P = 0,792), portanto, independentemente do ensino médio onde No estudo, os estudantes percebem entre “às vezes” e “freqüentemente” os problemas ambientais (Tabela 6).

Preparatório da UAG do Município de Acapulco, Guerrero. ¹	Percepção sobre a complexidade dos problemas ambientais ²					Total %
	Nunca %	Raramente %	Algumas vezes %	Freqüentemente %	sempre%	
Ensino médio No. 2	4	13	31	39	13	100
Ensino médio No. 7	3	13	37	36	12	100
Ensino médio No. 17	3	12	32	39	15	100
Ensino médio No. 27	4	13	34	40	9	100

Tabela 6. Relação entre as escolas secundárias e a percepção da complexidade dos problemas ambientais.

Qui-quadrado Pearson (χ^2) = 7,884, gl = 12, Sig = 0,794, d = 0,007, Sig = 0,702

1 Variável independente e 2 variável dependente.

A análise das variáveis “Gênero” em relação à variável “percepção da atual complexidade dos problemas ambientais” foi realizada como objetivo de saber em que medida os homens e mulheres das escolas conhecem ou estão informados sobre o problema ambiental atual

Homens e mulheres disseram ter conhecimento suficiente sobre a complexidade dos problemas ambientais.

Os testes estatísticos determinaram que não há associação significativa entre as variáveis (qui-quadrado = 4,79, P = 0,290) com uma relação fraca (Somers d = 0,026, P = 0,335), portanto, independentemente do sexo, os alunos “ eles freqüentemente “percebiam os problemas ambientais que estavam experimentando naquele momento (Tabela 7).

Nunca %		Percepção sobre a complexidade dos problemas ambientais ²					Total %
		Raramente %	Algumas vezes %	Freqüentemente %	sempre%		
Gênero ¹	Homem	4	12	36	37	11	100
	Mulher	3	14	32	39	12	100

Tabela 7. Gênero em relação à percepção da complexidade dos problemas ambientais.

Qui-quadrado Pearson (x2) = 4,979, gl = 4, Sig = 0,290, d = 0,026, Sig = 0,35

1 Variável independente e 2 variável dependente.

6 | DISCUSSÃO SOBRE CONHECIMENTO AMBIENTAL E TREINAMENTO DE ESTUDANTES

As maiores freqüências e porcentagens foram determinadas entre as escalas “Regular” e “Good”. As variáveis que foram colocadas na primeira fila são “Conhecimento e treinamento ambiental”, “Percepção sobre a complexidade dos problemas ambientais” em relação ao segundo grau, foram encontradas para as variáveis “Saber como agir”, bem como “Práticas de caráter”. ambiental “ É importante dizer que é a percepção e o que foi dito pelos próprios alunos, o que até hoje não se refletiu em fatos e ações que beneficiam as escolas onde estudam, de modo que a tese de Martín-Molero é corroborada (1999) e Wences (2005), que afirmam que o conhecimento não é suficiente, algo mais é necessário, como estar ciente dos problemas ambientais e projetá-los em ações que beneficiem o ambiente em que operam.

Os resultados da presente investigação coincidem consideravelmente com os obtidos por Goya (2001), Moreno (2005), no nível superior, Ignacio e Wences (2006), com estudantes do ensino médio, que mostraram que os alunos que vêm de escolas de ensino médio As autoridades já possuem conhecimento ambiental significativo

quando chegam às escolas de ensino médio, tal afirmação não foi confirmada durante a investigação.

No presente estudo, os resultados mostram que os alunos possuem uma boa educação ambiental. Outro fator não menos importante que afeta os ambientes de conhecimento e treinamento é a família, já que foi demonstrado por Wences (2005) e Ignacio e Wences (2006), que as famílias que recebem mais informações ambientais da mídia, de organizações da sociedade civil, organizações políticas, familiares e amigos são aqueles cujos filhos participam mais na defesa do meio ambiente; Por outro lado, Minor e Ledezma (2011) também analisaram os sujeitos com conteúdos explícitos de educação ambiental relacionados à dimensão ambiental; no entanto, eles reconhecem que, apesar dos avanços da educação ambiental no currículo da educação básica no México, ainda há uma falta de determinação e determinação nos vários níveis políticos, setoriais e individuais de todos os atores envolvidos no processo tomada de decisão do sistema educativo.

Segundo Peza (2014), a educação ambiental para o desenvolvimento sustentável é uma ferramenta eficaz que “humaniza” a convivência escolar, na medida em que aumenta a valorização da vida e do contexto que possibilita sua permanência e desenvolvimento.

7 | CONCLUSÕES

Para alcançar mudanças significativas nos alunos e na sociedade em geral, é necessário influenciar sua formação, informações ambientais, também deve ser oferecido com garantias suficientes de rigor científico e rigor, é a universidade uma das melhores áreas onde você pode obter isso garante que os centros educacionais devem agir, fornecendo o conhecimento e as habilidades necessárias para sua própria ambientalização e para o ambiente imediato. Nesse sentido, a importância das escolas na formação dos estudantes deve ser destacada; os futuros participantes dos movimentos ambientalistas, no entanto, a escola, por si só, não conseguirá superar os problemas ambientais que estão sendo vivenciados sem a participação de todos os envolvidos, professores, administradores, pais e as comunidades do entorno, a partir daí a importância de estudos como o apresentado aqui.

As propostas para o projeto e desenvolvimento curricular deve levar em conta os elementos predominantes no contexto internacional, nacional e regional, a fim de incorporá-las em processos de inserção e causar análise das mesmas, a fim de contribuir de escola para seu declínio ou erradicação, proporcionar aos cidadãos os recursos e capacidades que lhes permitam aprender a pensar em situações de crise e propor alternativas viáveis para melhorar e transformar sua realidade. Nesse sentido, eles adquirem significado todos os elementos de inovação curricular visa estabelecer ligações entre a escola ea sociedade, como uma combinação que vai

projetar seus esforços para contribuir para inserir os estudantes no contexto, a partir da análise e compreensão do complexo relações nela previsto e para o qual são esperados para agir de uma forma criativa e pró-ativa como sujeitos autônomos com capacidade de analisar e resolver problemas com base no pensamento analítico, sintético, com vista sobre o presente e futuro esperado por isso superar os possíveis bloqueios que impedem transcender as questões tradicionais que restringem as práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BENAYAS, D. Á. J. **La ambientalización de los campus universitarios. El caso de la Universidad Autónoma de Madrid.** 3er. Congreso Andaluz de Educación Ambiental. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. 2004

GARCÍA, G. J. y ROSALES, J.N. **Estrategias Didácticas en Educación Ambiental.** Málaga: Ediciones Aljibe. 2000.

GOYA, G. M. **La ambientalización de la universidad: un estudio sobre la formación ambiental de los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela y la política ambiental.** Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. 2001.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, FERNÁNDEZ, C.C.R. y BAPTISTA, L.P. **Metodología de la Investigación.** Tercera Edición. Editorial Mc. Graw Hill. 2003.

LEFF, E. “**Las universidades y la formación ambiental: diez líneas de acción**”, en **Educación superior y sociedad.** 3(1) pp. 22-25. 2010.

IGNACIO, G. B. y WENCES R. R. “**Aprendizaje de la problemática ambiental en las escuelas secundarias.**” Pp. 18 en: Gasca Zamora J. (Coord.) *La Construcción de Perspectivas de Desarrollo en México desde sus Regiones.* Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional A.C. (AMECIDER) Memorias Multimedia. ISBN: 970-32-3489-5, Mérida Yucatán, Méx. 2006.

MARTÍN- MOLERO, F. **Educación ambiental.** Editorial Síntesis S.A. Madrid. 1999.

MEDINA, A. F., & Páramo, P. **La investigación en educación ambiental en América Latina: un análisis bibliométrico.** Revista Colombiana de Educación, 66, pp. 19-72. 2014. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n66/n66a03.pdf> Acceso en: 8 junio de 2018.

MINOR, C. y LEDEZMA, A. “**La educación básica a la luz de Tbilisi +31**” en **Visiones Iberoamericanas de la educación ambiental en México.** Memorias del Foro Tbilisi + 31 Súcar S. (coord.) 1a edición Universidad de Guanajuato. 2011.

MORENO, L.E. **La formación inicial en educación ambiental de los profesores de secundaria en periodo formativo.** Tesis Doctoral. Escuela Universitaria del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Valencia. 2005.

NOVO, M. **La Educación Ambiental: Bases éticas, conceptuales y metodológicas.** Editorial Universitas. S.A. Madrid. España. 1996.

PÉREZ, L.C. **Técnicas Estadísticas con SPSS** (Statistical Package for the Social Sciences) Prentice Hall. 2001.

PEZA, G. **Educación para el Desarrollo Sustentable: problemas ambientales, estrategias pedagógicas y recursos didácticos.** 2014.

SAUVÉ, L. O. I., & SATO, M. **De una América a otra.** Montreal: Publicaciones Ere – UQAM. 2002.

TOVAR, J. **Fundamentos para la formación de líderes ambientales comunitarios: consideraciones sociológicas, epistemológicas, pedagógicas y didácticas.** Revista Luna, 34, pp. 214-239. (2012). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321727348013> Acceso en: 17 mayo de 2018.

WEIGEL, R.H. y WEIGEL, J. **Environmental concern. The development of measure.** *Environment and Behavior* No. 10. 1978.

WENCES, R.R. **Opinión, Conciencia y Acción Ambientalistas de los Acapulqueños.** En: *Memorias del X Congreso Nacional y IV Congreso Internacional de Ciencias Ambientales.* Academia Nacional de Ciencias Ambientales. Chetumal, Quintana Roo, México. 2005.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES: CULTURA, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO EM DUAS EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

**Aruanã Antonio dos Passos
Wilson de Sousa Gomes**

Uma versão deste trabalho foi publicado na revista “Em Extensão”, publicação semestral da Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Vol. 15, n. 1, 2016.

RESUMO: O relato apresenta e discute duas experiências distintas de extensão realizadas na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Jussara, no período de 2010-2013. Procura-se, nele, discutir as relações entre a formulação teórico-metodológica das atividades de extensão em suas especificidades e as questões relativas à legislação vigente e às normas institucionais que regem essas atividades, impondo padrões de organização e gerenciamento de recursos.

PALAVRAS-CHAVE: Capoeira. Educação. Centros de Documentação.

CHALLENGES AND POSSIBILITIES: TWO EXPERIMENTS EXTENSION IN THE STATE UNIVERSITY OF GOIÁS, BRAZIL

ABSTRACT: The report aims to present and discuss two separate experiments performed in the extension of the State University of Goiás (UEG), Brazil, University Unit Jussara,

in the period 2010-2013. Wanted to discuss the relationships between the theoretical and methodological formulation of extension in their specific activities and matters relating to current legislation and the institutional rules governing such activities by imposing standards of organization and management of resources.

KEYWORDS: Capoeira. Education. Documentation Centres.

ACAPOEIRA, A ESCOLA E A UNIVERSIDADE: DESAFIO E POSSIBILIDADES

Certamente as ações extensionistas têm elevada importância no desenvolvimento da formação profissional e cultural dos agentes envolvidos em seus atos. Ao considerar e entender esse valioso instrumento de diálogos entre as universidades e os estabelecimentos de ensino do país, em nosso caso específico, nos pautamos na Lei nº 5.540, que trata da Reforma Universitária de 1968. Compreendemos que embora a normativa exigisse a ação de extensão como um tripé da universidade, tal exigência é fruto de um processo histórico iniciado ainda na década de 1930 que previa a relação mútua entre o que era produzido nas instâncias superiores de ensino com os demais setores da sociedade.

O primeiro registro oficial sobre extensão universitária é verificado no Estatuto da Universidade Brasileira / Decreto Lei nº 19.851, de 1931. Posteriormente, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) institucionaliza a extensão como uma modalidade que se define pela “transmissão de conhecimentos e assistência”. Assim, a extensão é “o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa, de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (CORRÊA, 2007, p. 11 - 12).

Quando se observa os novos paradigmas vividos pela sociedade brasileira na década de 1980, percebe-se o reflexo desses na Universidade. Nesse período, discutiu-se a necessidade de pensar o papel das instituições de ensino superior e a sua função e atuação na sociedade. A Extensão Universitária passa a ser o veículo condutor e interacionista entre o que é produzido e discutido nas universidades e a sociedade, de forma a impactar a realidade causando e promovendo transformações na realidade social, cultural, econômica, política.

No ano de 1988, a Constituição Federal, por meio do Art. 207, define o estatuto de obrigatoriedade da extensão e a sua indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Sendo um tripé universitário, tais fatores teriam por base a interlocução entre saberes e a sua consequência na “ produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade” (BRASIL, 1988).

Ancorados nessas premissas e atuando na Universidade Estadual de Goiás – Campus de Jussara, que fica a 240 KM de Goiânia, Capital do Estado de Goiás, como docentes, propusemos um trabalho que cumprisse tanto as imposições legais e necessárias da realização da extensão universitária quanto o atendimento às necessidades da comunidade e da sociedade de modo geral. Na defesa que desenvolver o processo educativo, cultural e científico que articula ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável é viabilizar a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade, a experiência partia do exercício docente, das necessidades internas do curso do qual fazíamos parte – licenciatura em História – e da observação de que os alunos que iniciavam os seus cursos de graduação traziam pouco, ou mesmo nenhum conhecimento ou informação sobre os aspectos da cultura afro-brasileira, do patrimônio histórico e imaterial, das culturas históricas histórica e cultura local.

Percebido tal fragilidade propusemos algo que superasse esse lapso no contexto curricular. Angustiadados, notamos que havia a necessidade da realização de ações que divulgassem e preservassem a memória local e, de modo especial, a manifestação da cultura afro-brasileira, a capoeira. A partir de grandes esforços é implementado um conjunto de atividades com o objetivo de (re)produzir as significações das práticas culturais da cultura nacional. Em outras palavras, a prática da capoeira e a criação de um lugar de memória, aos nossos olhos, poderia transforma a relação entre teoria

e prática em uma experiência de vida.

Embora a Lei nº 10.639/03 determinasse a aplicação dos elementos da história e da cultura afro-brasileira nas instituições de ensino do país – fator de suma importância para amenizar os problemas de discriminação e exclusão cultural –, entendemos que uma coisa é a lei, outra é a realidade social, cultural e educacional cotidiana dos indivíduos envolvidos nos estabelecimentos educativos. Dessa forma, as ações desenvolvidas consideraram os aspectos legais, culturais, educacionais, morais e éticos da universidade. Entendendo que ela tem responsabilidade pela circulação de bens culturais e de sua preservação e transmissão, assumiu-se o compromisso sociocultural frente a sociedade.

Postas essas considerações, discorre-se sobre as duas experiências extensionistas desenvolvidas em forma de dois projetos de extensão realizados na Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Jussara, no período de 2011 a 2013. São apresentadas as dinâmicas da sua realização, os desafios enfrentados e as possibilidades de construção de saberes positivos sobre nossa memória, cultura e identidade. A começar pelo Projeto de Extensão: “*Cultura afro-brasileira: aprender com a capoeira*”, esse atendeu a alunos do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano do Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos e alunos do 1º ao 4º ano da Escola Municipal Izaura Maria da Silva, no período de agosto de 2011 a julho de 2012.

A ação envolveu direção, professores, alunos, pais/responsáveis, crianças, adolescentes, acadêmicos do curso de História e praticantes de capoeira do Grupo Candeias de Capoeira. No intuito de integrar os princípios da capoeira com a formação intelectual, emocional e psicossomática dos alunos da educação básica, desenvolvemos a prática da capoeira com aulas práticas e teóricas. Partindo dos fundamentos básicos (ginga e outros) aos golpes traumatizantes e desequilibrantes e movimentos de floreio. Os alunos das escolas desenvolveram a capacidade do jogo da capoeira possibilitando a realização de diversas rodas de capoeira em eventos da cidade, escolas e atividades do Grupo Candeias de Capoeira de Jussara. Junto a isso, nas aulas semanais, foram oferecidos oficinas, cursos e palestras em que os acadêmicos do Curso de Licenciatura em História assumiam a responsabilidade de planejamento e aplicação.

Sendo a Capoeira e a Roda de Capoeira reconhecida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), como patrimônio imaterial da cultura nacional, percebemos que havia fatores que reforçavam a importância dessa “arte luta”, em sua preservação e estudo como objeto acadêmico. Diante de tal aspecto, nos vemos no momento de interação entre a Universidade e a Sociedade, em que a primeira, a partir das dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, tem o dever de estender até a segunda, os conhecimentos produzidos pelos seus alunos, professores e pesquisadores, promovendo ações que renovem a construção de novos saberes e a valorização da cultura brasileira (CARVALHO, 2008 e IPHAN, 2014).

Logo, a extensão universitária mostra-se como uma via de grande importância

para instrumentalizar os saberes acadêmicos por meio do processo dialético que envolve a teoria e a prática. Nesse sentido, saímos em defesa de que os conhecimentos desenvolvidos por meio das pesquisas e do ensino devem ser inseridos no meio social por via de ações que contenham um caráter objetivo e participativo. Por mais que a Lei nº 10.639/03 fale sobre a obrigatoriedade dos conteúdos da cultura afro-brasileira nas instituições de ensino do país, se não incentivarmos atitudes que realmente coloquem por terra a discriminação e o preconceito de qualquer natureza, eles continuaram sendo vivenciados em nosso cotidiano.

Então, há a lei, a cultura e o patrimônio imaterial que, por via da capoeira podem ser efetivados para contribuir para romper com as barreiras discriminatórias e sociais. Nisso, durante o desenvolvimento do projeto de extensão “Cultura afro-brasileira: aprender com a capoeira”, procuramos desenvolver uma proposta educativa que contribuísse para formar agentes culturais e estratégias de combate aos processos de exclusão e discriminação cultural, haja vista o projeto atuava com um público escolar que apresenta diversos problemas de ordem social. Notamos que a aplicação da ação despertou grande interesse nas crianças e adolescentes. A capoeira com sua arte, luta, dança, música e expressão corporal vai ao encontro das necessidades de desenvolvimento das crianças e adolescentes, promovendo saúde física e mental além de celebrar, vivenciar a cultura nacional de forma existencial e participativa.

É por meio do aspecto histórico da constituição cultural da capoeira, como a sua brasilidade, que concretizamos a tarefa de democratização do conhecimento rompendo com as barreiras históricas e discriminatórias existentes em nossa sociedade. O projeto foi uma forma de despertar nos educandos o gosto pela valorização da cultura nacional. Uma vez que se faça agente cultural, o contato com os conteúdos e as experiências da capoeira passa a ser um reforço na formação cultural e identitária dos envolvidos. Enquanto agente cultural o educando é capaz de se afirmar reconhecendo sua cultura e os traços do passado e do presente que constituem sua vida.

A capoeira em sua dimensão educativa contribuiu para

O movimento corporal, a música, a improvisação, a arte, a dança, a luta e a sua história desenvolvem a motricidade. O esquema corporal, lateralidade, orientação equilíbrio, força, ritmo e a destreza. O trabalho aeróbico na capoeira desenvolve o condicionamento físico, emagrece e modela o corpo. A capoeira ainda ajuda desenvolver os domínios afetivos e cognitivos, melhorando a autoimagem, a autoestima, confiança, o respeito, a autonomia, responsabilidade, liderança, cooperação, a participação, intuitiva, a percepção, antecipação e o raciocínio rápido. (BRITO, 2008, p. 14).

Pela sua responsabilidade na roda de capoeira, o capoeirista ou o praticante de capoeira, percebe que o universo simbólico e as formas de representação envolvidas em sua prática, servem de suporte para o mundo e para a sua vida. Os desafios, as conquistas e as superações auxiliam o aluno a melhorar sua saúde física e a

desenvolver funções cognitivas. Logo, a roda de capoeira pode ser definida como um lugar:

Profundamente ritualizado, o espaço da Roda reúne cantos e gestos que expressam uma visão de mundo, uma hierarquia, um código de ética, e revelam companheirismo e solidariedade. É na roda de capoeira que se formam e se consagram os grandes mestres, se transmitem e se reiteram práticas e valores tradicionais afro-brasileiros. Forma redes de sociabilidade, gera identidades comuns e laços de cooperação entre seus integrantes. É o lugar de socialização de conhecimentos e práticas; de aprender e aplicar saberes, testar limites e invenções, reverenciar os mais velhos e improvisar novos cantos e movimentos. Metaforicamente representa a roda do mundo, a roda da vida, onde há lugar para o inesperado, onde ora se ganha ora se perde. A roda também tem a função de difundir os símbolos e valores relacionados à diáspora africana no território brasileiro. Leva a mensagem de resistência sobre o sistema escravagista. (BRASIL, 2014).

A capoeira reúne diversos elementos, que, se bem trabalhados, servem de suporte e afirmação da identidade do praticante da arte/luta. No âmbito acadêmico, os aspectos simbólicos e representativos tornam-se objeto de estudos e pesquisas. Dessa forma, o projeto de extensão buscou estimular a prática da capoeira nas escolas e a formação de agentes culturais e, na universidade, fomentou debates que ampliaram os conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira e sobre a capoeira, em específico. A afirmação parte da experiência dos acadêmicos ao realizarem as leituras, os fichamentos, as resenhas e os registros do treino e roda de capoeira.

Nos grupos de discussão, as dimensões didáticas e pedagógicas foram contempladas por eles no planejamento das oficinas e das atividades desenvolvidas nas escolas. Qualificação profissional e desenvolvimento cognitivo estiveram presentes no processo de desenvolvimento do projeto, ampliando a base da produção, transmissão e preservação do conhecimento. Por meio de palestras, minicursos, artigos e monografias trabalhadas, as várias dimensões apresentadas no tocante à capoeira e à cultura afro-brasileira estiveram presentes na universidade, na escola e na sociedade.

O desenvolvimento do projeto de extensão resultou, ainda, na produção de uma monografia no curso de História, dois artigos de divulgação, um capítulo de livro e um curso de extensão de 30h aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da UEG. No que diz respeito à capoeira, temos certeza de que os seus vários aspectos culturais e educacionais dão oportunidade para que todos se desenvolvam em alguns dos seus campos, o que a torna um valioso instrumento de formação do aluno como cidadão ético e cultural. Já para o acadêmico, é a oportunidade de atuar como pesquisador e agente cultural e social entendendo o universo simbólico e educativo da capoeira como uma prática esportiva e cultural.

O CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA EM HISTÓRIA (CEDOC): DA FORMULAÇÃO À IMPLANTAÇÃO

A segunda experiência da extensão que nos propomos a discutir mantém com o projeto de capoeira nas escolas uma relação de complementaridade em um aspecto fundamental: a preservação da memória. No entanto, enquanto a proposta da capoeira apresentou uma dimensão empírica de efetivação da prática da capoeira e sua articulação com questões teóricas intrínsecas aos processos de ensino-aprendizagem, o projeto de criação e instrumentalização de um Centro de Documentação e Pesquisa em História na Unidade Universitária de Jussara, buscou a criação formal de um Centro de Documentação (CEDOC), gerenciado por docentes e discentes do curso de História, com o intuito de preservar a memória física material (documentos oficiais produzidos pelo legislativo e judiciário, fotografias, jornais etc.) das comunidades locais da cidade e região.

Dessa maneira a proposta se fundamentou em duplo aspecto: 1) a conservação de uma memória que vem sendo gradativamente perdida dentro dos órgãos públicos, ora por falta gerência e/ou despreparo, ora pela divergência de conceitos atribuídos à conservação desses documentos; 2) a obrigação cívica e profissional da comunidade acadêmica em preservar e sistematizar a documentação existente na região para salvaguardar a memória local e fomentar a pesquisa e o ensino de História a todos os interessados. Logo, o centro de documentação propôs constituir-se e consolidar-se como um lócus de referência a todos os interessados em compreender o passado e construir conhecimento a partir dos serviços que hoje já podem ser acessados: consulta aos documentos oficiais doados pela Prefeitura Municipal de Fazenda Nova, GO.

Centros de Documentação e Pesquisa são espaços responsáveis pela guarda, inclusive legal, conservação e disponibilização de documentação em diversos suportes para fins educativos (ensino e pesquisa). Dessa forma, a comunidade acadêmica local e a comunidade de diversas cidades que se servem das atividades oferecidas pela Unidade de Jussara carecem de ações que possibilitem o desenvolvimento efetivo do tripé fundamental de sustentação das universidades atuais: ensino/pesquisa/extensão. A implantação do CEDOC visou suprir essa necessidade, proporcionando uma ação capaz de integrar a comunidade em geral, a formação profissional dos acadêmicos e a necessidade de preservação da memória social das comunidades de Jussara e Fazenda Nova, cujas prefeituras firmaram parcerias para a doação de documentos para comporem o acervo documental.

Sabe-se que, após a Segunda Guerra Mundial (1945), as questões em torno da memória assumiram o centro do debate nas ciências humanas e sociais. O Holocausto motivou uma série de movimentos e organizações em torno da questão do extermínio e de uma violência jamais vista na História (ARENDR, 1999). No entanto, os estudos sobre a memória social antecedem esse período e remontam ao

surgimento das grandes ditaduras do início do século Maurice Halbwachs (1990) foi um dos primeiros a estudar a memória, não em termos estritamente psicológicos ou ontológicos como em Henri Bergson, mas em termos sociais. No estudo da memória como construção e interação social, memórias coletiva e individual confundem-se e interferem na produção de sentidos.

Assim, a memória assumiu papel fundamental como construtora de sentidos e identidades e adentrou no universo de análise e compreensão dos grandes acontecimentos que marcaram o último século. *Paripassu* as técnicas de conservação material da memória adentraram no universo do registro das memórias individuais: desenvolveu-se assim a História Oral, profissionalizaram-se e institucionalizaram-se grandes arquivos responsáveis pela conservação – à luz das novas tecnologias –, divulgação e educação às novas gerações em relação aos traumas do passado. No Brasil, esse movimento se fortaleceu nos últimos vinte anos e diversas organizações lutam para que a memória da ditadura militar seja enfrentada por meio da abertura dos arquivos (veja o papel nesse processo do Grupo Tortura Nunca Mais, da Campanha Nacional pela Memória e pela Verdade da OAB-RJ) e, mais recentemente, da Comissão da Verdade, então instituída pela presidenta Dilma Rousseff e que encerrou suas atividades em 2014 com a entrega dos relatórios finais.

O movimento de abertura de arquivos acompanha a crescente conscientização por parte da sociedade civil organizada do lugar da memória para o desenvolvimento dos direitos civis e da democracia. Assim, a implantação de um centro de documentação não serve apenas a interesses epistemológicos e acadêmicos, mas também ao compromisso social de estudantes, docentes e toda a comunidade local com sua própria memória e identidade. O projeto do CEDOC teve por intuito ampliar o número de parcerias com órgãos públicos, realizar a conservação do material, sua guarda e disponibilidade a estudantes e pesquisadores e, ainda, qualificar estudantes por meio de cursos periódicos para o domínio das técnicas e materiais necessários para o trabalho de limpeza e conservação da documentação histórica. Além disso, objetivou possibilitar a integração e parceria entre prefeituras, fóruns, delegacias e câmaras legislativas com a Universidade a fim de ampliar a ação acadêmica na comunidade local.

Inicialmente, o CEDOC envolveu atividades de ensino, qualificando os alunos no trato documental, por meio da higienização e catalogação dos balancetes mensais de prestação de contas do município de Fazenda Nova que cobrem o período de 1960 a 2010. O projeto pleiteou, mediante Edital 01/2011 da PROEX/UEG, a obtenção de recursos, totalizando 15 mil reais, concedidos parcialmente no segundo semestre de 2011 e que até a conclusão não foram repassados em sua integralidade. Ao contrário do projeto “Cultura afro-brasileira: aprender com a capoeira” que não contou com financiamento, o projeto de criação e instalação do CEDOC utilizou apenas 45% de seus recursos até o final de 2013, quando o projeto teve sua coordenação transferida para outro docente. Atualmente, o CEDOC está

subordinado a Direção do campus de Jussara.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EXTENSÃO: A EXPERIÊNCIA PRÁTICA E SUAS QUESTÕES TEÓRICAS

Ancorando-nos nas perspectivas que definem as ações da extensão universitária, temos que a articulação entre ensino, pesquisa e extensão envolve o processo educativo, cultural e científico em uma relação promotora da interação e da transformação da realidade cotidiana. Enquanto historiadores da cultura, defendemos a ideia de que é fundamental ao homem aprender a refletir historicamente sobre o seu presente e passado. O sujeito orienta-se na vida ordenando os fenômenos históricos e avaliando seu sentido, refletindo essa ordenação e se constituindo como sujeito quando ele se percebe na história, ou seja, na vida. Como um fenômeno intrínseco à condição humana, o pensar histórico torna-se algo cotidiano e inseparável ao fato de estar no mundo (RÜSEN, 2001, p. 30 – 32).

Em relação à cultura afro-brasileira, ainda hoje percebemos comentários injustos e pejorativos, especialmente sobre a capoeira. O preconceito que se manifesta de modo velado e sutil, segundo Schwarcz (2001), delimita lugares específicos onde os tipos raciais e sociais não são reconhecidos como legítimos. Logo, os comentários, que são no mínimo, injustos localizam-se na lógica da cor e do *status* que, por sua vez, estruturam-se na “herança cultural, evolução econômica e estruturação do poder político”, de forma a influenciar a ordem cultural e social das nossas instituições (ROMANELLI, 2010, p. 19).

Sabendo que a miscigenação dá um caráter específico à nação, surge a problemática de se saber até que ponto as pessoas veem isso como sendo algo positivo ou negativo? Pensando no processo histórico em que o outro é transformado em objeto e sua própria humanidade é negada, compreendemos que esse processo exige uma ação prática e objetiva que nos leve a refletir os aspectos do tempo e do espaço nos quais estamos envolvidos (GORENDER, 1988). Contudo, o ofício do historiador cobra-nos uma atitude metodológica na articulação teórica que faz da nossa prática cultural um exercício de atuação enquanto sujeitos transformadores da realidade. Então, há em nós a convicção de que a ação de extensão possibilita ao educando meios para o exercício da brasilidade e da cidadania, indispensável para definição da identidade, o que ressignifica e traz novas possibilidades de subjetivação aos alunos de graduação.

Embora saibamos que há muitas atitudes estruturadas em ações discriminatórias no nosso passado, entendemos que um povo que valoriza a sua cultura tem o sentimento de nacionalidade entranhado na sua formação e exerce a cidadania de forma efetiva. Como apontamos acima, por mais que a Lei nº 10.639/03 determine a aplicação dos elementos da história e da cultura afro-brasileira nas instituições

de ensino do país, há uma grande carência desses aspectos no meio educacional. São poucas as pessoas que veem a capoeira como patrimônio imaterial da cultura brasileira que carrega elementos da identidade nacional (CARVALHO, 2008).

De modo geral, nossa discussão, desenvolvida a partir das experiências com projetos de extensão, coloca em debate uma problemática da contemporaneidade: desenvolver ações que superam a desigualdade e a exclusão, marcas históricas do nosso passado/presente que ainda marcam nossas relações sociais, cultura e memória. Em nossa visão, os trabalhos da extensão universitária contribuem para o cumprimento do papel transformador da realidade pela Universidade. E, ao compreender que na escola, a discussão sobre história, identidade nacional e cultural representa uma ação de valorização da nacionalidade, o historiador tem a possibilidade de compreender a lógica das significações que estão contidas em tempos e espaços variados, na relação entre passado e presente, agindo no sentido de transformar as carências de orientação temporal em conhecimento para a vida.

Se analisar o cotidiano é dirigir o olhar histórico para os elementos que “representam a cultura de uma época”, entender até que ponto há uma ruptura e uma continuidade de ações e práticas, significa um pensar historicamente interesses, práticas e intenções envolvidas na vida humana. Seguindo essa perspectiva, cumpre o historiador sua tarefa quando ele faz aquilo que lhe é pertinente, ou seja, interpretar as relações do passado/presente analisando os aspectos da cultura e entendendo as tramas que ordenam os dramas da vida diária. É a partir disso que podemos compreender a cultura como sendo uma manifestação universal da existência humana que tem de ser refletida, preservada e ensinada (RÜSEN, 2007, p. 140).

Embasados na perspectiva teórica de Geertz (1978) entendemos a cultura como “teias” de significação e de sentido das práticas humanas relacionadas ao que elas tomam como certo ou errado. Nessa perspectiva teórica, estabelecemos que as ações da extensão, ordenadas de forma coerente, articulam teoria e prática aproximando Universidade e Sociedade por meio da formação de agentes culturais que desenvolvem a consciência crítica, social e política. Damatta (1986) defende que a cultura é um conjunto de ações que possibilitam os vários grupos humanos a viverem juntos por meio de códigos, maneiras e condutas. A cultura se constitui como um universo simbólico a partir de elementos que representam objetos materiais, formas imateriais, sociais e ideológicas, que permitem os vários grupos a viverem em uma mesma totalidade geográfica e temporal. Contudo, se os símbolos e os elementos que representam a cultura de um grupo de indivíduos não são respeitados, o sentido de convivência se transforma em conflito e confronto causando a separação ou mesmo não aceitação da outra cultura.

Necessitando de discussões, as ações sobre cultura tornam-se uma questão política de defesa dos grupos minoritários, que são excluídos do direito de reconhecimento e legitimidade. Dessa maneira, a instrumentalização dos conhecimentos produzidos na Universidade por meio de um processo educativo,

cultural e científico, conota-se como uma missão para a efetivação das ações da extensão. Mais do que um conjunto de “valores que devem ser defendidos ou ideias que devem ser promovidas”, a cultura tem hoje a conotação de “um trabalho que deve ser realizado em toda a extensão da vida social” (CERTEAU, 1995, p. 192), pois, quando a “riqueza do patrimônio cultural da humanidade está na sua imensa diversidade e, quando uma cultura desaparece, esse patrimônio se resente” (RASSI, 2004, p. 13). Com isso, no decorrer da evolução humana, as culturas que não foram preservadas ou não conseguiram se adaptar, desapareceram da face da terra e conseqüentemente toda humanidade perde o privilégio de estudá-las ou mesmo conhecê-las.

Frente a tal constatação entendemos que é preciso que se consolidem instrumentos para manter sustentável a existência da Universidade de forma ampla e com um diálogo social rico e carregado de significados. Assim, compreendemos que são necessárias atitudes que possam não apenas diagnosticar, que é um fator importante, mas repensar planejamentos, planos e projetos que, refletindo sobre a realidade, proporcionem maior inclusão dos que estão à margem do processo cultural e educativo. Diante disso, a aproximação entre Universidade e Sociedade, via atividades de extensão, é um primeiro e grande passo para que essa caminhada de transformação social e cultural por meio do conhecimento, seja ampla, plural e irrestrita, para além dos desafios impostos por tal tarefa, sejam eles administrativos, burocráticos, institucionais. Trata-se de ações que requerem e praticam critérios de sentido “reflexivo dos homens com seu mundo e consigo mesmos” na constituição de suas identidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. **Roda de Capoeira**. In: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN): Brasil, 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/66>. Acesso em abril de 2019.

_____. **Roda de Capoeira deverá receber da Unesco o título de patrimônio cultural da humanidade**. 2014. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3xIR9iTn/content/roda-de-capoeira-devera-eceber-da-unesco-o-titulo-de-patrimonio-cultural-da-humanidade/10883>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BRITO, E. P. de (Mestre Suíno). Grandes Mestres. **Revista Praticando Capoeira**. São Paulo: D+T, Ano III, n. 32, 2008, p. 14-17.

CARVALHO, M. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 77-96, 2008.

CERTEAU, M. de. **A cultura no plural**. Campinas: Papyrus, 1995.

CORRÊA, E. J. (Org.). **Extensão Universitária**: organização e sistematização: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Coordenação Nacional do FORPROEX. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

DAMATTA, R. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GORENDER, J. **O escravismo colonial**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1988.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

RASSI, S. T. **O Brasil também é negro**. Goiânia: UCG, 2004.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**: (1930/1973). Petrópolis – RJ: Vozes, 2010.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

_____. **Reconstrução do passado**. Brasília: Editora da UnB, 2007.

SCHWARCZ, L. K. M. Raça como negociação: sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. In: FONSECA, M. N. S. (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DESENVOLVIMENTO MOTOR DE UMA CRIANÇA COM MICROCEFALIA E PARALISIA CEREBRAL

Josielen de Oliveira Feitosa

(Cáceres – MT)

Robson Alex Ferreira

(UNEMAT)

(Cáceres – MT)

Wanessa Eloyse Campos dos Santos

(Cáceres – MT)

Ruth Alves de Souza

(Cáceres – MT)

Meire Ferreira Pedroso da Costa

(Cáceres – MT; UNEMAT)

Sandra Simone Silva da Cruz

(Cáceres – MT; SEDUC-MT)

Viviany da Silva Brughnago

(Londrina – PR; Universidade Estadual de

Londrina - UEL)

Victor da Cruz Valle

(Cáceres – MT; UNEMAT)

RESUMO: O desenvolvimento motor é o processo de transformação do indivíduo em suas diferentes fases da vida, compreendendo desde quando o feto ainda está sendo gerado até a idade adulta. Desta forma, o objetivo deste estudo foi analisar o desenvolvimento motor de uma criança com microcefalia e Paralisia Cerebral. A questão problema elencada foi: quais são os impactos decorrentes da microcefalia e paralisia cerebral no desenvolvimento motor de uma criança? O método utilizado foi a pesquisa

qualitativa descritiva e os sujeitos do estudo foram uma criança do sexo masculino com microcefalia e paralisia cerebral e a própria mãe da criança. Para a coleta de dados utilizamos como técnica a observação com diário de campo e a entrevista semiestruturada. Os resultados apontaram que a criança apresenta sérios comprometimentos motores, crises de espasmos rotineiras e flacidez muscular, o que a impede de manter os membros firmes, principalmente os superiores, pois ele tem pouco controle de cabeça, dos músculos do pescoço, das regiões torácica e lombar do tronco. Conclui-se que ambas as deficiências prejudicam gravemente o desenvolvimento global de bebês e das crianças. Como consequência o sujeito deste estudo é completamente dependente dos pais para a realização de atividades diárias, o que nos leva a inferir, que a criança deve receber estímulos neuromusculares diariamente objetivando maximizar suas potencialidades a fim de alcançar sua autonomia possível ao longo do tempo.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Motor. Microcefalia. Paralisia Cerebral.

MOTOR DEVELOPMENT OF A CHILD WITH MICROCEPHALY AND CEREBRAL PALSY

ABSTRACT: Motor development is the individual's process of transforming into their

different stages of life, understanding from when the fetus is still being generated into adulthood. Therefore, the objective of this paper was to analyze the motor development of a child with microcephaly and cerebral palsy. The problem issue was: what are the impacts of microcephaly and cerebral palsy on the motor development of a child? The method used was qualitative descriptive research and the subjects of the paper were a male child with microcephaly and cerebral palsy and the mother of the child herself. For the data collection we used as technique the observation with field diary and the semistructured interview. The results showed that the child has serious motor impairments, crises of routine spasms and muscle flaccidity, which prevents him from keeping the limbs firm, especially the upper limbs, since he has little control of the head, neck muscles, thoracic and lumbar region of the trunk. It is concluded that both deficiencies severely impair the overall development of infants and children. As a consequence the subject of this paper is completely dependent on the parents for daily activities, which leads us to infer that the child should receive neuromuscular stimuli daily in order to maximize their potentialities aiming to reach their possible autonomy over time.

KEYWORDS: Motor Development; Microcephaly; Cerebral Palsy.

1 | INTRODUÇÃO

Nas ciências da saúde muito se ouve falar em desenvolvimento motor como um processo de transformação do indivíduo em suas diferentes fases da vida, compreendendo desde quando o feto ainda está sendo gerado até a sua idade adulta.

Conforme Gallahue e Ozmun (2005, p. 18) o desenvolvimento motor são “alterações progressivas do comportamento motor, no decorrer do ciclo da vida, proporcionadas pela interação entre as exigências da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente”. Ainda segundo os mesmos autores o desenvolvimento motor:

Pode ser estudado como um processo ou como um produto. Como um processo, o desenvolvimento motor envolve as necessidades biológicas subjacentes, ambientais e ocupacionais, que influenciam o desempenho motor e as habilidades motoras dos indivíduos desde o período neonatal até a velhice. Como um produto, o desenvolvimento motor pode ser considerado como descritivo ou normativo, sendo analisado por fases (período neonatal, infância, adolescência e idade adulta) que refletem o particular interesse do pesquisador. (GALLAHUE; OZMUN 2005, p. 18 e 19).

Muitas pesquisas buscam entender como esse processo se desdobra na vida de uma pessoa, uma vez que o desenvolvimento motor pode ser estudado de distintas formas. E muitos desses estudos consideram a importante ideia de que cada indivíduo tem as suas particularidades, ou seja, capacidades específicas, o seu próprio tempo para adquirir e desenvolver as habilidades motoras.

Uma palavra que está sempre relacionada ao desenvolvimento motor é a maturação, pois desde os primeiros dias de vida do bebê, são notadas as mudanças

maturativas da criança, e a cada momento é visível um comportamento novo.

Para Haywood e Getchell (2016, p.5) a “maturação denota o progresso em direção à maturidade física, ao estado de integração funcional ideal dos sistemas corporais de um indivíduo e à capacidade de reprodução”. Isto é, a maturação está associada com o crescimento do indivíduo, o aumento no tamanho ou na massa corporal, o que não é a mesma coisa que desenvolvimento.

Desde o momento da concepção, o organismo humano tem uma lógica biológica, uma organização, um calendário maturativo e evolutivo, uma porta aberta à interação e à estimulação. Entre o nascimento e a idade adulta se produzem, no organismo humano, profundas modificações. As possibilidades motoras da criança evoluem amplamente de acordo com sua idade e chegam a ser cada vez mais variadas, completas e complexas. (ROSA NETO, 2002 p.11).

Na perspectiva de Gallahue e Ozmun (2005, p.5) “o desenvolvimento é um processo contínuo que se inicia na concepção e cessa com a morte”, ou seja, o corpo está em constantes mudanças, a cada estágio da vida, um aprendizado, uma evolução diferente, que se encerraria somente com a morte.

Haywood e Getchell (2016), definem o desenvolvimento motor por três características; primeiro ao processo de mudanças contínuas na capacidade de existir, pois o indivíduo está sempre em movimento, evoluindo e desenvolvendo-se. No segundo o desenvolvimento está relacionado a idade, ao envelhecimento do ser humano, porém ele deixa claro que ambos não andam lado a lado. E terceiro, “o desenvolvimento envolve mudanças sequenciais. Um passo leva ao passo seguinte, de maneira irreversível e ordenada” (HAYWOOD; GETCHELL, 2016, p. 5).

Desta forma, este estudo apresenta como objetivo geral, analisar o desenvolvimento motor de uma criança com microcefalia e Paralisia Cerebral (PC). E assim, a questão problema é descrita da seguinte forma: quais são os impactos decorrentes da microcefalia e paralisia cerebral no desenvolvimento motor de uma criança?

A microcefalia é uma deficiência neurológica, em que as crianças têm a cabeça, a dimensão dos ossos e o cérebro significativamente menores do que convencional para a sua idade e sexo (SÁ, 2013). Após o nascimento, os bebês são submetidos a uma série de exames de rotinas, que servem para diagnosticar doenças, problemas genéticos, ou deficiências, e é em um desses exames, que apresenta o laudo de microcefalia. A respeito da definição dessa deficiência, o tratado de pediatria de 1997 (apud SÁ, 2013) ressalta que:

A microcefalia é definida como um perímetro cefálico mais três desvios-padrão abaixo da média para a idade e sexo. (...) Embora haja muitas causas de microcefalia, as anormalidades da migração neural durante o desenvolvimento fetal, como heterotopias de células neurais e desarranjos da citoarquitetura, são encontradas em muitos cérebros (...). (SÁ 2013, p. 24).

É notório que as crianças com microcefalia apresentam várias dificuldades, como, atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor (desenvolvimento neurológico,

psicológico e motor), em que as mesmas demoram muito mais tempo para sentar, engatinhar, conseqüentemente andar, falar, brincar com uma criança comum sem deficiência. (SÁ, 2013).

Logo, pela complexidade do caso é recomendado o acompanhamento multidisciplinar, incluindo tratamento com fisioterapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas e outros profissionais primordiais para a estimulação do desenvolvimento com a criança microcéfala. (SÁ, 2013).

Já a PC, segundo Mattos (2013, p. 223), “é um distúrbio não progressivo da motricidade que se evidencia na movimentação e na postura.” Esse distúrbio acarreta diversos comprometimentos ao sistema nervoso, que acabam levando a limitação funcional da criança. A PC pode ocorrer no desenvolvimento encefálico fetal ou antes dos três anos de idade.

Assim, na perspectiva de Rosenbaum et al., (2007 apud MONTEIRO, 2011, p. 28), “a desordem motora na PC é frequentemente acompanhada por distúrbios de sensação, percepção, cognição, comunicação e comportamental, por epilepsia e por problemas musculoesqueléticos secundários.” Ou seja, as crianças com PC apresentam muitas dificuldades em andar, falar, se movimentar, e utilizar alguns músculos normalmente, quando comparadas a uma criança sem distúrbios.

2 | METODOLOGIA

A presente pesquisa é caracterizada como qualitativa descritiva. Segundo Minayo (2009, p.21) “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”.

O objetivo da pesquisa qualitativa é o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das apresentações e da intencionalidade, que dificilmente poderá ser traduzido em números, e indicadores quantitativos. (MINAYO, 2009)

Ao possuir como característica a descrição, as pesquisas descritivas buscam proporcionar visões ainda não realizadas sobre uma realidade que já se tem conhecimento. Logo, Prodanov e Freitas (2013, p. 52) definem esta pesquisa como,

(...) tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação.

Deste modo, Gil (2008) explica que as pesquisas descritivas possuem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, são diversos os que

podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais importantes está no uso padronizados das técnicas para coleta de dados.

2.1 Os Sujeitos da pesquisa

É uma criança do sexo masculino (Sujeito A), que tem a idade de 2 anos e 4 meses, é filho de pais separados, mora com a mãe, tios e avós. Nasceu em hospital privado, com 41 semanas e 5 dias, de parto cesariana, por atraso no parto e falta de dilatação.

Apenas após o seu nascimento, foi diagnosticado com microcefalia e com a paralisia cerebral. Em decorrência das deficiências, apresenta crises epiléticas, espasmos e refluxos com bastante frequência. É uma criança fisicamente comprometida com pouco desenvolvimento motor.

Contribuiu também como sujeito da pesquisa a mãe (sujeito B) da criança, uma jovem de 21 anos. Engravidou pela primeira vez, aos 18 anos de idade e a sua gestação foi diagnosticada como de alto risco, com excesso de nervosismo e estresse. Não teve nenhuma doença e nem uso ilícitos durante a gestação que pudesse prejudicar o bebê.

2.2 O local da pesquisa

A pesquisa foi realizada na própria residência da família. A coleta de dados teve a duração de 5 dias consecutivos.

2.3 Coleta de dados

Foram escolhidas duas técnicas para a coleta dos dados, que são fundamentais em uma pesquisa qualitativa: observação e entrevista semiestruturada. Segundo Triviños (1987, p.153) “observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.)”. Com a observação foi possível conhecer a criança, identificar as suas limitações e o seu comportamento. Todas as informações obtidas com a observação durante as intervenções do programa são registradas em diário de campo.

Para Minayo (2009, p. 71), “o principal instrumento de trabalho de observação é o chamado diário de campo”. Ainda segundo Triviños (1987, p.154) as anotações no diário de campo, “compreenderia descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo.”

A entrevista semiestruturada, foi uma opção escolhida para complementar os dados coletados durante as observações. Além, de que para Triviños (1987, p.145 - 146) este tipo de entrevista “é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados”, em uma pesquisa do tipo qualitativa. Segundo esse

mesmo autor pode-se entender por entrevista semiestruturada aquela que,

Parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Na perspectiva de Minayo (2009), a entrevista semiestruturada é uma forma de articular as duas modalidades de entrevistas; a não estruturada que aborda livremente o tema proposto de investigação, e a estruturada que propõem perguntas formuladas previamente, assim a união entre as duas se caracteriza como entrevista semiestruturada.

Minayo (2009) destaca também que a entrevista 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 a análise dos dados recorreremos às discussões dos dados coletados com o que é descrito pela literatura que estuda e discute o tema investigado.

3 | RESULTADO E DISCUSSÃO

Neste espaço, estarão sendo apresentados os resultados alcançados pelos instrumentos utilizados e já apontados na coleta de dados.

Conforme foi descrito nos sujeitos, a criança nasceu com 41 semanas e 5 dias, o que caracteriza atraso grave no parto, pois, conforme Gallahue e Ozmun (2005, p. 125), “a média de duração da vida intrauterina é de 279 dias, desde o dia da concepção até o dia do nascimento.” Ou seja, uma gravidez normalmente ocorre durante 40 semanas. Após este período, os riscos para o bebê nascer com problemas por falta de oxigênio são muito grandes.

O atraso no parto, como descrito pela mãe da criança, ocorreu devido a sua gestação ser acompanhada pelo Sistema Único de Saúde (SUS), que prioriza partos normais, considerando-o mais saudável. Todavia, ao completar 40 semanas, a mesma não apresentava dilatação necessária (de 4 centímetros de diâmetro) para tal parto, e ainda assim, houve insistência para que a mesma continuasse aguardando a realização do parto normal.

No entanto, as dificuldades para haver dilatação foram crescendo, o feto e mãe já estavam correndo riscos de vida, e família percebendo a gravidade da situação, optaram por pagar os custos de uma cesariana no hospital privado.

O bebê nasceu de coloração roxa, foi diagnosticado com anóxia neonatal, ou seja, ausência de oxigênio nas células e ficou internado durante 33 dias na Unidade de Terapia Intensiva (UTI). Segundo Gallahue e Ozmun (2005, p. 127), “a anoxia é geralmente considerada como a principal causa de morte perinatal e tem sido relacionada como causa de retardamento mental, incapacidades de aprendizado

e paralisia cerebral”. Sendo estas algumas das características do sujeito. Foi disponibilizado ao pesquisador dois documentos referente ao laudo médico da criança, tais como:

- *“Paciente com microcefalia, paralisia cerebral tetraespática, epilepsia e déficit de controle e atraso global do desenvolvimento neuropsicomotor.”* (Centro Especializado em Reabilitação - CER)
- *“O menor, está em acompanhamento com neurologia infantil, por quadro de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, epilepsia e déficit de controle e microcefalia – sequela a eventos hipóxico isquêmicos neonatais.”* (Neuropediatra)

A criança recebe atendimento no centro especializado em reabilitação desde os três meses de idade, o que é essencial para o seu desenvolvimento. Os tratamentos disponibilizados são de fonoaudiologia, fonoterapia, nutricionista, ortopedia e fisioterapia. Além disso, a partir dos 2 anos de idade o sujeito passou a frequentar uma clínica particular, com os seguintes atendimentos: fisioterapia, hidroterapia e acompanhamento com uma neuropediatra.

Mattos (2013, p.235) enfatiza sobre a importância “do bebê nos primeiros meses de vida frequentar sessões de terapia motora visando ao desenvolvimento das capacidades e habilidades motoras.” Isso é tão importante que acaba sendo um dever para a família, pois, geralmente, as crianças com deficiências motoras e neurológicas, não desenvolvem as habilidades, correspondente a sua idade, naturalmente, e necessitam ser estimuladas, em muitos casos até ensinadas. Neste viés, Greguol e Teixeira (2008) corrobora que:

As experiências de movimento serão de extrema importância desde os primeiros meses de vida. Algumas habilidades motoras rudimentares, naturalmente desenvolvidas pelo bebê, devem ser facilitadas e ensinadas para aqueles com paralisia cerebral, visto que nem sempre as experimentarão por conta própria, dada a sua limitação motora. (GREGUOL; TEIXEIRA, 2008, p.394).

Além disso, é relevante frisar que a participação das crianças em programas de estimulação precoce, podem garantir a qualidade de vida melhor, bem como desenvolver a autonomia.

Durante a coleta de dados, foi possível perceber que a criança necessita de acompanhamento constante, pois apresenta sérios comprometimentos motores e crises de espasmos rotineiras. Estas, segundo a mãe na entrevista, costumam ser parcialmente, isto é, a criança apresenta descontrole de movimentos dos membros apenas de um lado do corpo, com frequência do lado esquerdo.

Dentre as suas limitações, o sujeito A, apresenta uma postura relaxada, isto é, flacidez muscular, impedindo de manter os membros firmes, principalmente os membros superiores, pois ele tem pouco controle de cabeça, dos músculos do pescoço, das regiões torácica e lombar do tronco, o que caracteriza a hipotonia muscular.

“A presença de hipotonia altera o desenvolvimento da criança atrasando a

aquisição das competências motoras: sustentar a cabeça, rolar, sentar, arrastar, engatinhar, andar e correr”. (BRASIL, 2012, p.33). Dentre as crianças com deficiências que apresentam hipotonia muscular, estão as com síndromes de Down, e desta forma, hipotonia muscular é conceituado por Déa (2009), da seguinte forma:

A hipotonia muscular é a falta de tônus muscular, o que torna a pessoa com síndrome de Down mais flexível, com músculos mais fracos e movimentos mais lentos. Essas características influenciam negativamente na qualidade de movimentos dessas pessoas. A hipotonia é a grande causa do atraso no desenvolvimento físico dessas crianças, fazendo que se sentem, rolem, engatinhem e andem mais tarde. (DÉA, 2009, p. 35).

É verídico que hipotonia muscular limita a criança a desenvolver as capacidades físicas naturalmente, tanto que o sujeito A desta pesquisa, ainda não rola, não engatinha, não assume a posição sentado sozinho, e obviamente, não anda. A criança hipotônica enfrenta grande dificuldade para manter a postura ereta, o que é fundamental para dominar as habilidades motoras rudimentares. Para Gallahue e Ozmun (2005, p. 168) “a obtenção da postura ereta, em pé, representa um marco desenvolvimentista na busca do bebê pela estabilidade”. Para isto, é necessário que a criança com desenvolvimento motor comprometido seja muito estimulada.

Por meio da entrevista, a mãe respondeu que o seu filho, quando segurado pelas axilas, ou apoiado em algum suporte, mantém-se em pé por pouco tempo, em frações de segundos. O que é considerado um avanço no desenvolvimento desta criança. Foi possível notar que ao ficar em pé as pernas do sujeito se encontram afastadas e os pés são disformes.

Dentre as principais formas de pés disformes, o sujeito apresenta metatarso varo, que é considerada a deformidade mais suave. “Neste caso, a parte frontal dos pés está voltada para dentro” como é explicado por Gallahue e Ozmun (2005, p. 117). É ainda salientado pelos mesmos, que se as crianças não receberem tratamentos adequados, assim que diagnosticado, “os pés disformes serão um fator importante na limitação da locomoção ereta normal”.

Com relação ao sentar, a mãe afirmou que o menino ainda não desenvolveu suficientemente para sentar sozinho, pois de acordo com Gallahue e Ozmun (2005, p. 167) “sentar-se sozinho é uma realização que requer o controle completo do tronco”, o que ainda não é possível para o sujeito A. No entanto, fica sentado no colo da mãe e de familiares, e quando colocado em uma cadeira específica para ele, permanece sentado por mais de uma hora.

Referente as habilidades manipulativas, a criança ainda não realiza movimentos direcionados para alcançar objetos a sua frente. Todavia, essa capacidade está sendo desenvolvida, uma vez que o sujeito foi notado olhando fixamente para alguns brinquedos a sua volta. Conforme Gallahue e Ozmun (2005, p. 173), a criança “começa a fazer os ajustes manuais e visuais refinados necessários para o contato com o objeto”. O próximo passo é fazer o contato tátil.

A visão é apontada pela literatura como um dos componentes mais importantes

para guiar atividades manuais, pois o que motiva um bebê, por exemplo, a querer pegar em algum objeto, é o fato dele ver, e se chamar sua atenção, logo vem a curiosidade de sentir e tocar naquele objeto.

Entretanto, o sujeito A, não possui o ato de segurar objetos, mesmo quando são colocados em suas mãos. Gallahue e Ozmun (2005, p. 173), explica que este ato “não será assimilado enquanto o mecanismo sensório-motor não se desenvolver até o ponto em que alcance eficiente e o contato significativo possam ocorrer”. A criança, como mencionado pela mãe, não apresenta nem um esforço para manter o contato tátil com um objeto. Em consequência, a mesma não domina a arte de soltar.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos duas deficiências neste estudo, a microcefalia que é uma consequência rara pela má formação do cérebro, que geralmente ocorre durante a gestação, quando o bebê não desenvolve o cérebro normalmente e tem a cabeça menor que o convencional a sua idade e sexo. E a paralisia cerebral, que é uma lesão neurológica, causada, geralmente, por falta de oxigênio no cérebro, que também, ocorre durante a gravidez ou após o nascimento do bebê.

Ambas são deficiências que prejudicam gravemente o desenvolvimento global de bebês e crianças. Os bebês com tais deficiências podem apresentar dificuldades em comer, andar, ouvir e falar. Uma criança com paralisia cerebral pode ter alterações no movimento, na postura, falta de equilíbrio, falta de coordenação motora grossa e fina, necessitando de ajuda e cuidados para as tarefas diárias.

A partir dos resultados, foi possível, identificar que o sujeito investigado apresenta quadro de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Compreende-se que mesmo ela frequentando uma clínica particular e o centro de reabilitação, ainda é necessário e importante receber estimulações diariamente, para que ao longo do tempo possa se desenvolver uma autonomia possível.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. ***Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas.*** – Brasília: Ministério da Saúde, 2012. 60 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acessado em: 08 de jan. de 2018.

DÉA, V. H. S. D. ***A importância da estimulação da criança com síndrome de Down.*** In Síndrome de Down informações, caminhos e histórias de amor. São Paulo: Phorte, 2009.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. ***Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.*** Revisão científica de Marcos Garcia Neira; - 3 ed. – São Paulo: Phorte, 2005.

GIL, A. C. ***Métodos e técnicas da pesquisa social.*** 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GREGUOL, Márcia Gorgatti; TEIXEIRA, Luzimar. **Deficiência Motora**. In TEIXEIRA, Luzimar. *Atividade física adaptada e saúde: da teoria à prática*. – São Paulo: Phorte, 2008.

HAYWOOD, K. M.; NANCY, G. **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. Tradução: Luiz Fernando Marques Dorvillé; revisão técnica: Ricardo Petersen. – 6. Xv, 416 p.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. – São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS, E. **Atividade Física nos Distúrbios neurológicos e Musculares**. In Greguol, Márcia e Costa, Roberto Fernandes da. *Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais*. – 3. ed. Ver. e ampl. – Barueri, SP: Manole, 2013. 748 p.

MINAYO, C. S. **Trabalho de Campo: contexto de observação, integração e descoberta** In: Deslandes, Suely Ferreira e Gomes. *Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade*. 28. Ed.- Petrópolis, RS; Vozes, 2009.

MONTEIRO, C. B. M. **Realidade Virtual na paralisia cerebral**. – São Paulo: plêiade, 2011. 220 p. **Estratégias de intervenção eficazes**. Dissertação. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus; 2013. 182 p. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4571/1/Tese_Mestrado.pdf. Acessado em: 18 de mar. 2018.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. D. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª. ed. Novo Hamburgo: Universidade Freevale, 2013.

ROSA NETO, F. **Manual de Avaliação Motora**. Porto alegre: Armed, 2002.

SÁ, L. M. S. de M. **Intervenção Precoce e Microcefalia estratégias de intervenção eficazes**. Dissertação. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus; 2013. 182 p. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4571/1/Tese_Mestrado.pdf. Acessado em: 18 de mar. 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. – São Paulo: Atlas, 1987.

DIVISÃO DO TRABALHO EM CRECHES PÚBLICAS EM MEIO A DISPUTAS LEGAIS: O CASO DE MAUÁ/SP

Sanny S. da Rosa

Doutora em Educação (Currículo), PUC-SP (1996); Pós-doutorado, Instituto de Educação da Universidade de Londres (UK-2010/11); professora e pesquisadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação da USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, SP; líder do grupo de pesquisa Gestão Democrática e Qualidade Social da Educação Básica, da USCS. orcid.org/0000-0001-5044-6156

E-mail: professorasanny@gmail.com

Fernanda Feliciano de Andrade

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2005); especialização (*lato-sensu*) em Supervisão e Orientação Educacional pelo Centro Universitário Barão de Mauá (Ribeirão Preto, SP). Professora de educação infantil da rede municipal de São Bernardo do Campo e do município de Mauá, SP. Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul, integrante do grupo de pesquisa Gestão Democrática e Qualidade Social da Educação Básica da USCS. E-mail: anfere@bol.com.br

RESUMO: Este artigo discute a divisão do trabalho entre professoras e auxiliares de desenvolvimento infantil em creches públicas, a partir de reflexões sobre a indissociabilidade do binômio cuidar-educar colocado em relevo nos documentos oficiais desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. O texto

problematiza os conflitos existentes entre os objetivos declarados na legislação brasileira e as práticas de atendimento em creches, onde persiste a divisão hierárquica das atribuições dos profissionais que trabalham com crianças de 0 a 3 anos. Com base em dados documentais e de campo, coletados em estudo realizado em creches do município de Mauá, região do Grande ABC Paulista, coloca-se em evidência os obstáculos jurídicos e políticos que se interpõem entre os discursos das orientações curriculares e pedagógicas oficiais e as condições necessárias para a sua concretização. Argumenta-se que a definição de regras claras que de fato eliminem as ambiguidades e controvérsias jurídicas que permitem a divisão de papéis no âmbito das instituições de educação infantil é a pedra-de-toque do propósito das políticas públicas de educação infantil de superar a dicotomia cuidar-educar e a herança assistencialista das creches brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: Controvérsias jurídicas. Creche. Divisão do trabalho.

DIVISION OF LABOUR IN CHILD DAY CARE STATE SCHOOLS IN THE MIDST OF LEGAL DISPUTES: THE CASE OF MAUÁ / SP

ABSTRACT: This article discusses the labor

division between teachers and nursery assistants in public day care centers, out of the inseparability of the care-educating binomial that has been highlighted in official documents since 1996, when the Brazilian Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB) was enacted. The text challenges the existing conflicts between the stated goals of Brazilian legislation and the actual institutional practices, where the hierarchical division between these two professional categories persists. Drawing on documental and field data, collected in a study carried out in crèches of Mauá - municipality located in the metropolitan region of São Paulo - this work points to the legal and political obstacles interposed between Brazilian official discourses and the actual conditions for its implementation. It is argued that the definition of clear rules to eliminate the legal disputes and ambiguities that allow the hierarchical division of these professionals' assignments is the cornerstone of the Brazilian educational policies of overcoming the care-educating dichotomy as well as the inheritance of a humanitarian-assistance conception about crèches social role.

KEYWORDS: Crèche. Labor division. Legal disputes.

RESUMEN: Este artículo discute la división del trabajo entre profesoras y auxiliares de desarrollo infantil en guarderías públicas a partir de reflexiones sobre la indisociabilidad del binomio cuidar-educar puesto en relieve en los documentos oficiales desde la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de 1996. El texto problematiza los conflictos existentes entre los objetivos declarados en la legislación brasileña y las prácticas de atención en guarderías, donde persiste la división jerárquica de las atribuciones de los profesionales que trabajan con niños de 0 a 3 años. Con base en datos documentales y de campo, recogidos en un estudio realizado en guarderías del municipio de Mauá, ubicado en la región del Gran ABC Paulista, se ponen en evidencia los obstáculos jurídicos y políticos que se interponen entre los discursos de las orientaciones curriculares y pedagógicas oficiales y las condiciones necesarias para su implementación. Se argumenta que la definición de reglas claras que de hecho eliminen las ambigüedades y controversias jurídicas que permiten la división de roles en el ámbito de las instituciones de educación infantil es la piedra de toque del propósito de las políticas públicas de educación infantil de superar la dicotomía cuidar-educar y la herencia asistencialista de las guarderías brasileñas.

PALABRAS CLAVE: Controversias jurídicas. División del trabajo. Guardería.

1 | INTRODUÇÃO

Afinal, a quem compete cuidar e educar as crianças pequenas em creches públicas? A questão permanece em aberto frente às controvérsias jurídicas e políticas que se interpõem entre os discursos e orientações pedagógicas oficiais e as condições necessárias para a sua concretização nas instituições de educação infantil. A incontestável persistência da divisão do trabalho entre professores e “auxiliares”, particularmente no ambiente da creche, reflete e expõe um nó ainda

não desatado pelas políticas públicas de educação infantil mais de vinte anos após a promulgação da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Este é o tema deste artigo que se propõe a problematizar a questão, com base em estudo que vem sendo realizado em creches públicas na região do Grande ABC Paulista.

Como se sabe, é muito recente na história brasileira a preocupação com a qualidade das instituições de educação infantil e com o atendimento oferecido às crianças pequenas. Diversos estudos (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995; KUHLMANN Jr., 1998, 2000, 2003) já apontaram que somente com a Constituição Federal de 1988 e legislação decorrente da LDBEN de 1996 é que a educação infantil foi reconhecida como direito da criança e dever do Estado brasileiro, passando a ser considerada como etapa inicial da educação básica.

Essa mudança de *status* representou um giro importante do conceito de infância e das concepções associadas ao desenvolvimento, aprendizagem e socialização da criança. Além disso, induziu a adoção de novos discursos acerca do papel e do atendimento oferecido nas instituições de educação infantil, especialmente nas creches, marcadas historicamente por uma concepção assistencialista restrita às noções de guarda e cuidados básicos de crianças pobres (KUHLMANN Jr., 1998). Entretanto, foi apenas quando as políticas públicas globais despertaram para o potencial da educação como “capital” necessário e indutor do desenvolvimento econômico que a tarefa educativa das instituições infantis passou a ser considerada, o que acrescentou novos ingredientes à polêmica sobre o seu papel.

É nesse cenário que o binômio cuidar-educar passa a figurar nos documentos oficiais aludindo ao papel ampliado das instituições e às atribuições dos profissionais de educação infantil. Associado a ele, iniciativas foram tomadas para definir parâmetros, critérios e indicadores de qualidade (BRASIL, 2006, 2009; CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) do atendimento ofertado às crianças da faixa etária correspondente a essa etapa inicial da educação básica. Mas, os reconhecidos avanços legais e conceituais esbarram e tropeçam em obstáculos, de ordem política e jurídica, ainda não superados. Essa é uma discussão que passa, sem dúvida, pela formação inicial e pelas atribuições dos profissionais no cotidiano das instituições. Mas vai além, pois depende, antes, da vontade política de superar determinadas barreiras que dificultam a sua concretização. Uma das principais reside nas ambiguidades legais subjacentes à persistente divisão e hierarquização do trabalho de cuidar e educar, particularmente nas creches, de grande parte dos municípios brasileiros.

Esse quadro não é diferente do que se passa na região do Grande ABC Paulista¹, mais especificamente no município de Mauá, onde um estudo vem sendo desenvolvido com o objetivo de examinar os desafios encontrados pelos profissionais dos sistemas públicos de educação no manejo dessa situação. A temática aqui apresentada é problematizada a partir das tensões verificadas entre os objetivos

1. Região que integra os municípios de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, pertencentes à região metropolitana da capital do estado de São Paulo.

declarados na lei e as efetivas práticas de atendimento à criança pequena no ambiente da creche.

Para tanto, este texto foi organizado em torno de três eixos complementares de problematização, cotejados com dados obtidos na referida pesquisa. No primeiro, retoma-se o contexto histórico no qual emerge o binômio cuidar-educar, especialmente nos documentos oficiais da esfera federal, com o intuito de explicitar as tensões entre os objetivos neles declarados e as condições efetivamente oferecidas para o trabalho nas creches. No segundo, discute-se a questão da formação dos profissionais de educação infantil e as tarefas postas sob sua responsabilidade, tanto no plano ideal da legislação maior como no dia a dia das escolas. No terceiro e último tópico, apresenta-se e problematiza-se os obstáculos jurídicos e políticos que subsistem ao discurso da indissociabilidade do cuidar e educar.

2 | DE VOLTA PARA O FUTURO: DA ASSISTÊNCIA À EDUCAÇÃO?

Vinculadas durante longo tempo da história brasileira a organizações filantrópicas e assistenciais, as creches consolidaram-se no imaginário social como instituições associadas ao atendimento aos pobres (KUHLMANN Jr., 1998). E não por outra razão se não pelo fato de que essas instituições foram criadas para atender mães trabalhadoras que não tinham onde deixar os filhos durante sua jornada de trabalho fora de casa.

Para oferecer abrigo e cuidados básicos à criança pequena, em geral, as primeiras instituições dispunham de instalações precárias, improvisadas e com poucos recursos materiais (LORDELO; CARVALHO; KOLLER, 2002), situação que pouco se alterou ao longo do tempo, conforme apontam estudos recentes (CAMPOS, et.al, 2011) sobre a qualidade da educação infantil em capitais brasileiras. Além disso, o atendimento invariavelmente ficou a cargo de mulheres voluntárias e sem formação específica, sob “a justificativa – implícita ou explícita – de que ser mulher constitui requisito necessário e suficiente para o exercício da atividade...” (MONTENEGRO, 2005, p.82).

Os estudos de Kuhlmann Jr. (1998, 2000) apontam que as primeiras instituições de abrigo à infância no Brasil, ainda no século XIX, também cumpriam funções de controle social e proteção da sociedade contra potenciais ameaças resultantes de atos de transgressão de crianças abandonadas. De acordo com o autor:

[...] a história da assistência tem sido também a da produção de uma imagem do pobre como ameaça social a ser controlada. As instituições cumpriam uma função apaziguadora. Interpreta-se a pobreza a partir de caracterizações parcializadas. Essa lógica ainda se faz presente quando se reduz a história da infância à da infância abandonada, quando a criança pobre é identificada como *menino de rua*, que, por sua vez, torna-se sinônimo de *trombadinha*, ou menor infrator, reproduzindo a concepção de pobreza forjada nos moldes das concepções assistenciais do início do século (KUHLMANN Jr., 1998, p. 28, grifos do autor).

Esse imaginário persistiu ao longo do século XX e se expressou na vinculação das creches às secretarias e departamentos de assistência e bem-estar social até que ocorresse sua reestruturação administrativa, técnica e pedagógica por força do reconhecimento dos direitos da criança pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 (BRASIL, 1990) e pela LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996). Vale registro que esses avanços legais são tributários, em grande parte, das conquistas dos movimentos sociais e de mulheres de todo o país, com destaque para a luta por creches de mulheres operárias da região do Grande ABC Paulista no final dos anos 1970 e ao longo da década de 1980 (ROSEMBERG, 1984; SCHIFINO, 2016).

A história de uma das creches municipais de Mauá, registrada no Projeto Político-Pedagógico da instituição (MAUÁ, 2015) confirma esse histórico: inaugurada em 1988, começou a funcionar em apenas 3 salas que acomodavam também as crianças da pré-escola, de 4 a 6 anos. Em 1999, a unidade passou a contar com uma cozinha e uma brinquedoteca. “Nos muros instalaram portões que davam acesso às quatro salas de madeira onde eram atendidos os alunos das [diferentes] fases”. Somente em 2009, com recursos do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), do governo federal, pode investir em materiais pedagógicos e de uso permanente, quando passou a funcionar em novas instalações, cujas obras foram concluídas anos mais tarde, em 2014.

Considerando as características da comunidade atendida, o hiato entre passado e presente é pouco significativo: a escolaridade da maioria dos pais não passa do ensino médio e a renda média das famílias varia entre R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00. Esse perfil explica em grande medida a expectativa dos pais de encontrar na creche “um lugar que cuide de seus filhos”, sendo secundária a preocupação com o “desenvolvimento pedagógico” (MAUÁ, 2015).

As mudanças da legislação educacional brasileira, nos anos 1990, intensificaram o debate sobre o que caracteriza as atividades de cuidado (tradicionalmente associadas às necessidades básicas de guarda, alimentação, saúde e higiene) e as atividades entendidas como educativas ou pedagógicas (associadas ao desenvolvimento e à aprendizagem). Assim, o binômio cuidar-educar apareceu, tanto nos documentos curriculares, como nas discussões sobre os conteúdos e saberes necessários à formação dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas.

Montenegro (2005) recorda que foi no documento *Política Nacional de Educação Infantil*, elaborado em 1993 pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do Ministério da Educação (BRASIL, 1994), que se encontram as primeiras referências à indissociabilidade das dimensões do cuidado e educação. Nele, as diretrizes para o atendimento oferecido em creches e pré-escolas foram estabelecidas a partir de uma concepção mais ampla e teoricamente mais consistente sobre a criança.

Nas diretrizes pedagógicas que aqui são explicitadas, a criança é concebida como um ser humano completo que, embora em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não é apenas um “vir a ser”. Ela é um ser ativo e capaz, motivado pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio (BRASIL, 1994, p.16).

Em Mauá, município que se caracteriza² pela atividade industrial da região, esse debate chegou em 1997, logo após a promulgação da LDB, quando a responsabilidade das creches migrou da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria da Educação. Um dos primeiros sinais das repercussões da nova lei foi a substituição da nomenclatura das creches, antes designadas em referência a personagens de histórias infantis - como Frajola, Piu-Piu, Sininho e outros - por nomes de figuras eminentes vinculadas à história da cidade.

De acordo com o histórico registrado no RCE (Referencial Curricular de Educação) do município, a mudança dos nomes “realça a importância dada a essas instituições como escolas” e não “*apenas* de cuidado e recreação das crianças” (MAUÁ, 2012, p.19, grifo nosso). A um leitor atento não passa despercebido que, ao preocupar-se em enfatizar o caráter “educativo” do trabalho da creche, o discurso das novas políticas públicas locais escorrega na semântica das noções de cuidado e recreação deixando entrever, no uso do advérbio “apenas”, que ainda são vistas como funções menos importantes.

Assim, se há certo consenso de que educação se refere aos processos cognitivos, afetivos e sociais que antecedem a escolarização, o significado da noção de “cuidado” permanece pouco preciso e bastante polêmico. Maria Malta Campos (1994, p. 35), observou que o cuidado se associa às atividades de alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, mas que todas fazem parte do que chamamos de educar. A mensagem enfatizada pela autora é que essa indissociabilidade pressupõe compreender que, ao cuidar, educamos, e que o ato de educar expressa e inclui a preocupação (cuidado) com o outro.

Embora aparentemente óbvia, essa articulação não foi suficientemente elaborada do ponto de vista conceitual. As ponderações de Montenegro (2005) nos ajudam a compreender as razões da tendência a se operar uma separação entre esses dois termos. Para ela, isso se deve à frequente polarização entre as funções relacionadas à afetividade e à racionalidade no campo da educação infantil. Vejamos como a autora explica esse fenômeno, que se expressa na divisão de tarefas entre professoras e suas “auxiliares”, sobretudo no contexto da creche. Diz ela:

A cisão entre o considerado racional (educar) e irracional ou emocional (cuidar) se reveste de conotação hierárquica, uma vez que, na educação infantil, encontramos atuando, muitas vezes conjuntamente, a auxiliar que “cuida” (limpa, troca, dá

2. A população total de Mauá, em 2017, alcançou 447.911 habitantes, segundo a Fundação Seade <<http://www.perfil.seade.gov.br>>. Na composição do PIB do Município de Mauá, o setor de serviços responde por 50,77%, a indústria por 35,72% e os impostos por 13,50%; embora seja a 11ª. maior cidade do Estado de São Paulo, é a 10ª. mais pobre em orçamento *per capita*, de acordo com informações do *site* da Prefeitura Municipal de Mauá. <<http://www.maua.sp.gov.br/PerfilMunicipal>>

comida, acalma, atende às necessidades afetivas, etc.) e a professora que desenvolve atividades pedagógicas (transmite conhecimentos sistematizados, programa atividades, trabalha a cognição) (MONTENEGRO, 2005, p. 84).

Essa cisão foi também discutida, de forma muito pertinente, por Tiriba (2005), no texto “*Educar e cuidar ou, simplesmente, educar?*” Esta autora chama a atenção para o fato de que, histórica e filosoficamente, a distinção razão/emoção, corpo/mente - típica do pensamento ocidental – encontra-se na origem da divisão hierárquica, mas também de gênero, que entende o cuidado como atividade menos importante, relacionada ao corpo, e a educação, com fins mais elevados, relacionados à razão ou ao espírito.

Desde Platão, a tradição filosófica ocidental assume a emoção como pouco produtiva ou mesmo prejudicial aos processos de construção do conhecimento. Oposta à razão – assumida como faculdade indispensável ao desvelamento e compreensão da realidade – a emoção é associada ao irracional, ao natural, ao particular, ao privado e ao feminino. Em contrapartida, a razão é associada ao mental, ao cultural, ao universal, ao público e ao masculino. Mas é num contexto sócio-histórico, em que o capitalismo emergente se alia à ciência com o propósito de transformar a natureza em matéria morta para a produção de mercadorias, que os valores e as emoções são neutralizados pelo método científico com objetivo de obtenção de conhecimentos fidedignos (TIRIBA, 2005, p.6).

No contexto escolar, essa cisão se faz perceptível na forma como algumas professoras de educação infantil procuram desvincular suas atribuições (pedagógicas) de atividades consideradas menores. Um exemplo extraído de pesquisa realizada pela autora ilustra bem a presença dos resquícios da tradição escravista brasileira, de acordo com a qual determinadas tarefas, consideradas “domésticas” e antes realizadas por mulheres escravizadas, até hoje são destinadas, em ambientes familiares, a mulheres das classes populares. E, nas creches, às “auxiliares”. Nas palavras de uma professora:

Eu não faço *isso*, eu estou aqui para ensinar eu não estou aqui para cuidar”; então a ela [professora] não cabe levar a criança ao banheiro, limpar um bumbum, colocar a criança para escovar os dentes, colocar a criança para repousar, não cabe a ela isso, eu acho que essa é uma questão que pode mudar, tem que mudar não é? (TIRIBA, 2005, p. 3, grifo nosso).

Como se vê, a dicotomia cuidar-educar não se deve apenas a uma dificuldade de compreensão conceitual. Questões históricas e sociais explicam a persistência de equívocos que, em verdade, se fundam em preconceitos, principalmente de classe. Reforçar a indissociabilidade entre esses termos parece, no plano do discurso, não ser suficiente para romper com a tradição assistencialista das instituições responsáveis pela primeira infância. Ainda assim, é importante reconhecer que as conquistas decorrentes da nova legislação educacional brasileira impulsionaram os poderes públicos municipais a adotarem medidas até recentemente inéditas nas creches brasileiras.

No caso de Mauá, em 1997, as escolas de educação infantil (creches e pré-escolas) passaram a contar com um dirigente próprio e uma equipe gestora; em

1998, foi instituído o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo); e, em 2002, com a construção de novas unidades, o número de vagas foi ampliado. Entretanto, o atendimento à demanda permanece deficitário, como informa pesquisa recente sobre o direito à educação e a judicialização das vagas em creches desse município (POLONI, 2017).

Dados da Secretaria Municipal de Educação de Mauá, aferidos pela pesquisadora, dão conta que o número de crianças matriculadas é bem superior à capacidade física da rede, cujo déficit, em 2016, chegou a 426 vagas. Somadas a estas, no mesmo ano, outras 1.599 crianças encontravam-se em “lista de espera”, situação que de acordo com Maria José Poloni (2017, p. 145) “altera o módulo de sala de aula e, em consequência o trabalho realizado pelos docentes, comprometendo o cuidar e o educar na educação infantil. “ Mais do que isso, estimula a contratação de profissionais com formação em nível médio para “auxiliar” as professoras e, em consequência, reforça a divisão hierárquica relacionadas ao educar e cuidar.

Costuma-se apostar que a superação de tais dicotomias depende de investimentos na formação dos profissionais de educação infantil. Contudo, essa tese deixa de algum modo subentendido que a responsabilidade pelas distorções observadas no cotidiano das instituições seria, em última instância, dos próprios profissionais da educação. Ora, se a persistência de tal imaginário é fruto de uma longa tradição histórica que dividiu e hierarquizou essas tarefas, parece claro que a reversão de tal estado de coisas depende da adoção de políticas públicas que, efetivamente estanquem as práticas assistencialistas de atendimento à infância e *cuidem* dessa etapa inicial da educação básica como direito da criança pequena à proteção e à *educação*.

Nesse sentido, a indissociabilidade desse binômio, proclamada nos documentos oficiais, pressupõe o comprometimento dos formuladores de políticas com um aparato legal, programas e medidas que não apenas incentivem a articulação cuidar-educar no plano do discurso pedagógico, mas como parte da construção de uma nova cultura educacional que extinga a hierarquização do trabalho nas instituições de educação infantil. Essa disposição, porém, parece distante da realidade dos municípios, responsáveis que são pela etapa inicial da educação básica.

A divisão de tarefas entre professores e auxiliares de educação infantil já foi examinada em diferentes estudos (CERISARA, 1999; KISHIMOTO, 2004; BONETTI, 2005; GOMES, 2009; NUNES; CORSINO; KRAMER, 2013), os quais convergem quanto às danosas implicações para a formação, profissionalização e práticas docentes. Esse tema será examinado no próximo tópico, que aborda e contrasta as concepções defendidas por pesquisadores da educação infantil, os objetivos declarados na legislação e as responsabilidades das profissionais de educação no dia a dia das creches.

3 | CISÕES PERSISTENTES DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a promulgação da LDB, a formação de professores para a educação infantil foi incluída na pauta geral de discussões sobre a formação dos docentes da educação básica. De acordo com o art. 62 da Lei 9394/96, essa formação passaria a ser realizada em nível superior, em cursos de licenciatura plena. Por essa época, e mesmo antes, alguns pesquisadores e especialistas já vinham defendendo a especificidade epistemológica deste campo, apontada em documento elaborado pela Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação (BRASIL, 1994).

Maria Lúcia Machado (1999) postulou, com base no referencial teórico de Vygotsky (1988), uma Pedagogia das Interações para fundamentar projetos político-pedagógicos de instituições de educação infantil. De acordo com a autora, essa pedagogia contemplaria o cuidar e o educar como condição para a aprendizagem e desenvolvimento próprio da criança. Crítica do modelo escolar adotado em creches e pré-escolas, defendeu uma educação infantil que valorizasse as brincadeiras, o contato da criança com a natureza, com diferentes linguagens artísticas, entre outras experiências que dependem da intermediação dos adultos.

No artigo citado, denunciou os procedimentos “caricatos” das “escolinhas” onde crianças se deslocam “andando em filas” ou permanecem “sentadas em mesas olhando para uma lousa, realizando exercícios repetitivos” (MACHADO, 1999, p.86). Para a autora, uma pedagogia focada na interação social como espaço de desenvolvimento psicológico deveria também pautar a formação dos profissionais que atuam com crianças em idade pré-escolar.

Nessa mesma linha de argumentação, Eloisa Rocha (2001), defendeu uma Pedagogia da Educação Infantil, justamente pela especificidade desse campo que se diferencia das funções escolarizantes das demais etapas da educação básica. Para esta autora, há um marco diferenciador entre as instituições de educação infantil e a escola, pois:

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (ROCHA, 2001, p. 31, grifos da autora)

Para demarcar essa posição, a autora denomina as instituições de educação infantil como “espaços não-escolares”, uma vez que o trabalho com crianças pequenas diz respeito aos processos mais gerais de sua constituição, como “a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia,

o imaginário” (ROCHA, 2001, p. 31). Por essa razão, o conjunto de relações que a criança estabelece com a natureza, com o meio social, com os adultos e com outras crianças constituem conhecimentos específicos de uma Pedagogia da Educação Infantil.

Assim, segundo Rocha (2001, p. 31), o objeto da Pedagogia da Educação Infantil seria “a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.” Sendo assim, outros conhecimentos que não os relativos ao “ensino” e aos processos cognitivos valorizados pelo paradigma escolar deveriam integrar os conteúdos formativos dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas.

Mas, como bem observado por Gatti, Barreto e André (2011), na esfera das ações governamentais, são as políticas de currículo que definem o que deve ser ensinado e aprendido e, nessa medida, são elas que orientam as políticas de formação inicial e continuada de professores. Encontramo-nos, aqui, no campo das políticas públicas – e não no plano ideal – terreno onde os objetivos “reais” se chocam com os objetivos “proclamados”, no dizer de Saviani.

Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso e a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e por vezes antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo (SAVIANI, 1997, p. 190)

Pois bem, na contramão dos esforços realizados inicialmente pela equipe da COEDI/MEC (1994) no sentido de enfatizar a especificidade de uma pedagogia da infância, o governo de Fernando Henrique Cardoso lançou o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em 1998. Embora mantendo alguns dos princípios postulados pela equipe anterior, o RCNEI imprimiu um sentido “escolarizante” à proposta, que se evidencia na didatização dos temas e conteúdos nele contemplados (KUHLMANN JR., 1999; CERISARA, 2002).

Para cumprir seus “reais” objetivos, esse material foi amplamente distribuído nos sistemas de ensino de todo o território nacional, passando a orientar a organização e funcionamento de creches e pré-escolas e, como desdobramento, os conteúdos trabalhados na formação inicial e continuada de professores. Alinhava-se, assim, um projeto mais amplo das políticas de “resultado” em todas as etapas da educação básica, por meio da padronização curricular e avaliações de larga escala.

A consolidação de todo esse processo ganhou corpo nas décadas seguintes e, mais recentemente, com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para a Educação Infantil, cujos objetivos de “aprendizagem e desenvolvimento”, desde o primeiro ano de vida do bebê, são detalhadamente descritos e codificados para facilitar o “monitoramento das práticas pedagógicas” dos educadores. Nessa direção, mais um passo foi dado, com a publicação, em julho de 2017, da Portaria 826 do MEC

(BRASIL, 2017b). Essa normativa inclui alunos de pré-escola no PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa), que prevê avaliações periódicas de larga escala nas áreas de alfabetização e matemática. Não passou despercebido que um dos compromissos do atual PME (Plano Municipal de Educação) de Mauá, é a implantação da “avaliação da educação infantil, com base nos parâmetros nacionais de qualidade” (MAUÁ, 2015, p.2).

Voltando ao tema da formação, vale lembrar que após idas e vindas da legislação, sabe-se que o *locus* formação de professores de educação infantil acabou se concentrando nos cursos de Pedagogia, cujas diretrizes curriculares só foram definidas dez anos após a promulgação da LDB, em 2006³. Dos embates entre os que se posicionaram por uma formação de professores mais voltada às práticas e o que postulavam a importância de uma sólida formação teórica, resultou um texto híbrido que apenas confirma a falta de foco das diretrizes curriculares desse curso. Nas palavras de Saviani:

O resultado nos coloca diante do seguinte paradoxo: as novas diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência (...) (SAVIANI, 2007, p. 127).

Em termos práticos, os currículos dos cursos de Pedagogia preveem temas e conteúdos tão abrangentes que é impossível contemplá-los nas exíguas 3.200 horas de sua carga horária total, parte das quais as instituições de ensino superior – em sua maioria privadas – encontram brechas para reduzir o tempo de efetivo trabalho acadêmico em sala de aula e, por consequência, custos. Não surpreende que estudos tenham constatado o caráter fragmentário e disperso dos currículos dos cursos presenciais de Pedagogia (GATTI; NUNES, 2009), sem falar no crescimento exponencial da modalidade a distância, cuja qualidade já foi severamente questionada (BARRETO, 2015).

Estudos de Marin e Giovanni (2007, 2013) sobre formação de professores demonstram que os alunos têm saído do ensino superior na condição de “despossuídos” dos recursos necessários à compreensão de leituras e à elaboração intelectual de conceitos básicos de seu campo de atuação. Em condições similares a estas, e mais intensivamente na segunda metade dos anos 2000, trabalhadores de creches e pré-escolas passaram a buscar a almejada/exigida formação em nível superior, logrando obter certificação em curto espaço de tempo e com relativa “facilidade”. Porém, sem garantia de que os conhecimentos, neles literalmente “adquiridos”, resultem em efetiva contribuição à sua formação profissional.

3. Conforme Parecer, CNE/CP 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006, homologado em abril do mesmo ano, subsumido na Resolução n. 2 de 1º de julho de 2015, que definiu diretrizes curriculares nacionais para formação inicial, em nível superior, dos cursos de licenciatura e formação continuada de professores da educação básica.

A pesquisa que fundamenta este estudo mapeou, em 2016, o perfil de formação dos profissionais que atuam nas 27 creches de período integral do município de Mauá. Os dados mostram que 100% das 181 professoras e das 21 professoras-coordenadoras pedagógicas que responderam aos nossos questionários – todas mulheres - possuem formação em nível superior. E, embora não exigido para o cargo, 51% das 101 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) têm diploma de Pedagogia, a maioria (81%) em instituições privadas, o que confirma as estatísticas nacionais⁴ quanto ao predomínio do setor privado na formação inicial de professores.

Embora não tenham sido indagadas a respeito, não seria arriscado afirmar que a motivação que as levou a ir em busca do ensino superior foi a exigência de “cumprir a lei” e a esperança de, com a chancela do diploma, ascender à e na carreira do magistério. Contudo, obstáculos jurídicos insistem em se interpor entre os objetivos proclamados na legislação e as práticas políticas de (des)valorização do magistério.

Sobre isso, vale mencionar o alerta feito recentemente - uma vez mais por Dermeval Saviani (2016) – por ocasião dos 20 anos da promulgação da LDB. Sobre o artigo 62 da LDB, que estabeleceu como regra a obrigatoriedade da formação dos professores em cursos de nível superior, o autor observa a existência de uma “falha” de redação que sustenta, até hoje, a divisão de trabalho problematizada neste texto, particularmente nas creches.

Ao admitir, no corpo do artigo que fixa a regra, a sua exceção - ou seja, a formação em nível médio para professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental - tal “falha técnica” vem cumprindo a função de favorecer, de forma permanente, tanto as escolas privadas que porventura mantêm cursos de magistério nesse nível de ensino, como os poderes públicos municipais que, desse modo, encontram amparo legal para a contratação de profissionais de educação não incorporados à carreira docente. Vale registro que essa “exceção” já foi ratificada diversas vezes, sendo a última pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a). Evidencia-se, assim, o interesse dos formuladores de políticas em manter inalterada essa situação.

No município de Mauá, a dicotomia cuidar-educar evidencia-se na distinção das atribuições dos cargos públicos de Professor e Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, conforme quadro a seguir.

4. De acordo com dados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP), de 2013, o setor privado era responsável por 45,61% do total de matrículas nos cursos de licenciatura presenciais do País; e, na modalidade a distância, por 78,32%.

Professor I - Ed. Infantil	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
Organiza e promove as atividades educativas, levando as crianças a se exprimirem através de desenhos, pintura, conversação, canto ou por outros meios e ajudando-as nestas atividades, para desenvolver física, mental, emotiva e socialmente os educandos em idade pré-escolar.	Compreende as tarefas que se destinam a executar sob supervisão, serviços de atendimento às crianças em suas necessidades diárias, cuidando da alimentação, higiene, recreação e <i>educação</i> .

Descrição Sumária de Cargos na Educação Infantil – Município de Mauá, SP

Fonte: Anexo VII - Decreto n. 6.433 de 28 de maio de 2003, Município de Mauá (grifos nossos)

Fica nítido na descrição dos cargos que, ao professor compete a responsabilidade pela dimensão intelectual do trabalho, como “organizar e promover” atividades educativas, enquanto ao ADI cabe a “execução” de tarefas e “serviços”, “sob supervisão” do professor e de outros profissionais hierarquicamente superiores a ele. Isto porque, como observado por Tiriba (2005), as funções ligadas aos aspectos racionais e cognitivos são social e culturalmente mais valorizadas, enquanto que atender as necessidades associadas ao corpo, como alimentação e higiene, ainda são tarefas consideradas “menores”.

Contudo, chama a atenção que, embora tais atribuições sejam funcionalmente hierarquizadas, a descrição dos cargos não logra eliminar a alusão às dimensões “educativa” e de “cuidado” inerentes ao trabalho de um e de outro. E isso porque, no trato direto com as crianças, é impossível dissociar as práticas e os efeitos das ações de cuidar e educar. De fato, não é tarefa simples encontrar meios de justificar, artificialmente, uma separação a rigor impossível, posto que a criança é um ser integrado e indivisível. Mais do que um problema pedagógico, trata-se de uma questão legal, como apontam as pesquisadoras de um estudo realizado recentemente em municípios do Rio de Janeiro:

É importante ressaltar a ilegalidade de contratação de auxiliares com função docente. A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, exige a presença de professor junto aos grupos de crianças. O cargo de auxiliar precisa ser discutido e as atribuições desse profissional nas creches e pré-escolas, melhor definidas (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2013, p.176).

Enquanto isso, persistem as barreiras jurídicas e políticas que dificultam a sutura de tais cisões, algumas das quais são tratadas no próximo tópico.

4 | CONTROVÉRSIAS JURÍDICAS E A PERSISTENTE DIVISÃO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em grande parte dos municípios brasileiros, essa divisão do trabalho na educação infantil, particularmente nas creches, permanece como realidade aparentemente insolúvel. Como já antecipamos, a grande brecha reside na ambígua redação do

artigo 62 da LDB, mas não só. No emaranhado dos textos legais, encontram-se outras argumentações jurídicas que dão sustentação à “legalidade” de tal situação.

Respondendo a uma consulta do município de Jaú, São Paulo, sobre a possibilidade de inclusão na carreira do magistério das “recreadoras de creches” que possuem habilitação exigida e, por extensão, sobre o direito dessa categoria à remuneração condizente, com recursos do FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação), o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer CNE/CEB n. 7/2011. Fazendo referência aos princípios da igualdade, da finalidade e motivação, o parecer reiterou posição favorável, anteriormente emitida no Parecer CNE/CEB no 21/2008, à regularização da situação dos “auxiliares”, com o seguinte argumento:

[...]a existência de profissionais que atuam na Educação Infantil com a formação pedagógica adequada, mas que não integram regularmente a carreira de magistério, acarreta seu enfraquecimento e sua desvalorização, além de desatender à Constituição e aos preceitos legais. Sua integração na carreira deve, portanto, vir a ser regularmente possibilitada (BRASIL, 2011, p. 10)

Entretanto – e sempre há um “porém” - o voto do relator definiu as condições mediante as quais seria possível tal “enquadramento”:

O *enquadramento* do servidor em cargo diverso do original é possível e é legal quando se tratar de servidor efetivado no órgão em que se dará a recolocação *e quando tenha se submetido a concurso público similar em dificuldade e exigências ao realizado para o cargo em que se dará o novo provimento*, e quando houver *similaridade* nas atribuições do cargo (BRASIL, 2011, p. 10, grifos nossos).

Bem se vê que embora a primeira linha de raciocínio sugira posição favorável à integração desses profissionais na carreira do magistério, o voto do relator apresenta a “condição” jurídica para que seja possível tal “enquadramento”. Começam aqui as dificuldades impostas por outros dispositivos legais, que abrem brechas para a manutenção da divisão de cargos e funções na educação infantil. Isto porque basta que os municípios se valham, por exemplo, do expediente de abertura de editais de concursos públicos para “auxiliares” (ou outras denominações equivalentes), cujas atribuições não se equiparem às dos professores, por meio de processos seletivos com diferentes graus de “exigência” e “dificuldade”, para que consigam escapar de possíveis questionamentos e ações judiciais.

Mas a polêmica se estende e se desdobra em questões de ordem conceitual. Pois diferentes nomenclaturas são utilizadas para designar os “profissionais do magistério”. Assim, quem, para efeito de carreira e benefícios do FUNDEB, poderia receber essa designação profissional para o magistério na educação básica? A resposta do CNE questionamento da APEOSP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) foi emitida no Parecer CNE/CEB n. 24/2007, homologado em 2008, no qual, após incursão em artigos de diversas Leis, Pareceres e Resoluções, concluiu que: “são equivalentes, em termos conceituais, as denominações *trabalhadores da educação, profissionais da educação, profissionais*

da educação escolar e profissionais do magistério”. Portanto,

[...] o conceito de “magistério da Educação Básica” (...) deve ser entendido como trabalho/função de *ensino* a cargo e desenvolvido/exercida por *professores*, na qualidade de profissionais da educação escolar/ensino, em todos os níveis e modalidades de ensino da Educação Básica presencial. (CNE/CEB 24/2007, p.6, grifos nossos).

A definição parece não resolver a questão de fundo quanto ao *lugar* dos “auxiliares”, pois embora as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 1999) orientem que as instituições devem promover em suas propostas pedagógicas “práticas de educação e cuidados, que possibilitem a *integração* entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um *ser completo e indivisível*” (grifos nossos); e mesmo sendo reconhecida, pelo Parecer CNE/CEB 24/2007, como de “absoluta necessidade” a existência de profissionais que desempenham funções na Educação Infantil para dar conta dessas exigências, a formação adequada não é *suficiente* para que sejam considerados “profissionais do magistério”. Isto porque outras condições são necessárias – esclarece o Parecer - dentre as quais, o *ingresso* por meio de concurso público de provas e títulos, em conformidade a Emenda Constitucional n. 53/2006 que alterou o inciso V do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2007).

Com tal argumento, a questão retorna à disposição política dos municípios, tendo em vista a garantia constitucional de autonomia de que dispõem para driblar possíveis questionamentos, via dispositivo de concursos públicos diferenciados para professores e auxiliares. Como a evidenciar as dificuldades políticas envolvidas na questão, o Parecer CNE/CEB no 21/2008 ainda “aguarda homologação” do Ministro, enquanto o Parecer CNE/CEB 7/2011 foi arquivado por despacho de 25/02/2013.

Em meio a tais controvérsias, Mauá havia aprovado, pela Lei 4.135, de 2 de fevereiro de 2007 (MAUÁ, 2007), o Estatuto do Magistério Público do Município. Nele constavam, nos artigos 14, 15 e 16 das Disposições Transitórias, regras para o enquadramento dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) no Quadro do Magistério da Secretaria Municipal de Educação, desde que atendessem a formação exigida para o exercício do cargo de Professor na faixa etária de 0 a 3 anos; previa-se também a progressiva extinção do cargo, por vacância, sendo vedada a admissão de novos ADI a partir da vigência da referida Lei. Em 2010, porém, os referidos artigos foram declarados “inconstitucionais” pelo Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, com base em idêntico argumento utilizado pelo CNE, isto é, a exigência de ingresso por concurso público específico para o cargo.

A expectativa de muitos certamente se viu frustrada, o que talvez explique o fato de que 49% dos ADI entrevistados neste estudo não tenham dado sequência à sua formação em nível superior. Em 2014, a SME de Mauá abriu edital público para provimento de novos cargos de ADI nas creches, diante da crescente demanda por vagas e a consequente superlotação das salas, como pontuado por Poloni (2017).

Se, como contatamos em nosso levantamento, 73% das ADI ingressaram há menos de 2 anos no cargo, e mais de 50% delas possui diploma em Pedagogia, parece claro que parte considerável dessas profissionais dispunha dos pré-requisitos necessários para o exercício do “magistério”, caso o município tivesse feito essa opção para suprir a carência de profissionais em suas creches.

Embora “absolutamente necessárias”, nenhuma menção específica é feita nas metas do atual Plano Municipal de Educação do Município de Mauá (MAUÁ, 2015) a essas trabalhadoras. Por não se enquadrarem na categoria do “magistério”, na carga horária de 40 horas semanais das ADI não é prevista sua participação em atividades de planejamento e outras atividades pedagógicas. Ao serem indagadas, 43% afirmam participar do planejamento das atividades; 77% trocam regularmente experiências de trabalho com colegas; e 63% das ADI confirmam que participam das discussões, com as professoras e equipe gestora, a respeito do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Os depoimentos das ADI das creches de Mauá indicam que, para além das tarefas de cuidar, no dia a dia das escolas se veem envolvidas com atividades que competem exclusivamente às professoras, ou seja, à educação. E não poderia ser diferente, pois, como postulam as DCNEI, a criança é mesmo “indivisível”.

Tais contradições e dilemas, vividos em muitos outros municípios, expressam as ambiguidades e imprecisões das políticas de educação infantil ainda não equacionadas pelos poderes públicos. Além disso, refletem a incoerência dos discursos oficiais que, insistentemente, reiteram o compromisso com a qualidade da educação, a valorização de seus profissionais e a democratização das relações na escola. É o que também promete o RCE (Referencial Curricular de Educação) de Mauá, ao proclamar a importância do “trabalho em equipe, construindo relações democráticas e cooperativas, pois, sentindo-se autores, todos se comprometem com o projeto educacional que está sendo implantado na rede escolar” (MAUÁ, 2012, p.6).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este texto com a pergunta: afinal, a quem compete cuidar e educar as crianças pequenas em creches públicas? A questão, assim formulada, teve o propósito de problematizar a persistente divisão do trabalho entre professoras e “suas” auxiliares, pois este é um dos fatores se interpõem, como dificuldade, à concretização do princípio da indissociabilidade do binômio cuidar-educar, já transformado em *slogan* esvaziado de sentido nos discursos sobre educação infantil no Brasil.

Ainda que necessária a discussão conceitual que, como procuramos demonstrar, merece ser melhor elaborada do ponto de vista teórico, o fato é que

aqueles que colocam a mão na massa, no dia a dia das instituições infantis, *sabem* e reconhecem a impossibilidade de separar o ato de cuidar do de educar. Cuidar do outro não é atividade técnica, mas pressupõe acionar, por antecipação, uma série de providências que se relacionam a hábitos, valores e conhecimentos considerados bons, necessários ou úteis com referência a um universo cultural que as orienta. E essa sensibilidade já é suficiente para identificar, no ato de cuidar, a sua dimensão educativa.

Portanto, as cisões e dicotomias possivelmente identificadas nas práticas das instituições de educação infantil não demandam, antes de tudo, “mais formação”. Essa tem sido a aposta mais comum, sobretudo dos poderes públicos, para encontrar “soluções” para problemas cuja origem não reside na falta de entendimento das profissionais que têm, cotidianamente, essas tarefas a seu cargo. Subjacente a essa aposta, sustenta-se a tese, formulada ingênua ou propositadamente, de que os responsáveis por tais dicotomias seriam os próprios educadores. Ou, ainda, com base nela, constroem-se argumentos convincentes para tirar do foco os reais empecilhos à sua superação.

O problema vem de longe, de nossas tradições históricas e culturais assentadas sobre concepções marcadas por desigualdades de classe e de gênero, e em práticas que reproduzem preconceitos e mantêm inalteradas estruturas hierárquicas e de controle social. Nas creches, a cisão do binômio cuidar-educar expressa os valores e a concepção de mundo que divide e hierarquiza o trabalho intelectual e manual. Na esfera das práticas, esse modelo tanto tem o potencial de reproduzir, no imaginário das profissionais de educação, falsas relações de poder calcadas nessa premissa, como o de promover o sentimento de colaboração para “dar conta do recado”, o que se traduz em sobrecarga e exploração do trabalho de ambas. Nos dois casos, a questão permanece não resolvida, pois é externa à instituição.

A tradição histórica e cultural a que nos referimos se faz presente nas ambiguidades propositais esquecidas no corpo da Lei, no hibridismo das orientações curriculares resultantes da tentativa de conciliar interesses políticos de grupos em disputa e nos obstáculos e artifícios jurídicos que favorecem e possibilitam a manutenção de estruturas reprodutoras de injustiças e desigualdades sociais. Neste texto, procuramos demonstrar o funcionamento dessa lógica que fomentou, no passado, práticas assumidamente assistencialistas e que, hoje, se travestem de discursos pseudo-progressistas proclamados sobre bases precárias e instáveis.

Na tentativa de cindir o incindível, a divisão e hierarquização das funções de professores e auxiliares se desdobra em várias outras cisões que ferem os objetivos e princípios enunciados nos documentos oficiais: o princípio da indissociabilidade cuidar-educar, o princípio da relação teoria e prática nos processos formativos, o princípio do trabalho coletivo e participativo nas escolas e, em última instância, o da gestão democrática.

O exemplo de Mauá é mais um caso ilustrativo de uma fenda ainda não

suturada pelas políticas públicas educacionais brasileiras. Passado e presente se veem frente a frente em meio às ambiguidades jurídicas e políticas que persistem como obstáculos à superação de uma tradição que retorna, sob novos formatos e narrativas, de nosso (in)consciente coletivo.

REFERÊNCIAS

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, set. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206207>> Acesso em: 11 Out. 2017

BONETTI, N. Leis de diretrizes e bases e suas implicações na formação de educadores de educação infantil. In: MARTINS FILHO, A. J. (Org.). **Criança pede respeito**. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 109-160.

BRASIL. Constituição (1988) Emenda Constitucional N. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias., Brasília, DF, **D.O.U.** de 20 de dezembro de 2006, p. 5.

BRASIL. [Presidência da República]. Lei N. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, **D.O.U.**, de 16 de julho de 1990, Seção 1 [retificado em 27 de setembro de 1990].

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto *Política de educação infantil*. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. [Presidência da República]. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, **D.O.U.** de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. [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.

BRASIL. [Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação]. CNE. Resolução CEB 1/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, **D. O.U.** de 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

BRASIL. [Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica]. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil**. V. 2. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF, 2006. 44p.

BRASIL. [Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação]. Parecer CNE/CEB No CNE/CEB n. 24/2007. Consulta sobre como deve ser entendida a designação “magistério da Educação Básica”, para fins de destinação de, pelo menos, 60% dos recursos do FUNDEB. Brasília, DF, **D.O.U.** de 24 de março de 2008.

BRASIL. [Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação]. **Parecer CNE/CEB No. 21/2008**, de 8 de outubro de 2008. Consulta sobre profissionais de Educação Infantil que atuam em redes municipais de ensino. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. [Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica]. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF, 2009. 64p., set. 2017.

BRASIL. [Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação]. **Parecer CNE/CEB No. 7/2011**, de 2 de junho de 2011. Profissionais da Educação Infantil: possibilidades de sua inclusão na carreira do magistério da Educação Básica e consequente remuneração com recursos do FUNDEB. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. [Presidência da República]. **Lei. No. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**, Brasília, DF: **D.O.U.** de 17 de fevereiro de 2017(a), Seção 1, p. 1.

BRASIL. [Ministério da Educação]. Portaria Nº 826, de 7 de julho de 2017, Brasília, DF: **D.O.U.**, 10 jul.2017(b), nº 130, Seção 1, p. 20.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL [Ministério da Educação]. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

CAMPOS, Maria Malta et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, abr. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000100003>>. Acesso em: 11 Out. 2017.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6ª. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009, 44p. (1ª. ed. 1995). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>> Acesso em: 27 set.2017.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel Morsoletto. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMPOS, Maria Malta et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, abr. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000100003>>. Acesso em: 04 out.2017.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 326-345, set., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>> Acesso em: 25 set. 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-24, jul./dez. 1999a. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/%25x>> Acesso em: 30 set. 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. Dinâmica das relações entre profissionais de educação infantil. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17. n. Especial, p. 109-138, jul./dez 1999b. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/%25x>> Acesso em: 30 set. 2017.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina Muniz R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudos de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elza Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011, p. 31-48.

GOMES, M. de O. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, T. M. O sentido profissionalizante para o educador na infância. In: BARBOSA, R. L. L. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004, p. 329-346.

KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998. 209p.

KUHLMANN Jr., Moysés. Educação infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas/São Carlos/Florianópolis: 4ª. ed. Autores Associados – FE/Unicamp/Editora da UFSCar/Editora UFSC, 2003, p. 51-65. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62).

KUHLMANN Jr., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p. 5-18, mai./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>> Acesso em: 12 out. 2017.

LORDELO, Eulina da Rocha; CARVALHO, Ana Maria A.; KOLLER, Helena. (Org.). **Infância brasileira e contextos de desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Salvador, BA: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2002.

MACHADO. Maria Lucia de A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. **Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 85-98, jul./dez. 1999.

MACHADO. Maria Lucia de A. Educar crianças pequenas. Em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana. M. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 15-41, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000100003>> Acesso em: 30 set. 2017.

MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana M. Formação de professores para o início da escolarização: fragilidades. **InterMeio**, Campo Grande, v. 19, n. 38, p. 52-68, jul./dez 2013. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/348/295>> Acesso em: 27 set. 2017.

MAUÁ. [Prefeitura do Município de Mauá]. **Decreto n. 6.433** de 28 de maio de 2003, Regulamenta Sistema de Gerenciamento de Desempenho dos Servidores Públicos do Município de Mauá e dispõe sobre a descrição detalhada das atribuições dos cargos. Mauá, SP, 2003.

MAUÁ. [Prefeitura do Município de Mauá]. **Lei. No. 4.135**, de 2 de fevereiro de 2007. Estabelece o Estatuto do Magistério Público do Município de Mauá e dá outras providências. Mauá, SP, 2007.

MAUÁ. [Prefeitura do Município de Mauá]. **Referencial Curricular da Educação de Mauá**. Secretaria Municipal de Educação, Mauá, SP, 2012.

MAUÁ. Secretaria Municipal de Mauá. **Projeto Político-Pedagógico** Escola Municipal Doutora Darci Aparecida Fincatti Fornari, Mauá, 2015 (mimeo).

MAUÁ. [Prefeitura do Município de Mauá]. **Lei. No. 5097** de 16 de outubro de 2015. Plano Municipal de Educação do Município de Mauá, Mauá, SP, 2015.

MAUÁ. [Secretaria de Educação de Mauá]. **Documento Orientador: Planejamento 2016** (mimeo).

MONTENEGRO, Thereza. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 20, 1º sem. de 2005, p. 77-101. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100005> Acesso em: 01 out. 2017.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia. Educação infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 152-175, abr. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100008>> Acesso em: 01. Out. 2017.

POLONI, Maria José. **Creche**: do direito à educação à judicialização da vaga. Tese (Doutorado em Educação). 2017, 277f. Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2017.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./abr., 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03>> Acesso em: 25 set. 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. Movimento de mulheres e a abertura política no Brasil. **Cad.Pesq.**, São Paulo, n. 51, p. 73-79, nov. 1984.

SCHIFINO, Reny Scifoni. A luta das mulheres operárias por creche: do “Balde” ao Direito à Educação. **Olh@ares**, Guarulhos, v. 4., n.2, p. 94-111, nov. 2016. Disponível em: <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/620/205>> Acesso em: 25 set. 2017.

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB. As 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v10i19.717>> Acesso em: 20 set. 2017.

TIRIBA, Lea. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar: buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07939int.pdf>> Acesso em: 27 Set.2017.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

“DO CÉU SÓ CAI CHUVA”: CULTURA E IDENTIDADE INDÍGENA

Priscila Chuarts Alessio

Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Pato Branco – Paraná.

Márcia Andréa dos Santos

Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Pato Branco – Paraná.

RESUMO: Este artigo refere-se a um estudo realizado sobre duas falas de docentes de uma escola indígena localizada no interior do Paraná, em que uma das falas recortadas é de uma docente indígena e outra de uma docente não indígena. A fim de relacionar algumas dessas questões a respeito de identidade e cultura, mais especificamente sobre a indígena, este estudo tem como seu objetivo geral, observar aspectos relacionados à construção de identidade e cultura presente em falas indígenas e não indígenas. E como objetivo específico, pretende-se analisar e comparar as falas selecionadas para que se possa observar de maneira mais clara as inter-relações presentes nos discursos. Algumas questões que nos levaram a realizar esse estudo: Qual a relação entre os dois discursos? Como se dá a afirmação da identidade presente no discurso da docente indígena? Qual é sua relação em contrapartida da visão não indígena? Consideramos, contudo que a análise seguiu o caminho esperado e que pudemos observar as

tensões resultantes das relações conflituosas e contraditórias geradas pela diversidade cultural existente no dado contexto, refletindo e refratando tal realidade observada.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Cultura. Indígena.

“ONLY FROM THE SKY FALLS THE RAIN”: CULTURE AND IDENTITY OF INDIGENOUS

ABSTRACT: This article refers to a study carried out about a two speeches of the teachers of an indigenous school located in Paraná. One of the speeches is from an Indian teacher and another, is from a teacher non-indian. In order to relate some of these questions about identity and culture, specifically on indigenous, this study has as its main objective, to observe aspects related to the construction of identity and culture present in indigenous and non-indigenous speeches. And as a specific objective, we intend to analyze and compare the lines selected so that we can observe more clearly the interrelationships of the discourse. Some issues that led us to conduct this study: What is the relationship between the two speeches? How is the assertion of this identity in the indigenous discourse? What is the identity relationship in detriment of the non-Indian teacher’s view? We believe, however, that the analysis followed the

expected path and that we could observe the strains of conflictual relations generated by cultural diversity in the given context.

KEYWORDS: Identity. Culture. Indigenous.

1 | INTRODUÇÃO

A comunidade indígena no Brasil carrega, historicamente, discursos amalgamados que revelam preconceito sobre sua constituição, seus sujeitos e sua cultura. Por vezes ainda podemos observar nas escolas as comemorações do dia do índio perpetuando a imagem essencializada da cultura indígena. Esse índio representado em tais situações demonstra estar em estagnação. Mesmo com as transformações históricas, das condições de sobrevivência de seu povo tornarem-se outras, das diversas influências culturais e políticas, esse índio continua usando seu cocar e lutando bravamente por seu alimento.

Apesar de o índio poder usar cocar, as lutas indígenas caminharam para direções diferentes das que ainda são demonstradas nas apresentações comemorativas. Esse índio, que é um novo índio, mas, é também o mesmo, agora luta por dizer-se politicamente, por melhores condições de educação, de qualidade de vida. Esse índio precisou devido a forças externas, tirar seu cocar e lutar por causas mais urgentes. Contudo, embora o índio tenha conquistado mais espaço na sociedade, ainda é possível observar discursos que relatam uma ideia essencializada a respeito da comunidade indígena.

Hall (2005, p. 7) afirma que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. Para o indivíduo índio esse processo ocorre como fragmentação de sua identidade essencializada, que se ressignifica através de costumes, de músicas, de danças, através de aspectos culturais passados de geração em geração entre os indígenas, entre outros. Fragmenta-se, pois, necessita se fragmentar se quiser sobreviver ao mundo ocidental, frente às dinâmicas sociais que este mundo reproduz. As estruturas sociais, portanto, estão sendo deslocadas abalando as referências em que os indivíduos se estabilizavam no mundo social (HALL, 2005).

A fim de relacionar algumas dessas questões a respeito de identidade e cultura, mais especificamente sobre a indígena, este estudo tem como seu objetivo geral, observar aspectos relacionados à construção de identidade e cultura presente em falas indígenas e não indígenas. E como objetivo específico, pretende-se analisar e comparar as falas selecionadas para que se possa observar de maneira mais clara as inter-relações presentes nos discursos.

O *corpus* foi gerado a partir de uma visita realizada a uma escola indígena localizada no interior do Paraná, no primeiro semestre do ano de dois mil e dezesseis, com o objetivo de conhecer a instituição e a educação indígena. Duas

falas se destacaram aos olhos das pesquisadoras: uma é proveniente do discurso de uma docente não índia e outra de uma docente indígena como serão mais bem elucidadas à frente. Serão utilizados nomes fictícios para representá-las, sendo a docente não índia, Maria, e a docente indígena será chamada de Alberta.

Algumas questões nos levaram a realizar esse estudo, considerando nosso objetivo de compreender a relação entre os dois discursos selecionados, são elas: como se dá a afirmação da identidade presente no discurso da docente indígena? Qual é sua relação com a representação não indígena? Assim, tentaremos firmar nossa responsabilidade em considerar estas questões de pesquisa como parâmetros para seguir com nosso estudo. Dividimos a pesquisa em dois aspectos fundamentais: em um primeiro momento destacaremos os parâmetros teórico-metodológicos a respeito de cultura e identidade, e em um segundo momento apresentaremos, juntamente com o contexto de pesquisa, as falas destacadas e as possíveis análises decorrentes.

2 | CULTURA E IDENTIDADE

As ideias de cultura e identidade foram mudando com o passar dos anos, sempre engendradas nas mudanças políticas e sociais. Ora, se determinado social e historicamente que tal país detinha o poderio econômico, ora os costumes, a postura social alavancava um *status* socialmente superior, sendo tal cultura admirada e copiada por outros (SANTOS, 2010). Esse *status* de superioridade que a Europa detinha (e/ou detém), principalmente na Idade Média, fez com as dinâmicas sociais convergissem, praticamente, em um único sentido, o sentido ocidental.

Como base para que a visão ocidental desenvolvesse ideais sociais, é possível observar as influências no desenvolvimento tecnológico, na cultura científica e visão de mundo, entre outros aspectos culturais e de comportamento advindas do mundo europeu e também dos Estados Unidos (HALL, 2005). É possível observar que há a criação de uma visão etnocêntrica de cultura, onde tudo pode ser julgado e visto segundo uma cultura predominante considerada superior. Tal noção advém de conceitos civilizatórios provenientes de países colonizadores como forma de impor sua cultura e noção como forma de dominação sobre os colonizados considerados por tais como inferiores (HALL, 2005).

Com o desenvolvimento da noção de cultura, principalmente no início do século XX e final do século XIX, a ideia de cultura postulada em produções artísticas de um povo, em monumentos, no caráter nacional (BURITY, 2002) para um sentido mais completo e amplo, mais relativo. Verificamos, pois, que as concepções da significação de cultura, progrediram no sentido de expor a ideia de que cultura é construção entre o simbólico e o material, sendo ambos construtos da realidade (BURITY, 2002). Nosso objetivo não é esgotar sobre o tema, mas apenas nos localizar enquanto

leitores.

Em Burity (2002) verificamos cultura como “processo constante de produção de sentido inseparavelmente ligado a práticas individuais e coletivas, por meio dos quais a realidade social se constitui e que inclui, mas não se limita àquelas” (GARCIA, 1996; ALVAREZ, DAGNINO E ESCOBAR, 1998; BURITY, 1997, p. 31-35; FEATHERSTONE, 1996, p.115-20 apud BURITY, 2002). Cultura se verifica como um processo que acontece, que está de acontecer, e que está acontecendo, relacionado às práticas individuais e coletivas que ocorrem no mundo, convergindo para construção de toda realidade social.

Ocorre uma espécie de diálogo entre o caráter individual e o caráter coletivo, em que ambos caminham juntos construindo a realidade. Santos (2010) adverte que se considerarmos o conceito de cultura como construção histórica de diferentes grupos sociais, devemos compreender toda a situação social e histórica que produz tal sistema cultural a ser analisado, pois as relações que dão procedência a diferentes culturas são desiguais, geram conflitos e tensões, fazendo com que cultura seja um terreno de enfrentamento e disputa.

Com as sequentes imigrações e migrações que ocorreram no mundo, os deslocamentos, o colonialismo e o pós-colonialismo, fizeram com que as ditas sociedades “puramente” étnicas e culturais sofressem mudanças, tornando-se mais “mistas” (HALL, 2003). O chamado multiculturalismo, que segundo Hall (2003, p. 52) trata-se de “estratégias adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais”, começa a ser observado de maneira acentuada no mundo ocidental, desencadeando em suas questões diversos conflitos e contradições.

É importante frisar a diferença elencada por Hall (2003) para que não haja confusão com os termos “multicultural” e “multiculturalismo”. Hall (2003) postula que multicultural seria um termo qualitativo que descreve as relações diversas presentes em sociedades em que se convivem diferentes comunidades culturais. E o multiculturalismo, como já mencionado acima, refere-se mais a questões filosóficas ou doutrinárias que sustentam toda estratégia multicultural.

A questão multicultural e o multiculturalismo estão diretamente relacionados ao sujeito pós-moderno que hoje podemos observar. Nós somos esses sujeitos. Sujeitos fragmentados, em que diversos fragmentos de culturas, do “outro” nos formam e fazem a sociedade que hoje observamos. Mas esse dito sujeito fragmentado da pós-modernidade percorreu um percurso para tornar-se. Essas noções de “sujeitos” foram desenvolvendo e refletindo as questões políticas e sociais ao longo do tempo, constituídas na identidade dos próprios sujeitos, em que é possível elencar três concepções de sujeito: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno (HALL, 2005).

De um sujeito dotado de capacidades de razão, e aí adentramos um pouco nas questões de identidade, totalmente centrado em si mesmo, um sujeito masculino,

um sujeito Iluminista (HALL, 2005), passamos para a concepção de um outro sujeito, um sujeito sociológico, mas que ainda não é o nosso sujeito do século XXI. Com o passar do tempo, as dinâmicas políticas e sociais foram mudando, trazendo a tona outra perspectiva de sujeito. O sujeito sociológico, como apresenta Hall (2005), é um sujeito que reflete a complexidade do mundo moderno, e que, nesta concepção havia a consciência de que o interior desse sujeito não era autossuficiente, mas que dependia das relações com outros que mediavam a cultura dos diferentes mundos em que habitava.

O sujeito sociológico, porém, se observa como uma espécie de sutura entre o sujeito e a estrutura:

O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior”— entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando- os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural (HALL, 2005, p. 11-12).

Para Hall (2005), essa concepção estabiliza os sujeitos e os mundos com que interage, dando a eles uma noção mais unificada, mais predizível. Contudo, a identidade não pode mais ser vista como unificada ou essencializada, sendo o sujeito constitutivo muitas vezes não de um, mas de vários fragmentos de diferentes identidades, muitas vezes contraditórias. O sujeito pós-moderno passa a fazer parte de um processo de identificação provisório, variável e problemático, em que assume identidades diferentes em diferentes momentos, que não são unificadas.

Scherer-Warren (2002) comenta a complexidade da sociedade contemporânea, que é também globalizada e informatizada, revelando através dos movimentos sociais uma multiplicidade de identidades, sujeitos que são definidos não apenas por suas classes, mas pelas identidades de gênero, étnica, religiosa, etária, etc. Não há apenas uma identidade, mas várias: ao mesmo tempo em que se é índio, pode não se identificar totalmente com a cultura indígena, buscando forças externas ao meio social localizado, muitas vezes contraditórias, constituindo-se um sujeito múltiplo, multicultural.

De acordo com Santos (2010, p. 47) essa multiplicidade que há nos sistemas de representação cultural e significação “faz com que o *sujeito pós-moderno*, antes de ser constituído por uma única identidade, se encontre descentrado, deslocado em meio a várias identidades, algumas delas até mesmo contraditórias”. No terreno multicultural há espécies de enfrentamentos e contradições dentro das sociedades. Essas contradições referem-se às relações que há entre o que é global e o que é local. O Global refere-se, como o próprio termo sustenta, à globalização e seus efeitos nas sociedades, onde a tendência cultural é a homogeneização, tendo como

caráter ideológico o neoliberalismo global, sendo a orientação financeira e cultural voltada para o Ocidente, tendo como expoente os Estados Unidos (HALL, 2003).

Entretanto, apesar de se haver a forte tendência de homogenizar as culturas, o global gera efeitos nessas comunidades, efeitos de diferença, de contradição entre o que é local e o que é global, sendo que o local representa uma resistência dessas culturas (HALL, 2003). Dessa maneira, podemos afirmar que o que é local não é algo estável, mas sim que trata-se, inclusive, de certa resistência àquilo que é homogeneizante em determinada sociedade.

Conforme Hall (2005):

A idéia de que esses são lugares “fechados” — etnicamente puros, culturalmente tradicionais e intocados até ontem pelas rupturas da modernidade — é uma fantasia ocidental sobre a “alteridade”: uma “fantasia colonial” sobre a periferia, mantida pelo Ocidente, que tende a gostar de seus nativos apenas como “puros” e de seus lugares exóticos apenas como “intocados”. Entretanto, as evidências sugerem que a globalização está tendo efeitos em toda parte, incluindo o Ocidente, e a “periferia” também está vivendo seu efeito pluralizador, embora num ritmo mais lento e desigual (HALL, 2005, p. 79-80).

Os sujeitos são vistos pelo global como seres essencializados, e para a dinâmica da globalização importa que essa visão seja frequentemente reafirmada para manter o *status* de multicultural. Entretanto, devido à própria dinâmica da globalização, não há como manter a visão monoculturalista das identidades, nem que tais possam ser vistas a partir do relativismo multicultural, que de certa forma justifica a exclusão por justificar a diferença. Mas é necessário haver um diálogo que possa considerar ao mesmo tempo as raízes originárias de determinado grupo bem como considerar as trocas intersubjetivas e comunicativas na construção das identidades (SCHERER-WARREN, 2002).

O hibridismo é considerado como “a fusão entre diferentes tradições culturais” (HALL, 2005, p. 91), destaca as variantes culturas fusas em uma cultura híbrida, que influencia diretamente no modo de vida de seus sujeitos, deslocando a ideia de uma cultura essencializada. Pode ser observada em diferentes culturas uma busca às raízes essencializadas para uma espécie de marcação de fronteira identitária, sendo um exemplo disso, o fenômeno do fundamentalismo em certas comunidades (HALL, 2005). Buscas que podem ser, segundo Bauman (1990, apud in HALL, 2005), geradas devido a uma crescente separação nessas comunidades entre “o pertencimento ao corpo político e o pertencimento étnico (ou mais geralmente, a conformidade cultural) que elimina grande parte da atração original do programa de assimilação cultural”.

As questões a respeito de identidade e cultura estarão sempre em discussão e observação, cabe a nós não cerrarmos os olhos as conformidades sociais relativizantes das dinâmicas globalizantes multiculturais pós-modernas. Conforme sugere Skliar (2002, p. 197) é a existência de um novo sujeito do mesmo “[...] porque se multiplicam suas identidades já conhecidas, extremam-se os nomes sobre nomes

já pronunciados. Somente alguns poucos retalhos de sua alma são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados”.

3 | PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Partiremos agora para a análise proposta, que suscitou toda esta pesquisa. Como já relatado acima, para que esse *corpus* pudesse ser gerado, foi realizada uma visita técnica em uma escola indígena localizada no interior do Paraná. Essa visita teve como objetivo conhecer a escola, sua constituição, quem são os atores e como é realizada a educação indígena. Ao chegar fomos recebidos pela pedagoga coordenação não indígena da escola, conversamos com a equipe, tendo como expoente a fala da docente coordenadora da escola que chamaremos de Maria. Maria nos contou como foi que a escola tornou-se estadualizada, falou de suas dificuldades, dentre outras informações.

Em um segundo momento, nos reunimos com os professores indígenas da escola, estes nos contaram sobre como se tornaram professores, o que se ensina na escola indígena, as dificuldades em serem professores indígenas e como foi o processo de implantação da escola dentro da comunidade, dessa vez sob ponto de vista dos indígenas. A fala destacada, que corresponde à docente indígena que chamaremos de Alberta, revelou alguns aspectos que vieram ao encontro do que Maria tinha destacado anteriormente sob sua perspectiva de quem seria o índio. A seguir pontuaremos as duas falas alcançando as possíveis relações entre as duas e que implicações podem ser observadas.

3.1 “Do céu só cai chuva”

A primeira fala que nos chamou atenção foi a fala de Maria. Foi a primeira que ouvimos, a primeira visão que pudemos perceber de alguém que está todos os dias em contato com a comunidade indígena. Maria, que trabalha há oito anos na escola, conhece bem o histórico da mesma, e segundo ela, já fez de tudo na instituição.

O seguinte trecho a ser analisado, remete ao contexto de que Maria nos viu como alguém para “desabafar”, como ela mesma diz, sobre algumas questões que parecem estar abalando seu trabalho e sua visão de si mesma como coordenadora da escola. Maria ao que parece, se identifica conosco, por talvez sermos professoras brancas da cidade e ela também desempenhar esse papel identitário. Vê nossa visita como válvula de escape para seu estresse. No trecho selecionado, Maria estava contando que sofre com dificuldades para engajar os pais indígenas na compra de materiais para as crianças, visto que a escola recebe um valor muito abaixo do necessário para a compra dos mesmos. Maria reproduz a fala de um pai indígena:

[...] até na reunião teve indígena que falou professora... **nós índios somos acostumados a ganhar as coisas... é costume nosso... néh... então... mas foi**

bem tranquilo eles entenderam daí o básico... lápis caderno borracha...

“Nós índios somos acostumados a ganhar as coisas... é costume nosso”, remete a uma visão de Maria a respeito de quem são os índios. Poderíamos dizer que são minorias excluídas que ganham as coisas do governo, ao passo que ela, e o grupo cultural que representa, precisa lutar e batalhar para conquistar as coisas, com seu próprio braço, seu próprio suor. Outro trecho pode confirmar essa ideia:

[...] porque se você tem um perfil que se você é:... que você quer as coisa pra JÁ... e você depende... **porque quando é você... você consegue...** AGora quando você depende do **OUTro... é difícil...** né... **e eles tem uma cultura que eles diz assim...** “Ô professora... nosso compromisso aqui é vim pra escola e volta pra casa... nós não temos essa vida corrida que vocês tem...” pode vê... a **gente** estuda... a **gente** trabalha... a **gente** faz pós... a **gente** faz isso... faz aquilo... eles **NÃO...** então... que que eles vem... eles vem trabalhar e volta pra comunidade... da comunidade eles vão visitar as famílias:... **eles não tem essa... essa vida ATROPElada... atropelada... porque a nossa vida É ATROPElada...** que nem eles vem...

Quando Maria comenta que quando é por suas próprias forças, ela consegue, mas quando precisa depender do outro, e esse outro é o outro indígena, ela se vê em uma situação difícil. Continua sua fala dizendo que a cultura dos indígenas é de ter uma vida mais calma, sem tantas preocupações que o branco possui. Maria continua dizendo que “[...] a gente estuda... a gente trabalha... a gente faz pós... a gente faz isso... faz aquilo... eles **NÃO**”, remetendo a si própria em detrimento do “outro” indígena. Destacamos a utilização do termo “a gente”, em que Maria inclui, não apenas a si, mas a todos os presentes na sala. Todos os professores brancos “da cidade” que ao que parece, há uma forte distinção entre esses e os professores indígenas.

Evoca forças, significações além de si para reforçar seu argumento de que “temos uma vida atropelada”. Podemos relacionar, de certa forma ao que Goffman (2002, p. 51) descreve como a capacidade do ator em incutir na plateia “a crença de estar relacionado com ela de um modo mais ideal do que o que ocorre na realidade”. Podemos também, relacionar ao que o autor qualifica como sinceridade considerando que o ator está “convencido de que a impressão de realidade que encena é a verdadeira realidade” (GOFFMAN, 2002, p.25).

Existe uma relação identitária com o grupo a que Maria está se relacionando e por haver uma relação em que Maria se identifica com quem a está ouvindo, ela os incluiu em seu próprio discurso de embates culturais com os indígenas. “A gente” relaciona-se com imagens identitárias que não são étnicas, mas que marcam fronteiras políticas. Quer dizer: temos vida atropelada, pois estamos dentro do fluxo da máquina capitalista e dependemos de nossas forças, de nosso *eu*, pois não ganhamos nada do governo, não somos os indígenas.

Em detrimento a essa visão de Maria, colocamos o discurso de Alberta. Alberta é professora na escola indígena e faz parte do rol dos professores indígenas que ali trabalham e vivem. Ao ser questionada por um dos pesquisadores sobre sua trajetória

até tornar-se professora da escola, Alberta conta um pouco sobre as dificuldades ao estudar fora da comunidade:

[...] porque que nem eu falo pra esses... porque eu dei 8 meses de aula, né... que **tem que** enfrentá... **tem que por a cara a tapa**... nada é fácil... você ficar esperando cair do céu... **porque do céu só cai chuva**... se você não correr atrás e não enfrentar...

Em primeiro momento chamamos a atenção para o uso de “tem que”, ter que fazer algo implica uma relação de obrigatoriedade. Ter que enfrentar o mundo fora da comunidade indígena, fora da proteção das relações étnicas e culturais indígenas, reflete às dinâmicas postas em arena devido à globalização, ao multiculturalismo que Hall nos descreve. O indivíduo índio não pode mais sobreviver dos adventos de sua caça, de sua produção seja de alimentos ou cultural, teve que transpor as fronteiras da comunidade, “correr atrás” para não continuar segregado na sociedade e ver sua comunidade desaparecer econômica e culturalmente frente ao fluxo globalizante.

O ponto de vista monocultural que fixa as identidades determinadas segundo cada contexto social (SCHERER-WARREN), traz essa ideia de sujeito essencialista. Podemos perceber no discurso de Alberta a luta contra essa visão essencialista, reafirmada no discurso de Maria, de um índio, quieto, calmo, que leva a vida de maneira “desacelerada”. Alberta continua seu discurso a respeito de como se sente sendo uma indígena que estuda em um dos melhores estabelecimentos públicos da região :

[...] não que você seja melhor que ninguém... mas pra você mostrar... isso não serve só pro indígena... isso serve pra todos... pro quilombola... pro indígena... pra quem tem uma condição financeira mais ou menos... aquele, né que é bem pobrezinho também... isso serve pra... como posso explicar... **pra você mostrar, né que você é capaz**... porque o tempo de hoje as coisas estão bem fáceis, né... **basta querer** mesmo... pra estudar... pra trabalhar... mas pra estudar principalmente está muito fácil.. então... **só não cresce quem não quer né**... então assim eu to me formando, né... graças a deus... não por assim por ser indígena... me orgulho também... mas por na minha família não tem nenhum tipo de formação...

Ao dizer que sente como estivesse realizando “pra mostrar” à cultura dominante de que é capaz, que não está fazendo apenas por sua comunidade, mas também “pra todos”. Entretanto, esse “todos” claramente não são todos e ela descreve em seguida: “pro quilombola... pro indígena... pra quem tem uma condição financeira mais ou menos... aquele né que é bem pobrezinho também”, demonstrando um forte senso de identidade cultural com outros grupos que mantêm em comum a situação de dominação em relação às expressões culturais de minorias (SCHERER-WARREN, 2002).

Ao dizer que “basta querer”, que “não cresce quem não quer” e que “está muito fácil”, Alberta de um lado reafirma o discurso capitalista de batalhar pelas coisas inerentes a cultura ocidental, mas também reafirma a identidade indígena como povo que também corre atrás, que precisa lutar se quer algo, colocando em questionamento

a afirmação de Maria de que os indígenas tem uma cultura “acostumada a ganhar as coisas”. Há uma necessidade em afirmar-se de maneira a relacionar as questões identitárias indígenas com as questões culturais além da fronteira da comunidade.

Apesar de viver em comunidade unida etnicamente, o índio é um sujeito pós-moderno que convive com os fragmentos não apenas de sua própria cultura, mas da cultura dominante que cerca sua comunidade. Os embates gerados nas fronteiras culturais geram conflitos que internamente ressignificam esse índio, fazendo haver um novo índio, porém, que continua vivendo em comunidade. São tensões postas na arena multicultural da pós-modernidade.

4 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Claramente, como pôde ser observado nas leituras a respeito das questões de identidade e cultura, que este é um terreno muito fértil para infinitas discussões. Hall (2005) diz que este é um assunto muito complexo, pouco desenvolvido e pouco comentado dentro das ciências sociais. Nossa tentativa foi discutir, de maneira bem sucinta a respeito de algumas questões que envolvem esse tema, propondo uma reflexão sobre esses aspectos que cotidianamente nos cercam e nos constituem.

Sobre a análise, apesar de haver muitos aspectos relevantes e complexos nos trechos selecionados, relacionamos os pontos observados à assertiva de que a coordenadora da escola, Maria, representa, de certa forma, a visão essencialista da sociedade, pois apesar de trabalhar há oito anos com a educação indígena, ela ainda os enxerga como “ganhadores de coisas”. Maria parece ainda não compreender esse “outro” ao qual está diretamente ligada.

Em contrapartida consideramos o discurso de Alberta, que representa a luta dos professores indígenas em buscar vias de afirmarem-se culturalmente, como uma reafirmação identitária, a respeito do dizer que “o índio tem que lutar e que nada cai do céu, que é igual a todos”; reafirmação esta que só existe em detrimento de outras culturas que não são as indígenas. Há uma tentativa ao que parece da professora índia em reafirmar em seu discurso sobre a necessidade do índio em correr atrás de seus objetivos, dos estudos, etc., ao mesmo tempo essa ideia encontra-se com os valores de Maria.

A necessidade de um verdadeiro diálogo entre estes embates culturais é necessária e urgente. Como afirma Scherer-Warren (2002, p. 95) “no diálogo com o diferente é que se pode ir formando esse movimento cada vez mais aberto à interculturalidade”. É preciso traduzir as identidades específicas que os sujeitos constroem em si mesmos, levando em conta a historicidade e as raízes desses indivíduos, em políticas de fronteiras que possam contribuir com o fortalecimento de uma sociedade plural mais aberta à diversidade cultural. Talvez aí poderemos caminhar de maneira a tentar alcançar e considerar o outro.

REFERÊNCIAS

BURITTY, Joanildo A. (org.). **Cultura e Identidade: perspectivas interdisciplinares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. Maria Célia Santos Raposo. 10 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik. Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representações da Unesco no Brasil, 2003.

SANTOS, Márcia A. **“Nós só conseguimos enxergar dessa maneira”...; representações e formação de educadores**. Campinas: SP, 2010. 192f. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?**. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SCHERER-WARREN. Ilse. **Educação e Diálogo Intercultural**. Cuiabá: MS. 2002. Mesa Redonda Rev. Educação Pública. v.11. n.19. p-89-95.

EARLY DIAGNOSIS TO THE PEDIATRICS CANCER: THE TELE-EDUCATION IN FAVOUR

Mariana Boulitreau Siqueira Campos Barros

Nursing Department, Center Academic of Vitória/
Federal University of Pernambuco
E-mail: marianabsbarros@gmail.com

Kayse Mariano Santos Barros

Nursing Department, Center Academic of Vitória/
Federal University of Pernambuco

Magaly Bushatsky

Nursing Department, University of Pernambuco

Jocasta Bispo de Santana

Federal University of Pernambuco

Vera Lúcia Lins de Moraes

Pediatrics Cancer Department, Oswaldo Cruz
Hospital

Raul Antônio Moraes Melo

Medicine Department and Telehealth, University of
Pernambuco

Paula Rejane Beserra Diniz

Telehealth, Federal University of Pernambuco,
Clinical Hospital

Magdala de Araújo Novaes

Telehealth, Federal University of Pernambuco,
Clinical Hospital

Helana Maria Ferreira Renesto

Nursing Cancer Department, Oswaldo Cruz
Hospital

pediatrics cancer for professionals in the family health care in the city of Recife-Brazil. Design: This was a quasi-experimental study, community intervention and quantitative approach, performed from the analysis of the results of before and post-test which was conducted in 2015 and transmitted by webconference in Recife, Pernambuco, Brazil. The participants were 309 professionals working in primary health care, averaging work in this area of 11,3 years. Of these, 79.6% (246) had no training about pediatrics cancer. Main measurements: It was found that the course had an impact positive on knowledge of primary health care professionals about pediatrics cancer. Results: After the course was possible to identify that the professionals were able to correctly answer questions about incidence ($p < 0.001$); types, signs and symptoms; factors that influence ($p < 0.001$) and network of reference and counter-reference of neoplasms in children and young ($p < 0.001$). Conclusions: The telemedicine has shown the driving force in the training of professionals, thus contributing to the qualification from the perspective of early diagnostics, better outcomes and, consequently, the chances of cure and survival of children and adolescents.

KEYWORDS: Neoplasms, Children's Health, Teen Health, Early Diagnosis and Telemedicine.

RESUMEN: Objetivo: evaluar el curso mediante

ABSTRACT: Objective: to evaluate the course by telemedicine about the early diagnosis to the

la telemedicina sobre el diagnóstico precoz de cáncer infantil para los profesionales de la salud de la familia en la ciudad de Recife, Brasil. Diseño: Este fue un estudio cuasi-experimental, intervención comunitaria y enfoque cuantitativo, realizado a partir del análisis de los resultados de antes y después del ensayo que fue realizado en el año 2015 y transmitida por webconference en Recife, Pernambuco, Brasil. Los participantes fueron 309 profesionales que trabajan en atención primaria de salud, con un promedio de trabajo en esta área de 11,3 años. De éstos, 79,6% (246) no tenían ninguna capacitación sobre cáncer de Pediatría. Mediciones principales: se encontró que el curso tuvo un impacto positivo en el conocimiento de profesionales del cuidado médico primario sobre el cáncer de Pediatría. Resultados: Después de que el curso, fue posible identificar que los profesionales pudieron contestar correctamente preguntas sobre incidencia ($p < 0.001$); tipos, signos y síntomas; factores que influyen ($p < 0.001$) y red de referencia y contra referencia de neoplasias en niños y jóvenes ($p < 0.001$). Conclusiones: La telemedicina ha demostrado la fuerza impulsora en la formación de profesionales, contribuyendo así a la calificación desde la perspectiva del diagnóstico temprano, mejores resultados y, en consecuencia, las posibilidades de curación y supervivencia de los niños y adolescentes.

PALABRAS CLAVE: Neoplasias, Salud del Niño, Salud del Adolescente, Diagnóstico Precoz y telemedicine.

1 | INTRODUCTION

The epidemiological framework of child and adolescent cancer is relevant in the perspective that it is a leading cause of death due to illness in the age group from 1 to 19 years. In Brazil, in biennium of 2018 and 2019, it is estimated that there are close to 12.500 new cases of pediatric cancer per year. The Southeast and Northeast regions will have the highest incidence, approximately 5.300 and 2.900 new cases, respectively. ¹

The great challenge that surrounds the care of children affected by cancer is the fact that pathology signs and symptoms in this age range are not specific, that is, they are very similar to the so-called “childhood diseases”. So often, diagnosis is belatedly defined on an easier request. ²

What is the previous diagnosis is an effective problem for health professionals. Be properly prepared and trained to recognize the signs and symptoms that characterize child and adolescent cancer. ³

Among these professionals, those that permeate Primary Health Care (PHC), primarily those of the Family Health Strategy (FHS), respecting the principles and guidelines of the gateway to the health system, linkage, and care longitudinality, have an important role in the diagnosis and referral to the specialized service of suspected cases of cancer. ⁴

We add that most of these do not receive specific qualification in oncology

and also witness few cases of childhood cancer, thus contributing to professional difficulty in suspecting a malignant tumor. This delay, at the conclusion of the correct diagnosis, generates unnecessary referrals, costs, family setbacks, and especially, the less effective treatment in cases of neoplasias.⁵

The advancement of technology is a great ally for the above-mentioned challenges, and through it it's possible for the training and specialization of PHC professionals to exist.⁶

One of these technological tools is telehealth, which aims to support the consolidation of Health Care Networks (HCN) ordered by Primary Care within the Unified Health System (UHS) so called *Sistema Único de Saúde* (SUS).⁷

One of the telehealth services, tele-education, is used to provide new knowledge to health professionals without them having to move away from their work environment for so long. By being carried out by video or web conference, and transmitting to any location as long as it has access to the internet, it will provide a continuing education to FHS professionals, which is fundamental, because it promotes a frequent professional update, helping them to have a better conduct in the environment, both at managerial level and at the care level.⁸

Thus, the study aims to evaluate the impact of the course “Be Alert: Can Be Cancer!”, a course for PHC professionals from the Sanitary District II offered in the city of Recife, located in Pernambuco (PE) State (Brazil), in 2015.

2 | MATERIAL AND METHODS

This quasi-experimental research is based on a longitudinal, quantitative approach, carried out by a community intervention, that refers to the application of intervention and evaluation of entire communities, that is, the members of the group will be subject to the same influence simultaneously and to the same type of Trial.⁹

The intervention was carried out between September and November 2015 in the city of Recife (PE) in the Sanitary District II (DS II) for presenting the second highest mortality rate in the study group among the eight existing sanitary districts, according to data provided by the Health Municipal Secretary.

The research population was composed of professionals from the Family Health Strategy (FHS), the Community Health Agents Strategy (CHAS) and the Family Health Support Center (FHSC) of DS II of the city of Recife, in addition to nursing residents in the oncology area of the post-graduate program offered at Oswaldo Cruz University Hospital (OCUH), totalizing 433 professionals.

The course was transmitted to 17 telehealth centers distributed in the territory of the DS II itself, weekly (for 5 weeks), resulting in a total workload of 10 hours, transmitted in real time (synchronous) via web conference by the Telehealth Core (NUTES) linked to the Federal University of Pernambuco (UFPE) and University of

Pernambuco (UPE).

The transmission was carried out through the INDU Platform, programmed by the NUTES, a virtual learning environment that has the objective of continuous education and knowledge propagation in several health areas.

The classes were distributed according to the following themes: National Policy for Cancer Prevention and Control in the Health Care Network related to People with Chronic Diseases, Childhood Cancer Epidemiology, Signs and Symptoms of Early Suspicion, Child and Adolescent with Cancer Primary Care Needed to Health Care, The Role of Primary Health Care, The Organization of the Reference System and Counter-Referral, and the Use of the HealthNET Health Telemetry Platform.

As a way of evaluating the impact of the course, pre-tests (on the first day of the course) and post-tests (on the last day of the course) were applied through a structured questionnaire with the same questions in the two moments. The instrument was prepared by the speakers, in order to check the level of knowledge of the participants.

Data were analyzed by absolute and relative measures, as well as central tendency and dispersion. The hypothesis measures were calculated by the Chi-square Test through a bivariate analysis, which independent variables were: the correct answers and errors in the pre-test, adding to the mistakes from those that did not respond. Dependent variables were the same post-test alternatives. A significance level of 5% was adopted and, for analysis, Excel 2007 and Epi Info software version 7.1.5.2 were used.

Those professionals who only performed the pre or post-test, and those who had less than 75% attendance in class were excluded from the study.

The project was registered in the Brazil Platform and sent to the Research Ethics Committee of the Health Sciences Center of UFPE, which was approved under the protocol number CAAE 47801115.0.0000.5208. The research complied with Resolution 466/2012 of the National Health Council regarding research involving human beings. (Figure 01.)

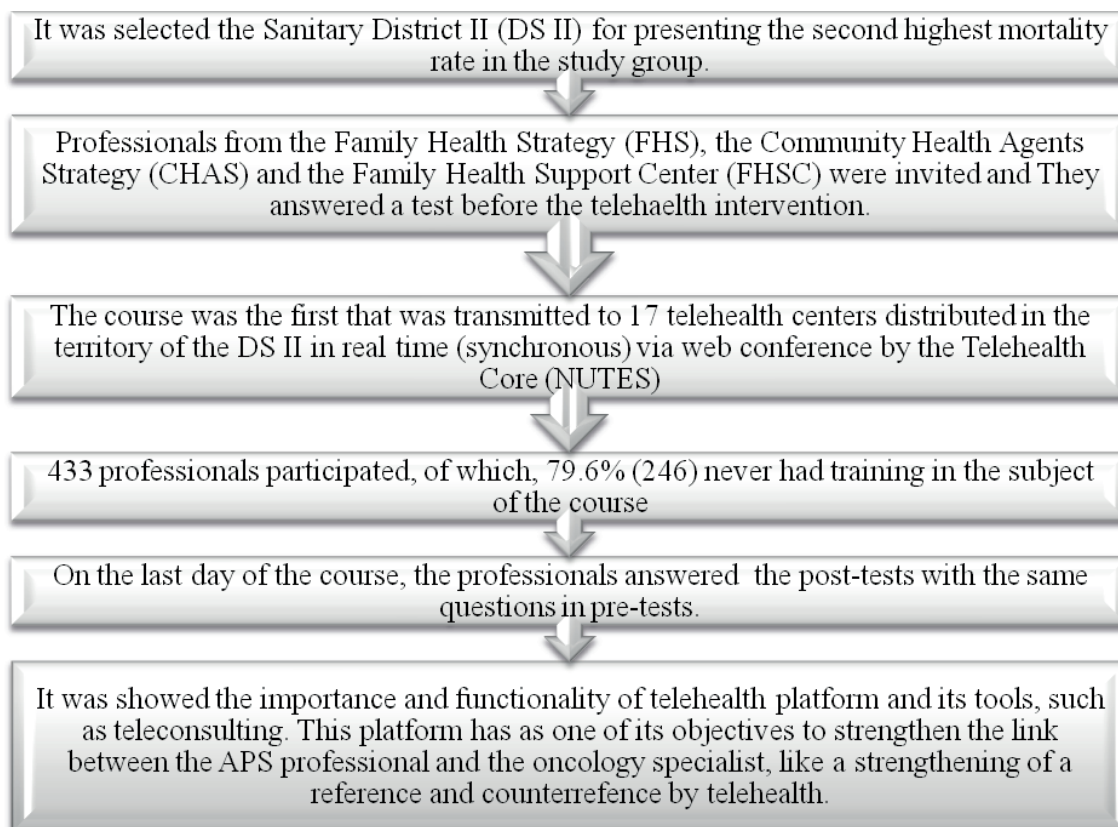


Figure 01. Flow diagram of the study

RESULTS

For the course “Be aware: It may be cancer!”, 433 professionals participated, of which, 71.3% (309) formed the study group because they met the inclusion criteria. In this sample, 87.3% (270) were female, 11.3% (35) male, and 1.2% (4) did not identify sex.

Among the participating professionals, 79.6% (246) never had training in the subject of the course; They work in the FHS for an average of 11.3 years, ranging from one to 24 years, with a standard deviation of 4.8. Table 01 describes the characterization of the participants by professional category, highlighting the presence of Community Health Agents, in 50.1% (155).

PROFESSIONAL CATEGORY	N	%
Community Health Agents	155	50,1
Nurses	23	7,4
Technicians and nursing assistants	15	4,8
Doctors	10	3,2
Oral health team: dentist, technical and oral health assistant.	26	8,4
The core team to support Family Health: social worker, physical therapist, speech therapist, nutritionist and psychologist.	8	2,5
Students	6	1,92

No reply	66	21,3
Total	309	100

Table 01 - Characterization of the participants by professional category. Recife, Pernambuco, Brazil, 2015.

In the pre- and post-tests, questions were raised on the childhood cancer epidemiology, signs and symptoms identification, health care network and primary care, as well as interventions to the patient with this type of neoplasia.

Table 02 demonstrates the course's understanding of these professionals in relation to the epidemiology of childhood and adolescence cancer. It was possible to notice that in relation to the issue that addresses the position of childhood neoplasias in the national mortality framework, there was an increase in the alternatives "First" and "Second" cause. In this question, to calculate the p-value, these two alternatives were adopted as correct, considering the information bias by the location of the neoplasias in this age group as the first cause of death by disease. Regarding the factors that influence the time of diagnosis, all questions were statistically significant.

Epidemiology of pediatrics cancer	Pre-tests		Post-tests		p-value
	N	%	N	%	
Cancer is a common pathology in children?					
True	1134'43	36,5	109	32,2	0,011
False	165	53,3	196	63,4	
No reply	31	10	4	1,2	
What is the position of pediatrics cancer (1 to 19 years) within national mortality?					
First	55	17,7	105	33,9	<0,001*
Second	105	33,9	109	35,2	
Third	59	19	48	15,5	
Fourth	22	7,1	16	5,1	
No reply	68	22	31	10	
What type of pediatrics cancer is most common in Pernambuco?					
Leukemias	231	74,7	244	78,9	0,215
Lymphoma	28	9	32	10,3	
CNS cancer	17	9	8	2,5	
Osteorssacoma	1	0,32	5	1,6	
No reply	32	10,3	20	6,4	
What factors influence the time of pediatrics cancer diagnosis?					
ACCESS TO TREATMENT CENTERS					
Yes	194	62,7	223	72,1	0,012
No	29	9,3	30	9,7	
No reply	86	27,8	56	18,1	

LOCATION OF TUMOR					
Yes	159	51,4	212	68,6	
No	41	13,2	31	10	< 0,001
No reply	109	35,2	66	21,3	
SOCIAL SUPPORT					
Yes	106	34,3	141	45,6	
No	64	20,7	63	20,3	0,004
No reply	139	44,9	105	33,9	
TYPE OF TUMOR					
Yes	154	49,8	216	69,9	
No	47	15,2	32	10,3	< 0,001
No reply	108	34,9	61	19,7	
Total	309	100	309	100	

Table 02 – Analysis pre-tests and post-tests in relation to the epidemiology of pediatrics cancer. Recife, Pernambuco, Brazil, 2015.

* It was considered the “First” and “Second” as correct.

Table 03 demonstrates the course description regarding the knowledge of these professionals about childhood and adolescence cancer signs and symptoms. There was no statistical significance in the question that addresses osteosarcoma, such an outcome may have been due to the symptom “bone pain” refers immediately to this type of neoplasia.

Pediatrics Cancer Signs and Symptoms	Pre-tests		Post-tests		p-value
	N	%	N	%	
Headache, nausea, vomiting, blurred or double vision, and difficulty walking or manipulating objects					
CNS câncer	190	61,4	220	71,1	0,01
Other Neoplasms	71	22,9	74	23,9	
No reply	48	15,5	15	4,8	
Pallor, fatigue, fever, bone pain, hepatosplenomegaly					
Leukemias	194	62,7	230	74,4	0,001
Other Neoplasms	79	25,5	72	23,3	
No reply	36	11,6	7	2,2	
Leukocoria, low vision, strabismus, protrusion of the eyeball					
Retinoblastoma	212	68,6	255	82,5	< 0,001
Other Neoplasms	63	20,3	49	15,8	
No reply	34	11	5	1,6	
Abdominal mass, hematuria					
Wilms' tumor	131	42,3	178	57,6	< 0,001
Other Neoplasms	138	44,6	121	39,1	

No reply	40	12,8	10	3,2	
Pain in the back and legs, lameness, paresthesia, urinary and fecal incontinence					
Neuroblastoma	105	33,9	144	46,6	
Other Neoplasms	156	50,4	147	47,5	0,001
No reply	48	15,5	18	5,8	
Adenomegaly, fever, night sweats, weight loss					
Lymphoma	137	44,3	188	60,8	
Other Neoplasms	132	42,7	112	36,2	< 0,001
No reply	40	12,9	9	2,9	
Total	309	100	309	100	

Table 03 - Analysis pre-tests and post-tests in relation to the pediatrics cancer signs and symptoms. Recife, Pernambuco, Brazil, 2015.

Table 4 shows the impact of training on the knowledge of these PHC professionals in relation to the primary care that surrounds child and adolescent cancer. After the course, there was a statistical significance with the increase of 12.6% (39) of participants who identified that children and adolescents with cancer cannot take vaccines containing live virus.

Primary Health Care that surrounds child and adolescent cancer	Pre-tests		Post-tests		p-value
	N	%	N	%	
The children and adolescents with cancer in treatment may take the vaccines containing live virus vaccination					
True	76	24,5	48	15,5	< 0.001
False	214	69,2	253	81,8	
No reply	19	6,1	8	2,5	
Fever in children and adolescents in treatment of cancer is a sign of warning to infection and can jeopardize the patient's life					
True	258	83,4	289	93,5	0,008
False	38	12,2	15	4,8	
No reply	13	4,2	5	1,6	
The oncological treatment always cause many debilitating effects related to the gastrointestinal tract. Among these are the mucosites, nausea, vomiting, diarrhea, constipation and anorexia					

True	260	84,1	282	91,2	
False	23	7,4	17	5,5	0,007
No reply	26	8,4	10	3,2	
Total	309	100	309	100	

Table 4 - Analysis pre-tests and post-tests about Primary Health Care that surrounds child and adolescent cancer. Recife, Pernambuco, Brazil, 2015.

Regarding the alternative that addresses the consequences of the pharmacological effect, the statistical significance arises with an increase of 7.1% (22) of those who confirmed that the cancer treatment always causes several debilitating effects related to the gastrointestinal tract.

Table 05 presents the statistical significance of pre and post tests on interventions that should be performed in children with suspected cancer. It was possible to notice that before the course, a large part of the professionals did not know about the referrals of cases through the telehealth platform, since there was a significant increase with 28.2% (87) of those who, after the training, recognized this functionality of the platform.

Interventions that should be performed in children with suspected cancer	Pre-tests		Post-tests		p-value
	N	%	N	%	
In case of suspicion, to send the case by telehealth platform					
Yes	151	48,8	238	77	
No	44	14,2	26	8,4	<0,001
No reply	114	36,8	45	14,5	
Domicilares visits, identify warning signs and symptoms					
Yes	245	79,2	271	87,7	
No	19	6,1	12	3,8	0,004
No reply	45	14,5	26	8,4	
Total	309	100	309	100	

Table 05 - Analysis pre-tests and post-tests about interventions that should be performed in children with suspected cancer. Recife, Pernambuco, Brazil, 2015.

DISCUSSION

Childhood cancer is considered a rare disease, yet it is the leading cause of death due to illness in Brazil, only ranked behind accidents and violence. We believe that in the issue that addressed this theme there was an information bias by relating it, either to the first cause of illness or to the second cause of death in general.¹⁰

Leukemias are the most frequent neoplasia in this age group. In leukemias

occurs the accumulation of defective cells in the bone marrow, and consequently the production of red blood cells is impaired, or even there is no production. This is what causes anemia (which is characterized by pallor as a sign), fatigue, palpitations and joint pain in the lower limbs.¹¹⁻¹² Fever is another symptom that affects children with leukemia and the differential diagnosis for this type of cancer is infection.¹³

Many factors influence the time of diagnosis of neoplasms in children and adolescents. Access to treatment centers is one of them, since most patients arrive with the disease in an advanced state, this is due to the fear of the diagnosis that generates the denial of symptoms and results in not looking for specialized centers. There is also difficulty in entering the centers because of non-alignment in the reference and counter-referencing of service networks.¹⁴

Another factor that is linked to this probability is the deficit that professionals have in diagnosing this pathology, since the location and type of tumor often has a rather nonspecific clinical presentation, generating similarities with the diseases described in childhood and this makes it difficult to recognize the pathology by professionals. The research participants show a certain degree of knowledge related to the factors mentioned above.

It was possible to observe that PHC professionals had weaknesses in the identification of early suggestive signs and symptoms of childhood cancer. This may be a consequence of the academic training still focused on the morbidity and mortality previously stigmatized by diarrhea and malnutrition, which were both responsible for infant mortality.

It's primordial that PHC professionals receive a permanent education, since in the curriculum, both in higher education and in technical courses there is little or no information on the identification of childhood and neoplasia.¹³

Given data obtained in the pre and post-test it was clear that after the course there was an improvement in the participants' perception relating the type of cancer with the signal and symptom for it. When reported on CNS cancer, symptoms such as vomiting and headache are related as well as motor changes, behavioral changes and nerves paralysis. 13-14 Children who present aggressive and severe headache in the morning and who are accompanied by vomiting should be carefully analyzed.¹¹

Retinoblastoma is a rare ocular tumor, which usually affects children under one year of age and its most specific characteristics are leukocoria and strabismus. The significant value in the professionals' knowledge is very relevant because when detected in its intraocular degree the treatment has better efficacy.¹¹ The same occurs in the symptoms related to abdominal mass and hematuria that are associated to Wilms' tumor, being able to reach only the Kidney (stage I) or, if not early diagnosed, also affect adjacent tissues (stage II).¹⁵

Neuroblastoma, which by its name is easily mistaken as a tumor in the CNS, presented statistical significance in the early identification of symptoms: back and leg pain, lameness, paresthesia, fecal incontinence, and urinary incontinence. 30%

of this neoplasm initially reaches the suprarenal glands, and 25% of the lymphatic ganglia of abdomen sympathetic nervous system. ¹⁶

There was an increase of 16.5% (51) regarding to the professionals who correctly related the signs and symptoms of lymphoma. This neoplasia affects the lymph nodes that are responsible for organism defense, it is the most incident in childhood and, in the last 25 years, the number of cases has doubled without known reasons. ¹⁷

In the approach on health care network and primary care to the patient with childhood cancer, a great impact was observed. It was important to make professionals aware that oncology patients being treated should not take live virus-containing vaccines. If epidemiological conditions are necessary, non-live vaccines should be administered during treatment, but they must be repeated after treatment so that the immune response is adequate. After three months the treatment is concluded, depending on the clinical situation, the patient can use live, bacterial or viral vaccines.

¹⁸

Another very pertinent point was to emphasize that cancer patients suffer from series of adverse effects, among them there are nausea and vomiting that are quite frequent in this type of patient because of the medication type used, the route of administration and also the speed in which drug is administered. ¹⁹

The answers about interventions that must be made by APS professional showed that little was known about the importance and functionality of telehealth platform and its tools, such as teleconsulting. This platform has as one of its objectives to strengthen the link between the APS professional and the oncology specialist. ²⁰

In-person training has generated many results; in addition, it is believed that these results can be enhanced through new mechanisms that subsidize training and monitoring, providing PHC professionals with the possibility to identify patients with signs of suspected childhood cancer, providing to them a better prognosis of cure. ²¹.

3 | CONCLUSION

The course Be Alert: Can Be Cancer! contributed to the early suspicion of signs and symptoms of childhood cancer with the contribution of Telehealth in the perspective of its reach and recognition of this tool as a potential approximation between levels of attention.

However, for its effectiveness, it is observed the need for better connectivity in health units, a solidification of a care line for suspected child and adolescent cancer in the state of Pernambuco, insertion of educational institutions in a training focused on early identification of neoplasms and strengthening of a reference and counterreference by telehealth, decreasing as cost, and avoiding unnecessary displacements.

In this way, it is urgent to extend this project to other health districts located in the city of Recife, as well as other cities situated in Pernambuco State with a

sustainability purpose and the achievement of equity in regional perspectives.

REFERENCES

1. Instituto Nacional do Câncer José Alencar Gomes da Silva. Câncer Infantil. 2018. Available in: <http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/tiposdecancer/site/home/infantil>.
2. Kliegman RM, Jeson HB, Richard EB, Bonita FS, Nelson, Tratado de Pediatria. 18.ed.– Rio de Janeiro : Elsevier, 2009. 2v. : Il.
3. Ferreira FO. A percepção dos profissionais de saúde do Inca sobre os cuidados no fim de vida de crianças com câncer. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012. p.12. Available in: <http://www.ppgbios.ufrj.br/treinamento/index.php/selecao/mestrado/formulario-de-inscricao/19-producao-intelectual/producao-discentes/191-a-percepcao-dos-profissionais-de-saude-do-inca-sobre-os-cuidados-no-fim-de-vida-de-criancas-com-cancer>.
4. Matoso LML, Oliveira LEC, Costa LS. Uma proposta de identificação do câncer infanto-juvenil a partir da atenção básica. C&D-Revista Eletrônica da Fainor, Vitória da Conquista, v.7, n.2, p. 187-205, jul./dec. 2014. Available in: <http://srv02.fainor.com.br/revista/index.php/memorias/article/view/311/205>
5. Fermo VC, Lourençatto GN, Medeiros TS, Anders JC, Souza AIJ. O diagnóstico precoce do câncer infantojuvenil: o caminho percorrido pelas famílias. Escola Anna Nery Revista de Enfermagem, 18(1) Jan- Mar 2014. Available in: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-81452014000100054&script=sci_arttext
6. Guimarães EMP, Martin SH, Rabelo FCP. Educação permanente em saúde: Reflexões e desafios. Ciência y enfermeira XVI (2), 2010. Available in: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-95532010000200004&script=sci_arttext.
7. Ministério da saúde. História da Telessaúde. 2015. Available in: <http://programa.telessaudebrasil.org.br/vhl/expansao/sobre-teste/>
8. Cruz ELD, Novaes MA, Machiavelli JL, Menezes VA. Caracterização dos seminários por webconferência sobre saúde do adolescente e jovem da rede de núcleos de telessaúde de Pernambuco. Rev. Bras. Saúde Matern. Infant., Recife, 12 (1): 83-90 jan. / mar., 2012. Available in: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-38292012000100009
9. Kauark, FS, Manhães FC, Medeiros CH. Metodologia da Pesquisa: um guia prático. Bahia: Via Literarum editora, 2010.
10. Instituto Nacional do Câncer José Alencar Gomes da Silva. Atlas on-line de mortalidade. 2016. Available in: https://mortalidade.inca.gov.br/MortalidadeWeb/pages/Modelo01/consultar.xhtml#p_anepanelResul.
11. Rodrigues KE, Camargo B. Diagnóstico precoce do câncer infantojuvenil: responsabilidade de todos. Ver Assoc Med Bras, 2003; 49(1): 29-34. São Paulo. Available in: <http://www.scielo.br/pdf/ramb/v49n1/15377.pdf>.
12. Instituto Nacional do Câncer José Alencar Gomes da Silva. Sintomas da leucemia, 2016. Available in: <http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/tiposdecancer/site/home/leucemia/sintomas>
13. Instituto Nacional do Câncer José Alencar Gomes da Silva. Ministério da Saúde. Instituto Ronald McDonald. Diagnóstico Precoce do câncer na criança e no adolescente. 2º Ed. rev. amp. Rio de Janeiro, 2014. Available in: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/inca/diagnostico_precoce_cancer_crianc.a.pdf.

14. Instituto Nacional do Câncer José de Alencar Gomes da Silva. Peculiaridades do câncer infantil. 2016. Available in: http://www.inca.gov.br/conteudo_view.asp?id=343
15. Instituto Oncoguia. Tratamento por tipo e estágio do tumor de wilms, 2016. Available in: <http://www.oncoguia.org.br/conteudo/tratamento-por-tipo-e-estagio-do-tumor-de-wilms/4847/624/>
16. Instituto Oncoguia. Tudo sobre neuroblastoma. Available in: <http://www.oncoguia.org.br/oncoguia-slide/tudo-sobre-neuroblastoma/86/65/>
17. Instituto Nacional do Câncer José de Alencar Gomes da Silva. Linfoma não Hodgkin, 2016. Available in: http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/tiposdecancer/site/home/linfoma_ao_hodgkin
18. Ministério da Saúde. Manual dos Centros de Referência para imunobiológicos especiais. 3ª edição. Brasília, 2006
19. Junior Lopes LC, Silva GP, Nascimento LC, Lima RAG. Cuidados de enfermagem à criança e ao adolescente com câncer e à sua família. PROENF, Enfermagem saúde da criança e do adolescente ciclo 9, vol 4, 2015. Available in: https://www.researchgate.net/profile/Luis_Lopes-Junior2/publication/277313718_Cuidados_de_enfermagem_a_crianca_e_ao_adolescente_com_cancer_e_a_sua_familia/links/5567651208aeab77721ea842.pdf.
20. Ministério da Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Manual de Telessaúde, 2012. Available in: http://programa.telessaudebrasil.org.br/wpcontent/uploads/2015/02/Manual_Telessaude.pdf
21. White Y, Castle VP, Haig A. Pediatric Oncology in Developing Countries: Challenges and Solutions. The Journal Of Pediatrics, United States, v. 162, n. 6, p.1090-1, jun. 2013.

INVERTENDO PRIORIDADES NAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO

Odorico Ferreira Cardoso Neto

Doutor em Educação, lotado na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)– Campus Universitário do Araguaia (CUA) no Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS). E-mail: kikoptbg@gmail.com

RESUMO: O ensaio INVERTENDO PRIORIDADES NAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO. tem como ponto central de reflexão a análise do desenho da gestão educacional em Mato Grosso no período 2015-2018 em vista de previsão legal expressa nos Plano Nacional de Educação (PNE) e Plano Estadual de Educação (PEE), Existe também elementos a serem analisados em virtude da previsão de normas federativas que organizem um Sistema Nacional de Educação (SNE). Os documentos oficiais ajudam a compreender e enumerar as disputas de projetos estratégicos de desenvolvimento e de referenciais societários, dando ênfase à Constituição Estadual de Mato Grosso que criou, de forma inédita no país, um Sistema Único de Ensino, representando a vanguarda narrativa do que se deseja como sendo o SNE. A metodologia foi construída por meio de pesquisa bibliográfica em documentos oficiais produzidos por organismos estatais e não estatais (Secretaria Estadual de Educação, Sindicato dos Trabalhadores da Educação,

Fórum Estadual de Educação, Conselho Estadual de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Estadual) que pensam a educação no estado. Os resultados apontam que mesmo não sendo possível, por razões políticas, implantar os Sistema Único até hoje, há em Mato Grosso a base legal e a presença histórica do debate público, da participação popular via Fórum de Educação, da necessidade de fortalecimento dos conselhos de educação com caráter normativo e de controle social, valorização profissional e reconhecimento do território do município como lugar onde as políticas públicas devem se integrar para a garantia do direito constitucional. **PALAVRAS-CHAVE:** Mato Grosso. Sistema Único de Educação. Sistema Nacional de Educação. Gestão Educacional.

ABSTRACT: The essay INVERTING POLICY PRIORITIES FOR EDUCATION IN MATO GROSSO. has as a central point of reflection the analysis of the design of educational management in Mato Grosso in the period 2015-2018 in view of legal prediction expressed in the National Education Plan (PNE) and State Education Plan (PEE). There are also elements to be analyzed due to the prediction of federative norms that organize a National System of Education (SNE). The official documents help to understand and enumerate the disputes

of strategic development projects and corporate references, emphasizing the State Constitution of Mato Grosso that created, unprecedented in the country, a Unique System of Education, representing the narrative vanguard of what as the SNE. The methodology was constructed through bibliographic research in official documents produced by state and non-state organizations (State Secretariat of Education, Union of Education Workers, State Education Forum, State Education Council, Federal University of Mato Grosso, State University) who think about education in the state. The results show that even though it is not possible, for political reasons, to implement the Single System to date, there is in Mato Grosso the legal basis and historical presence of public debate, popular participation through the Education Forum, the need to strengthen education with a normative character and social control, professional valorization and recognition of the territory of the municipality as a place where public policies must be integrated to guarantee constitutional law.

KEYWORDS: Mato Grosso. Single System of Education. National System of Education. Educational Management.

1 | INTRODUÇÃO

O fato da nossa Constituição Federal reconhecer o município como ente federativo, com autonomia política e administrativa é determinante para o desenho e a gestão de qualquer política pública e em especial na educação. A opção pela *educação nacional* e a contraditória ausência de normas federativas que organizem um Sistema Nacional de Educação (SNE) até os dias de hoje, têm causado danos profundos para a qualidade e a expansão da oferta da educação brasileira. Sobre o tema, Dourado (2013, p.776-777) lembra a contribuição de vários pensadores:

Abicalil (2012, p. 24), ao discutir a temática, apresenta contribuição extremamente relevante, a partir de diálogos com vários teóricos, ratificando a necessidade de instituição do SNE e dos desdobramentos desse processo, ao destacar que: Iguamente, é imperativo resguardar o conceito de SNE com as características intrínsecas ao seu caráter ontológico, essencialmente público e unitário, considerada a variedade de seus elementos e a sua unidade coerente e operante (SAVIANI, 2011) [...]. Além disso, ainda que concordemos que o objeto central da disputa para a implantação do SNE esteja menos na formação de organização e mais na concepção de educação (GRACINDO, 2010), [...] impõe-se a atenção em relação ao vigor do movimento social e ao rigor da lei na formulação da política [...]. Ganham destaque, por outro lado, as formulações de avanço na composição de instâncias interfederativas de decisão, formulação e decisão operacional (ABRUCIO, 2010) – mais visível como pleito e inovação no nível da educação básica (MARTINS, 2011) – e de controle, acompanhamento e participação democrática. No entanto, além das medidas de coordenação federativa, necessário se faz avançar na normatização das responsabilidades compartilhadas entre os entes federados (ARAUJO, 2010), assim como na retomada de iniciativas de políticas nacionais que resguardem o protagonismo da ação pública (BALDIJÃO; TEIXEIRA, 2011) e as novas e ampliadas dimensões, para enfeixar – em perspectiva – os ordenadores do financiamento e da democratização da gestão da educação no PNE. (DOURADO; AMARAL, 2011)

Em meio às disputas de projetos estratégicos de desenvolvimento e de

referenciais societários programáticos constitutivos do período constituinte e pós-constituinte no Brasil, a Constituição Estadual de Mato Grosso criou, de forma inédita no país, um Sistema Único de Ensino¹.

Em 1996², a ideia de Sistema Único de Educação é apresentado como caminho a ser trilhado em Mato Grosso; em 2014, o estado aprova o Plano Estadual de Educação, que tem como meta 1 a criação do sistema em que se estabelece a estratégia de que por intermédio de instrumentos legais, haja cooperação entre o Estado e a totalidade dos municípios, explicita claramente os objetivos e as responsabilidades comuns no atendimento da escolarização básica, na sua universalização, na qualidade do ensino e na gestão democrática, objetivando a sua implantação. Surgem, então, dificuldades e limites que advém desta disputa, o que acaba gerando, na prática política, mais uma via para um indesejado federalismo competitivo, que põe em risco o pacto federativo do modelo cooperativo (Abicalil & Cardoso Neto)³

Mato Grosso, com suas dimensões geográficas, sua história de ocupação e sua complexidade federativa (141 municípios), representa, neste quadro, um grande desafio para a política pública educacional. Não há dúvidas que se por um lado os desafios são grandes, por outro muito avanço já foi conquistado. Entre os mais importantes está a aprovação do Sistema Estadual de Ensino, por Lei Complementar, ainda em 1998 (Lei Complementar 49/98), que foi acompanhada da Lei Complementar que criou a carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (Lei Complementar 50/98) e da Lei 7040/98, que trata da Gestão Democrática do Ensino Público Estadual.

Portanto, mesmo não tendo sido possível, por razões políticas, implantar os Sistema Único até hoje, há em Mato Grosso a base legal e a presença histórica do debate público, da participação popular via Fórum de Educação, da necessidade de fortalecimento dos conselhos de educação normativos e de controle social, valorização profissional e reconhecimento do território do município como lugar onde as políticas públicas devem se integrar para a garantia do direito constitucional.

2 | EDUCAÇÃO BÁSICA - AVANÇOS E RETROCESSOS

A garantia da aprendizagem com qualidade social deve sempre ser o foco das ações, garantindo o respeito às diversidades por meio do reconhecimento que todo o sujeito pode aprender; da consideração das especificidades de cada ciclo humano; da heterogeneidade e flexibilização dos tempos e espaços; do reconhecimento da

1. O texto é uma reflexão de vários educadores ligados ao Partido dos Trabalhadores e que estiveram ligados ao desenvolvimento de projetos educacionais nos oito anos (2007-2014) em o partido esteve à frente da Secretaria de Estado da Educação em Mato Grosso.

2. Sobre a Conferência Estadual de Educação, de 1996, confira CARDOSO NETO, Odorico Ferreira. **Dissensos no consenso**: a democratização na Escola Pública em Mato Grosso. Cuiabá: UFMT/IE, 2004

3. ABICALIL, Carlos; CARDOSO NETO, Odorico Ferreira. Federalismo cooperativo e educação brasileira: a experiência de Mato Grosso [com a] proposição de um sistema único de educação. IN: **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010. p. 215-242.

aprendizagem como processo; do reconhecimento de características de ordem pessoal, relacionado ao desenvolvimento de cada aluno para um atendimento diferenciado, de forma a favorecer o trabalho pedagógico com os sujeitos que são, por natureza diferentes, inclusive no que diz respeito aos estilos e ritmos de aprendizagem.

2.1 A Educação Infantil

Nos últimos 10 anos o estado de Mato Grosso deu um salto qualitativo em relação às matrículas na educação infantil, resultado de toda a estrutura permitida pelos governos Lula e Dilma, mais de 200 creches construídas em todo o estado, programa Brasil Carinhoso, permitindo que os municípios recebessem recursos para manutenção e equipamentos dos espaços da educação infantil. Condições que fizeram crescer em 100% as matrículas nos últimos dez anos.

2.2 O Ensino Fundamental - a escola organizada em Ciclo de Formação Humana

Um dos temas mais caros na nossa concepção de política educacional é a escola organizada em Ciclo de Formação Humana, que em Mato Grosso conta com o amparo legal da Resolução Normativa 262/2002 do Conselho Estadual de Educação. Orientadas por esta Resolução, as escolas de Ensino Fundamental do estado estão assim organizadas, tendo como eixo norteador o compromisso com a formação integral do sujeito, compreendendo as dimensões política, ética, estética, biológica, psicossocial e cultural, além da consideração das especificidades de cada período humano: Infância, Pré-adolescência e Adolescência, respeitando as vivências e particularidades de cada um desses ciclos de vida.

Para garantir e sustentar essa organização, foram tomadas todas as medidas para a prática de enturmação, com o objetivo de acabar com a defasagem idade/ciclo, e, por consequência, com a repetência. Em todas as escolas foi garantida a presença do Professor Articulador e das Salas de Superação, com a ampliação do número de profissionais na escola. Entendemos que é necessário garantir um trabalho individualizado, específico e direcionado para que cada estudante seja assistido na sua totalidade.

A repetência condena grande parte das nossas crianças a um futuro de pobreza, devido à incapacidade de terminarem pelo menos o primeiro ciclo educacional. Por outro lado, os resultados mostram que as políticas de progressão continuada não exercem qualquer impacto negativo sobre o desempenho escolar dos alunos. A escola organizada em ciclo de formação humana demonstra ano a ano a capacidade de ampliar o compromisso de matricular e manter os estudantes na escola aprendendo. Os valores de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb obtidos em 2013, tanto nos anos iniciais (5,1) como finais (4,2) superaram as projeções para 2015 (4,9 e 3,7, respectivamente).

As taxas de aprovação e a redução da evasão escolar foram sensivelmente melhores na última década em Mato Grosso, garantindo qualidade nas aprendizagens e a permanência dos estudantes da educação fundamental na escola. Os dados a seguir demonstram o quanto Mato Grosso avançou.

REDE	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Brasil Total	85,8%	87,0%	88,5%	89,9%	91,2%	91,7%	92,7%	92,7%	93,2%	93,2%
Mato Grosso Total	90,2%	92,0%	94,3%	95,7%	96,6%	97,2%	97,8%	97,9%	98,1%	97,4%
Mato Grosso Rede Particular	98,3%	98,1%	98,2%	98,2%	98,6%	98,9%	99,0%	98,9%	99,0%	98,9%
Mato Grosso Rede Estadual	91,1%	93,9%	97,1%	99,2%	99,2%	99,6%	99,9%	99,9%	99,8%	97,6%
Mato Grosso Rede Municipal	89,0%	90,2%	92,4%	93,6%	95,0%	95,8%	96,7%	96,9%	97,1%	97,0%

Tabela 1 – Aprovação

Fonte – INEP

2.3 O Ensino Médio

O Ensino Médio é o grande desafio nacional, pois ali se concentram os mais elevados índices de evasão escolar. Entretanto, já temos boas referências: ensino médio inovador, ensino médio integrado a educação profissional. Os Centros de Educação de Jovens e adultos e o exame online ajudaram a superar dificuldades, atraindo jovens e adultos para retornarem à escola, retomando o percurso anterior.

Hoje, no Brasil, a menor nota no Ensino Médio é 2,6 e a maior nota é 3,8. Portanto, entre o primeiro e o último lugar não há muita diferença. É preciso considerar que as notas do IDEB são organizadas a partir de uma pequena amostra de provas, que são feitas por algumas turmas do 3º ano do ensino médio, o que pode dificultar uma leitura mais real dos dados, descaracterizando os resultados. Não são levadas em consideração questões como a condição socioeconômica dos estudantes, região onde moram, escolaridade dos pais, acesso a bens culturais, se a escola é urbana ou do campo, se é indígena entre tantas outras características. Enfim, aspectos considerados de suma importância quando se quer fazer uma avaliação mais coerente e que mostre um diagnóstico mais preciso para futuras intervenções do estado.

No entanto, é fato que o Ensino Médio no país precisa de investimentos de toda as formas. Assim, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que suscita o diagnóstico das práticas docentes e dos indicadores, prevê formação continuada para os professores que atuam no ensino médio com foco na iniciação científica, cultura, trabalho e tecnologia; portanto, requer de todos os professores e equipes gestoras o comprometimento com a aprendizagem significativa, que promova mudanças, para o sucesso nesta etapa da educação básica. Reflexões acerca dos indicadores (reprovação, evasão) e ações de intervenção pedagógica pensadas no interior da unidade escolar, de acordo com a sua realidade, devem estar contempladas no projeto político pedagógico da escola, priorizando a participação e

o protagonismo juvenil nos processos educativos.

O trabalho articulado com a esfera federal, nos anos de governos petistas, proporcionou ganhos expressivos no sentido de qualificar o ensino médio. Em um estado onde mais de 25% das matrículas estão no período noturno, programas como o Ensino Médio Semestral Noturno, que promove uma adaptação do currículo à realidade do estudante, acaba por atrair quem está fora da escola. Esta estratégia de organização possibilita a interrupção dos estudos em algum momento da escolarização média, caso seja necessário, sendo que no retorno é possível fazer o aproveitamento do(s) semestre(s) já cursado(s).

Também o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional estimula a volta à escola, ou a permanência daqueles que poderiam evadir, na medida em que possibilita a obtenção de certificação de profissionalização técnica, a partir de matrícula única, mediante ampliação da carga horária para estudos específicos de uma profissão, integrados em um curso de ensino médio. Nesse contexto, as pactuações do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) permitem a abertura de novas possibilidades de formação.

É claro que os problemas precisam ser continuamente enfrentados. Sabemos que a jornada de 4h é insuficiente para desenvolvimento das aprendizagens; há carência de professores de Matemática, Biologia, Física, Química, Sociologia e Filosofia na maioria dos municípios; a formação inicial muitas vezes é precária; insuficiência no transporte escolar, aumento da demanda (universalização), ausência na prática de maior articulação entre os currículos do ensino médio com o fundamental, são exemplos de desafios que nunca poderiam ser abandonados.

3 | MATRÍCULA

Com 430 mil alunos em 748 unidades escolares estaduais, mais de 97% da população em idade escolar obrigatória está estudando. Alguns dos avanços que podemos citar é a educação indígena que saiu de pouco mais de duas mil matrículas para mais de dez mil; a educação no campo que saltou de quatro mil para mais de 40 mil; a educação de Jovens e Adultos com mais de 84 mil matrículas, entre outros.

Cabe ressaltar que com as políticas de retrocesso hoje em curso, a expectativa é que as matrículas ligadas a diversidade venham diminuir sensivelmente, haja vista, que o Ministério da Educação cortou as políticas de suporte via SECADI, especialmente o financiamento das construções no campo e nas aldeias. Em Mato Grosso, o discurso é o mesmo, faltam “recursos” e portanto, a prioridade está sendo direcionada apenas às escolas urbanas.

4 | GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática, garantida em Lei nº 7040/1998, é fato na educação de Mato Grosso. Na rede estadual, os gestores que ocupam cargos como assessores pedagógicos e diretores de escolas são escolhidos pelos profissionais da educação. Uma democracia que não se limita à eleição, mas envolve ações que requerem decisões coletivas na escola. Por exemplo, a construção do Projeto Político Pedagógico da escola e a execução do recurso financeiro que é descentralizado. Portanto, autonomia e decisão com os pares é realidade na educação estadual.

Um próximo passo seria consolidar estas mesmas práticas no maior número possível de redes municipais, por meio de diálogo e assistência técnica, mostrando os ganhos que são para todos quando as relações democráticas estão efetivamente presentes.

Porém, ao contrário disto, o cenário atual aponta para ações antidemocráticas no interior das escolas. As eleições para os diretores de escolas em Mato Grosso foram adiadas ao final de 2015, e até 2017 ainda não foram cumpridas, o governo vem adiando e nomeando diretores e diretoras levando em consideração a filiação partidária, condição que havia sido superada a mais de 20 anos.

5 | VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Em relação à valorização profissional há inúmeros avanços. Os avanços significativos dizem respeito, por exemplo, à formação dos profissionais da educação, programas federais coordenados pelo estado, financiados pela CAPES/MEC e executados pelas instituições formadoras (Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, Instituto Federal de Mato Grosso-IFMT, Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT) representam, na prática, esforço colaborativo articulado para a ampliação da formação inicial de professores das redes públicas.

Na formação continuada, mais de 57 mil formações, capacitações para gestores escolares, formações continuadas para diversas especificidades da educação, formação para fortalecimento do Ensino Médio, para alfabetização, entre outras, ocorreram em 2014. Esse investimento se reflete cotidianamente nos trabalhos e projetos desenvolvidos pelos educadores em sala de aula beneficiando toda a comunidade escolar.

Neste cenário é preciso destacar os Centros de Formação. Os 15 (quinze) Centros de Formação dos Profissionais da Educação Básica - Cefapros contam com profissionais das várias áreas do conhecimento que garantem que todos os profissionais da Educação recebam formação em seu local de trabalho. Além desse acompanhamento das ações formativas desenvolvidas nas escolas, por meio do Projeto Sala de Educador, também executam ações formativas propostas pelo MEC, muitas delas envolvendo as redes municipais (Pacto do Ensino Médio, Pacto pela

Alfabetização na Idade Certa, Profucionário, Progestão online, escola de Gestores, Brasil Alfabetizado entre tantos outros). A estratégia de ação formativa regionalizada, feita no interior da escola, no cotidiano da prática profissional, qualifica a escola como um todo, porque exige trabalho integrado. Os Centros de Formação que foram sendo paulatinamente implantados a partir de 1998, contam com estrutura física e apoio para o trabalho nas escolas da rede estadual e das redes municipais, revelando mais um exemplo de trabalho colaborativo entre redes de ensino.

As portas abertas para o diálogo e a relação franca e transparente proporcionaram avanços significativos para os profissionais, também na política salarial. O atendimento de reivindicações históricas da categoria, represadas durante muitos anos, marcaram o período. Por exemplo, ingresso por concurso para recomposição do quadro, a gratificação para quem estava em sala de aula passou a ser incorporada aos salários para efeito de aposentadoria, e houve ganho real de 97,968% para de todos os profissionais da educação estadual no período de maio de 2007 a março de 2014.

Em 2015 os profissionais da educação decidiram aprovar uma greve para garantir, entre outros pontos, o pagamento do RGA – Reajuste Geral Anual, ao qual todos os servidores públicos fazem jus, para garantir apenas e tão somente as perdas ocasionadas pela inflação no período anterior. Aqui, novamente há uma enorme diferença que merece destaque: antes da gestão petista a categoria dos profissionais da educação de Mato Grosso mal conseguia garantir a reposição das perdas inflacionárias do ano anterior. A partir do início da gestão petista, em agosto de 2007, a categoria começou a obter ganhos reais de salários, de tal modo que, no período de 2007 a 2014, houve um ganho real de 97,97%, já descontada a inflação⁴.

Mais do que isso, garantiu, por meio da Lei 510/2013, após longa negociação durante uma greve de 68 dias, a dobra do poder de compra dos subsídios dos profissionais da educação num período de 10 anos (de 2014 a 2024), ou seja, 100% de ganho real, acima da inflação acumulada no período, algo inédito e sem precedentes na história do país.

O Governo Pedro Taques não apenas descumpre sua promessa de campanha, de garantir os acordos até então estabelecidos, como anuncia que não pagará sequer a perda inflacionária, ou pagará apenas parcialmente. As justificativas já são conhecidas: limitações da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), por conta de irresponsabilidade de gestores anteriores.

Aqui convém esclarecer algumas premissas que foram analisadas de forma responsável pela gestão petista quanto à viabilidade financeira do Estado e, especialmente, do orçamento da Seduc, em torno da então proposta inédita e ousada de dobrar o poder de compra, cuja memória convém trazer à tona neste momento.

4. De 2007 a 2014, os profissionais da educação de Mato Grosso mantiveram calendário de lutas, fizeram greves, gritaram palavras de ordem, conquistaram, após uma greve de 68 dias, a lei 510/2013, que garantiu para os próximos 10 anos a dobre do poder de compra dos trabalhadores/as da educação.

A análise da evolução das receitas da educação, aquelas efetivamente repassadas à SEDUC para o custeio da educação básica, de 2002 à 2013, guardavam uma relação coerente com as despesas com folha de pagamento dos profissionais da educação e seus encargos, cujo nível de comprometimento variava entre 80 e 90%. Com o primeiro ano da vigência da Lei, em 2014, projetava-se um comprometimento em torno de 92,15%. Convém ressaltar que de 2007 a 2014, período da gestão petista, houve um ganho real conforme já destacado anteriormente, de 97,97%, e que nas gestões anteriores a categoria poucas vezes havia obtido ganhos acima da inflação.

A aprovação da Lei 510/2013 não ocorreu de forma irresponsável. É óbvio que a partir da aprovação da lei, com os mesmos níveis de evolução de receitas observados e considerada a média da inflação dos últimos 10 anos, os impactos decorrentes da proposta exigiriam um esforço maior do governo em face dos aumentos reais gradativos, iniciando com 5%, 6%, 7% e 7,69% do 4º ao 10º ano do plano. Esse aspecto não foi ignorado, e algumas medidas deveriam ser adotadas. A primeira delas seria garantir a aplicação dos 35% previstos na Constituição do Estado.

Em segundo lugar, seria necessário contabilizar o custeio da Secretaria de Ciência e Tecnologia a partir dos 25% que minimamente deveriam ser garantidos à educação básica apresentados nos balanços oficiais, os gastos com Ciência e Tecnologia apareciam contabilizados como educação básica. Logo, restava efetivamente para o ensino básico em torno de 23 a 23,5%.

Terceiro: seria necessário rever a política de renúncia fiscal ocasionada por incentivos fiscais questionáveis (a ponto de ensejar a criação de uma CPI na Assembleia Legislativa do Estado), bem como das perdas ocasionadas pela Lei Kandir, que desonera as commodities, especialmente a soja, do pagamento de ICMS. Tudo isso sem contar as diversas outras formas de burlar o fisco encontradas por grandes grupos empresariais, como por exemplo, a criação de cooperativas compostas exclusivamente por membros de uma mesma família, contrariando a legislação cooperativista em vigor.

Atualmente, portanto, os retrocessos são visíveis. Estranho é que os gestores, ao invocarem a LRF quanto aos limites prudenciais impostos para pagamento de folha, esquecem de observar a lei quanto à renúncia fiscal, tudo sob os olhos “atentos” dos tribunais de contas. Cabe lembrar que, pela LDB (Artigo 69), a educação não pode ser penalizada por eventuais renúncias fiscais e caso elas ocorram, o produto dessa perda de arrecadação deve ser compensado aos cofres da educação.

Por último, seria necessário estancar urgentemente a sangria provocada pelo Rateio Previdenciário dos inativos através do FUNPREV, criado em 2009, e que já consumia aproximadamente 17,61% (em torno de R\$ 340.000.000,00) do total de despesas com folha de pagamento da SEDUC em 2014, enquanto chegava a 7,80% em 2010. Somente de 2013 para 2014 o rateio do FUNPREV aumentou 26,86%. Nessa proporção, não é difícil imaginar que em breve essa relação se tornaria (e se

tornará) insustentável. A Assembleia Legislativa de Mato Grosso analisava proposta para viabilizar um fundo previdenciário com sustentabilidade; porém, até hoje não se conhece os resultados produzidos e tampouco a solução apontada por este governo para o tema. Ampliando o problema financeiro da educação, em 2016 o governo retirou da cesta de impostos o percentual relativo ao Imposto de Renda Retido na Fonte.

6 | ESTRUTURA E INFRAESTRUTURA, TRANSPORTE E MERENDA ESCOLAR

Na rede estadual foram mais de 348 escolas beneficiadas com construções, reformas e quadras neste mesmo período, investindo cerca de R\$ 298.590.620,15. Além de 580 pedidos de verbas de pequenos reparos no valor de R\$ 7.466.877,95. Cabe destacar também 731 unidades beneficiadas com a climatização, um investimento de R\$ 36.486.699,01. A organização dos espaços escolares, novos móveis, materiais didáticos pedagógicos, mudando o aspecto de nossas escolas e as deixando atrativas para os nossos alunos. Algumas escolas ainda precisam de intervenções na estrutura física (em torno de 10%), e mais recursos para a manutenção.

Sob a gestão petista foi celebrado também o maior convênio para aquisição de ônibus escolares que se tem notícia no país, por meio do *Programa Caminho da Escola* do governo Lula e Dilma. Mato Grosso foi o Estado do Brasil que recebeu, proporcionalmente, o maior número de veículos. Entre 2007 e 2014 foram entregues 1.514 ônibus escolares aos municípios, o que representou uma renovação de mais de 70% da frota escolar do Estado. A aquisição destes veículos ocorreu mediante convênios firmados entre Seduc e Ministério da Educação (MEC), o que garantiu repasses e financiamentos de mais de R\$ 200 milhões para o Estado e para municípios.

Do total de veículos, 1.014 foram adquiridos com recursos federais e 500 com recursos próprios da Seduc. O então Deputado Federal Carlos Abicalil (PT) também indicou emenda orçamentária para a compra de ônibus e equipamentos escolares, entre outras ações, colocando 100% de suas emendas na Educação de Mato Grosso. No total foram investidos R\$ 171.761.278,16 entre 2010 e 2014.

A gestão petista ainda proveu acesso à internet banda larga em todas as escolas (cidade, campo e aldeias indígenas). Também garantiu bibliotecas e quadras poliesportivas cobertas em 80% das unidades de ensino e a climatização de mais de 400 escolas, além de realizar obras necessárias à instalação dos aparelhos de ar condicionado em cerca de 600 unidades, tendo sido necessário rever e promover a instalação de postos de transformação de energia elétrica para aumentar a capacidade energética. Em seguida repassou cerca de R\$ 20 milhões para as unidades de ensino efetuarem as obras de construção da rede independente de

energia para os condicionadores de ar.

7 | ARTICULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Os Planos Nacional e Estadual de Educação têm em seus objetivos e metas princípios como a universalização da educação básica, a qualidade de ensino, a gestão democrática e a cooperação entre o Estado e o Município. Considerando estes princípios, e na perspectiva da construção de uma educação pública com qualidade social, a articulação da política educacional é fundamental para a consolidação, unificação e coordenação de ações públicas que promovem o trabalho conjunto das redes escolares, compartilhamento de recursos financeiros, estruturas físicas, recursos tecnológicos e pessoas.

Com o objetivo de avançar na construção do Sistema Único de Educação Pública, a Secretaria de Estado de Educação realizou grande esforço de articulação com as redes municipais de educação, por meio de ações de fortalecimento do trabalho comum no planejamento do atendimento aos educandos, organização e compartilhamento dos espaços educativos, de forma que todas as etapas e modalidades fossem atendidas, respeitando suas especificidades e proporcionando assim, uma educação pública com qualidade social. .

8 | - EDUCAÇÃO SUPERIOR - AVANÇOS E RETROCESSOS

A oferta do Ensino Superior aumentou de forma significativa com a chegada do PT no governo. Foram criadas 18 Universidades Federais, mais de uma centena de Institutos Federais que se espalharam pelo país. No estado de Mato Grosso, foram criadas novas unidades do Instituto Federal em 13 municípios (além de mais 05 municípios com unidades avançadas), e a expansão de cursos de graduação e pós-graduação, com significativo aumento de matrículas. Estes são exemplos de como as oportunidades de acesso à universidade foram ampliadas.

O Censo do Ensino Superior mostra, com dados de 2013, que existem 61 instituições de ensino superior em Mato Grosso, sendo que apenas 4 são públicas. Porém, nos governos petistas, as duas instituições federais foram expressivamente ampliadas, com qualidade. O número de funções docentes exercidas por doutores nas instituições federais aumentou 25% no último período, passando de 677 em 2009 para 1.122 em 2013. Os cursos de graduação e pós-graduação foram ampliados. Na pós-graduação, 70% dos programas são federais, com expressivo aumento na produção científica nacional e internacional.

Neste mesmo período também o número de concluintes da graduação das instituições federais aumentou. O aumento médio de 17%, entretanto, reflete os desafios da permanência.

A questão da permanência na universidade, portanto, traz também desafios. Entre eles está a dificuldade em receber pessoas com necessidades especiais. Temos dificuldade, por exemplo, no Curso de Pedagogia, que é um dos cursos com mais estudantes no país, de ofertar a disciplina de Libras (Língua Brasileira de Sinais), pois há dificuldade em encontrar profissionais para a oferta dessa disciplina. Quando se encontra o profissional, as aulas são excessivamente teóricas, não preparando efetivamente o licenciando para atuar na sala de aula. A consequência é que esta dificuldade da educação superior se reflete na educação básica, pois são poucas escolas de educação básica na rede pública de ensino que conseguem atender seus alunos. Em Mato Grosso, em alguns municípios como Cáceres, por exemplo, onde está a sede da Universidade do Estado (UNEMAT), há escolas com profissionais habilitados para atender estes alunos, mais isto não é realidade em todo o território estadual.

É preciso ainda que pesquisadores se interessem por estas áreas de estudo. Na verdade, infelizmente, ainda há muito preconceito por parte das instituições de ensino superior, que durante décadas, no passado, se espelharam em modelos desenhados para a elite. Hoje, com a entrada expressiva de estudantes das camadas economicamente menos favorecidas, o perfil dos estudantes mudou. As universidades, se devidamente estimuladas com políticas no sentido do rompimento destas barreiras, podem ampliar sua contribuição com a formação continuada de libras, por exemplo. A extensão é a forma que a Universidade tem de se aproximar da sociedade e devem continuar sendo estimuladas a desempenhar com qualidade seu papel.

Mas o fato concreto que atualmente a sociedade testemunha é que, no lugar de serem fortalecidas, as universidades públicas estão passando por um efetivo desmonte orçamentário. Além disso, há a ameaça real sobre a conquista da carreira universitária. No mês de outubro, a UFMT, como outras federais do Brasil, já havia utilizado 100% do orçamento de custeio. Mas isto não aconteceu por descontrole de gastos, pelo contrário. O orçamento do ano, já muito reduzido na comparação com 2016, foi usado com economia e dentro do planejado. O problema é que, por exemplo, em novembro de 2017, 15% do orçamento de custeio aprovado, ainda, não tinha sido liberado. Isto representa 12 milhões para a UFMT - o recurso necessário para que a manutenção e o funcionamento fosse possível entre outubro a dezembro. A MP 805/17, por sua vez, agravando o quadro de desmonte, aumenta a alíquota previdenciária de 11 para 14% a partir de fevereiro de 2018 e adia o reajuste do funcionalismo de 2018 para 2019. São medidas inaceitáveis, que desqualificam o serviço público e abrem brechas para a privatização.

Outro aspecto muito preocupante é o recente movimento do STF no sentido de entender como constitucional a possibilidade de cobrança de mensalidades para os cursos de pós-graduação *lato-sensu*, ou cursos de especialização. Isto aconteceu em abril de 2017, atendendo um recurso da Universidade Federal de Goiás.

Boaventura Souza Santos defende⁵ que é preciso mudar a universidade, “descolonizar o currículo”, pois a universidade foi criada pela elite, para atender a elite, mas para mantê-la é preciso que se altere o modelo criado a partir de um modelo colonial, capitalista e patriarcal. “Destes ensinamentos elitistas e excludentes, advêm pensamentos que reforçam o capitalismo e o patriarcado, resultando na perpetuação de violências, como racismo, sexismo e feminicídio”. Na opinião do sociólogo português, como não há mais interesse na formação de elites nacionais, mas globais, de forma a atender aos interesses do sistema econômico, as universidades públicas deixam de ser interesse do projeto nacional.

9 | ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO

No cenário nacional há o golpe e os desmontes. No cenário estadual, o governo do PSDB tenta apagar os avanços na pasta da educação, conquistados com a participação do Partido dos Trabalhadores. No atual governo, o emprego da palavra *transformação*, a rigor, tem sido muito coerente com os resultados de sua gestão. No caso das políticas educacionais, é possível afirmar que a transformação é no mínimo desastrosa, repetindo o governo neoliberal do ilegítimo Temer.⁶

9.1 A falácia dos investimentos e os desvios de recursos

No início do governo do PSDB a imprensa veiculou com muito estardalhaço, a notícia de que um grande investimento seria feito para a reforma e ampliação de escolas até 2018. Batizado de “*Transforma Educação do Estado de Mato Grosso*”, o programa revelou-se, na prática, mais uma grande jogada de marketing, limitado a inaugurar obras iniciadas ou concluídas pela gestão petista, escondendo descaradamente as placas indicativas da origem dos recursos, que são do Governo Federal, disponibilizados por meio do FNDE/MEC. Assim, sonega a informação de que os tais investimentos propagados, foram todos realizados com recursos do Governo da Presidenta Dilma.

Mas a falta de recursos estaduais para o investimento, entretanto, pode não ter sido apenas em razão da incompetência própria dos tucanos, a julgar pelos fatos apontados por operações da Polícia Federal, dando conta de fraudes em licitações. A conclusão a que chegaram os promotores foi de que empreiteiras se revezavam na disputa por licitações e pagavam propina entre 3% e 5%, desviando 56 milhões em 23

5. Cf. Entrevista à Secom/UnB, acessada em 08.11.2017 (<https://noticias.unb.br/publicacoes/76-institucional/1900-unb-recebe-boaventura-de-sousa-santos>)

6. Em 2014 foi eleito para o Governo do Estado de Mato Grosso o primeiro membro do Ministério Público do Brasil, o jurista José Pedro Gonçalves Taques. Realizou a campanha política pregando ética, moralidade e combate a corrupção; atualmente é considerado o governo mais desastroso da história do estado. No primeiro semestre de governo aconteceu a prisão do Secretário de Educação por desvio de 56 milhões. Na sequência muitos desmandos vêm sendo contabilizados, o mais grave o “Caso Grampolândia”, além dos secretários presos: Segurança Pública, Justiça e Direitos Humanos, Casa Militar, entre outros. O governo dito paladino da moralidade hoje envergonha Mato Grosso.

obras.

O desmonte promovido na infraestrutura da SEDUC é apenas um exemplo da desastrosa gestão tucana à frente da educação de Mato Grosso, preocupada em desconstruir todas as políticas anteriores simplesmente porque, em tese, tinham *DNA petista*, e por essa razão, deveriam ser eliminadas e varridas da lembrança dos matogrossenses, demonstrando falta de responsabilidade e bom senso com os bens públicos. A gestão do PT, ao contrário, mesmo sucedendo gestões tucanas, soube manter, reconhecer e aprofundar o debate em torno de políticas anteriores, visando aprimorá-las, a exemplo do Ciclo de Formação Humana.⁷

9.2 A (falta de) política pedagógica do governo tucano

A política pedagógica da gestão tucana, para onde devem convergir as demais políticas da Secretaria, são ainda mais desastrosas. Em relação ao Ciclo de Formação Humana, por exemplo, depois de muito criticado e apontado como sendo o responsável pela “progressão automática de alunos sem a necessária aprendizagem”, percebeu-se, enfim, que os esforços deveriam se concentrar em torno de alternativas capazes de melhorá-lo, e não o contrário.

O tão propagado “*Programa de Combate ao Analfabetismo*”, por sua vez, anunciado como uma novidade com toda pompa pelo Governador, indignado com os altos índices de Mato Grosso, como se fosse algo novo e inédito, nunca mais se ouviu falar.

A diversidade (educação indígena, quilombola e do campo), assim com as questões de gênero, que haviam sido fortemente contempladas e incorporadas pela gestão petista, foram feridas de morte pela gestão tucana, que permitiu que o Plano Estadual de Educação sofresse um golpe na Assembleia Legislativa, com a retirada completa do capítulo relativo à diversidade e as questões de gênero.

Um exemplo do atual cenário de desmonte das políticas de valorização da diversidade foi a decisão de transportar os estudantes do ensino médio das escolas dos assentamentos do MST para as cidades. De forma geral, fecharam escolas e salas anexas no campo, levando a um estado muito grave de criminalização dos movimentos sociais nos locais onde houve resistência. Outro grave exemplo é o desmonte das escolas de Educação de Jovens e Adultos (CEJAS).

10 I EM SÍNTESE

Os desafios que os governos petistas vinham enfrentando para diminuir os

7. A partir da LDB 9394/96, que estabelece novas formas de organizar a Educação Básica, o estado de Mato Grosso implantou em caráter experimental, em 22 escolas públicas, o Projeto Terra. Em 1998, o Estado implanta o Ciclo Básico de Aprendizagem – CBA - uma estratégia político-pedagógica que assegura, inicialmente, o direito ao ciclo da alfabetização (6,7 e 8 anos). A partir de 2007, a SEDUC assumiu o programa já existente e avançou para todo o ensino fundamental até 14 anos), implantando os Ciclos de Formação Humana, ampliando a política de inclusão social.

passivos que ainda permaneciam para o cumprimento do direito constitucional à educação de qualidade social, tanto no plano nacional como subnacional estão sendo fortemente atacados. Os desmontes advindos do golpe concretizado pelo afastamento da Presidente Dilma, aliado às políticas de caráter liberal do PSDB em Mato Grosso, claramente demonstram princípios comuns.

A Emenda Constitucional estadual recentemente aprovada no bojo da EC 95/16, também institui no estado um novo regime fiscal (teto dos gastos), pois propõe congelar o orçamento público por 10 anos, reduzindo drasticamente a oferta de serviços públicos à população, atingindo os servidores públicos impedindo recomposições salariais e valorização da carreira profissional. Essa iniciativa ocorre ao mesmo tempo em que mantém privilégios aos produtores de grãos, com incentivos fiscais que atualmente somam valores superiores ao orçamento destinado a qualquer uma das principais políticas públicas (saúde, segurança e educação). O aumento estimado desses incentivos para 2018 chega a 3,5 bilhões.

A marca desse tempo é a total omissão na promoção dos direitos humanos, resultando no acirramento dos conflitos no campo e a inércia de instituições de defesa dos Direitos Humanos. Às políticas que buscam reafirmar os direitos das mulheres, idosos, crianças e adolescentes, população negra, LGBTs, pouco apoio governamental se tem dado.

Com orientação marcadamente empresarial, é perceptível a descontinuidade de projetos pedagógicos articulados com o MEC, com desenhos de outras políticas contrárias às do caminho anterior (Escola Plena, Programa Ensina Brasil), representando retrocessos no que diz respeito às políticas educacionais e valorização profissional. Os governos ignoram formulações coletivas anteriores nas políticas afirmativas, modalidades e especificidades da educação, propondo a elaboração de novos documentos sem a participação efetiva dos principais interessados. Promovem o desmonte da educação de jovens e adultos, educação do campo, indígena e quilombola; reduzem a concepção de educação integral e em tempo integral, precarizam a formação de profissionais da educação, desrespeitam a autonomia das escolas quanto ao desenvolvimento do seu projeto político pedagógico. Desrespeitam ainda o princípio da gestão democrática com a prorrogação, na rede estadual, dos mandatos de diretores de escola, sem eleições diretas para a escolha dos dirigentes.

As metas de valorização profissional propugnadas nos Planos de Educação estão sendo desconsideradas. Enquanto na esfera orçamentária federal o PNE não entra como orientador de planejamento de gastos, na esfera estadual se vai ainda mais longe, por exemplo com o governo estadual liderando junto à Undime e Associação Matogrossense de Municípios (AMM), nos municípios, a elaboração dos Planos de Carreira e Remuneração (PCRs), sem considerar a devida inclusão dos funcionários, que passam a ser cada vez mais terceirizados. O Estado de MT foi protagonista na ampliação no conceito de educação como direito de todos e todas, constituindo uma carreira unificada na rede estadual para os seus profissionais

(professores/funcionários), influenciando muitos municípios. Porém, tais iniciativas estão sendo desconstruídas quando se separa o trabalho manual e intelectual, sem considerar que todos os profissionais são educadores no interior da escola.

Assim, com descontinuidade de políticas de ampliação de acesso, inclusão e consideração da diversidade, mas com redução de investimentos, ausência de diálogo e visão empresarial, o governo golpista encontra em Mato Grosso a afinidade necessária para por em prática a redução de direitos. Não há mais interesse no que é público, porque o projeto de sociedade é outro. Lutar é preciso. O Brasil e o Mato Grosso que o povo quer é aquele sem direito a menos.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos; CARDOSO NETO, Odorico Ferreira. Federalismo cooperativo e educação brasileira: a experiência de Mato Grosso [com a] proposição de um sistema único de educação. IN: *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO, 2010. p. 215-242.

BRASIL. LEI Nº 13.005, DE 25 JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL LEI 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez, 1996.

CARDOSO NETO, Odorico Ferreira. *Dissensos no consenso: a democratização na Escola Pública em Mato Grosso*. Cuiabá: UFMT/IE, 2004

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. Disponível em: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul.-set. 2013. Acessado em: 16 out. 2018.

MATO GROSSO. LEI COMPLEMENTAR Nº 510, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2013, alterada pela LC 518/13. Cuiabá: Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, 2017.

MATO GROSSO. LEI COMPLEMENTAR Nº 50, DE 1º DE OUTUBRO DE 1998. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Cuiabá: Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, 2017.

MATO GROSSO. LEI COMPLEMENTAR Nº 49, DE 1º DE OUTUBRO DE 1998. Dispõe sobre a instituição do Sistema de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências. Cuiabá: Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, 2017.

MATO GROSSO. LEI Nº 7040/98, que regulamenta a Gestão Democrática, a eleição de Diretores das Unidades Escolares, a composição e organização dos Conselhos Deliberativos das Comunidades Escolares. Cuiabá: Seduc/MT, 2017.

MATO GROSSO. LEI Nº 10.111, DE 06 DE JUNHO DE 2014. Dispõe sobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DOM PEDRITO

Maria Helena Mena Dutra

RESUMO: A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de estudos relacionados a Inclusão, Acessibilidade e Tecnologia no Contexto da Educação do Campo, com base na difusão da ideia de que os “professores não estão preparados para a inclusão”, tão propagada na fala cotidiana de diversos docentes, o objetivo será analisar a existência ou ausência de compromisso das políticas públicas de formação continuada, voltadas para a Educação inclusiva, nas escolas do campo. Este trabalho traz dados de uma entrevista realizada com a secretária de educação municipal, que faz parte do grupo de professores do campo na cidade de Dom Pedrito- RS, supervisora geral de educação, em um segundo momento educadora especial em uma escola do campo e responsável pelo CAP e uma educadora do campo. O intuito é verificar o que falta para que o conhecimento chegue até os docentes no que diz respeito as técnicas de ensino para alunos com necessidades especiais de aprendizagem e como acontece a adaptação dos professores caso não exista formação na área. O diálogo entre docentes e gestão é imprescindível, além de cursos de formação para esclarecer questões de compartilhamento de metodologias de ensino e para a elaboração de projetos alicerçados nas políticas públicas

de Educação Especial e Inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Educação do Campo; Formação Continuada.

1 | INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, os estudos em relação a inclusão de indivíduos com necessidades especiais nas escolas vêm aumentando, despertando o interesse das comunidades que entendem ser de grande importância garantir estudo e desenvolvimento para todos, garantindo uma educação de acordo com as especificidades de cada sujeito.

As Políticas Públicas passam a manifestar-se neste contexto educacional para assegurar educação de qualidade aos sujeitos em questão. “A Constituição Federal [...]. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208) ”. Entende-se com isso, que as escolas devem se preocupar em estar preparadas não somente na estrutura física para atender os alunos com necessidades especiais de aprendizado, mas com a mesma

preocupação no preparo dos profissionais para desenvolver a troca de ensino e aprendizagem na escola.

Em seu site oficial, o Ministério da Educação afirma que,

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade

Com base neste programa e o entendimento de que a educação especializada é um direito de todos, será feita a pesquisa para averiguar qual a formação ou preparo dos professores das escolas do campo na cidade de Dom Pedrito-RS.

Esta pesquisa parte do problema de despreparo dos professores para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas do campo, deixando estes alunos à margem da educação, longe das escolas por não se sentirem capazes de aprender assim como os professores de ensinar. Desta forma a inclusão caminha a passos de formiga pela questão de nem todos perceberem sua parte nessa luta. Professores, pais, alunos, todos têm uma parcela de ações para que as engrenagens funcionem de forma organizada e eficaz. O objetivo principal foi conhecer que ações, voltadas para a educação inclusiva, são desenvolvidas no âmbito da formação continuada de professores que atuam na educação do campo na rede pública de Dom Pedrito.

A pesquisa teve diferentes percursos, os quais estruturaram o seguinte desenho de trabalho final: esta introdução; a descrição da metodologia, um capítulo teórico sobre aspectos legais e históricos da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; o segundo capítulo sobre a relação entre oferta de formação continuada para educação inclusiva e a aprendizagem cotidiana do docente em sala de aula, o terceiro capítulo é sobre o lugar da formação docente em educação inclusiva na rede municipal de ensino de Dom Pedrito.

2 | METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de uma pesquisa desenvolvida a partir de entrevista semiestruturada com a secretaria de educação municipal, A elaboração de uma entrevista/questionário teve como propósito analisar as necessidades e peculiaridades dos docentes, na avaliação de um caso concreto buscando subsídios nas políticas públicas. O sujeito que fará parte desta pesquisa será o gestor da Secretaria Municipal de Educação do município de Dom Pedrito que faz parte do grupo de docentes das escolas do município.

A ideia foi analisar os conteúdos coletados para entender o que acontece em termos de formação para preparar os docentes para a realidade da inclusão:

palestras, oficinas, cursos mensais, enfim. Que tipo de estudo é ofertado e de que forma o docente interage com os conhecimentos adquiridos? A partir do que lhe é proposto, consegue organizar o ensino aprendizagem ou as abordagens não são suficientes?

A partir da entrevista realizada com a Secretária de Educação e conversa estabelecida com a mesma, em conjunto com a Supervisora Geral, professora orientadora deste trabalho e colega do curso de Educação do Campo ficou constatado que a comunicação entre gestão e professores possui diversas lacunas, pois o município oferece cursos, mas a gestão das escolas acaba por não repassar as informações aos professores ou repassando de forma não atrativa, não existindo o estímulo de participação. Estes dados serão analisados com maior afinco no capítulo final.

A partir dos dados coletados na secretaria, certifica-se que as estratégias de formação estavam ligadas ao trabalho docente e às iniciativas dos professores. Assim, a atenção foi direcionada às narrativas de uma colega de curso e professora do campo que já teve estudantes incluídos em sua sala de aula, a professora havia participado de um projeto fotográfico que foi desenvolvido pela autora deste trabalho, o qual acabou sendo também fonte de pesquisa para o artigo, com vista a articular, na interpretação dos dados, imagem e texto.

Diferente do texto, a imagem permite interpretações relacionadas com experiências vividas de cada ser que a contempla, e a união entre imagem e texto estabelece uma comunicação completa e rica em conhecimentos e saberes. A arte atrai os olhos curiosos do indivíduo e utilizá-la em benefício da educação é transformar um sistema antes bancário e monótono em interessante, envolvente e revolucionário de ideias. Segundo Novaes (2008), a imagem contribui por estar ligada a realidade e por outro ponto de vista é possível obter leituras totalmente diferentes e profundas dramatizando contextos diversos variando de cada receptor.

Percebe-se neste momento que no início da pesquisa estaria se configurando estudo de caso, mas este limitou e travou o trabalho pela ausência de formação continuada voltada para inclusão, então essa configuração da metodologia teve o papel de trazer a possibilidade das narrativas da minha colega e professora do campo porque logo no início a metodologia aplicada já não deu as devidas condições para seguir o trabalho. Desta forma, surgiu a necessidade de transformá-la em uma pesquisa narrativa para facilitar o entendimento de como o professor sem formação consegue incluir os alunos. Fica explícito no discorrer do trabalho que o ponto de partida foi investigar a formação continuada centrada em cursos e palestras e no desenvolver da pesquisa foi adentrando na ideia da formação continuada da ação e reflexão docente.

3 | ASPECTOS LEGAIS E HISTÓRICOS SOBRE EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E FORMAÇÃO DOCENTE

3.1 Histórico da Educação Inclusiva e Educação Especial

Educação Inclusiva muitas vezes é confundida com Educação Especial, mas ela engloba muitas outras questões além das deficiências, segundo Ferreira (2005), ela diz respeito a todas as pessoas que por motivos sociais, econômicos, culturais são discriminadas pela sociedade e acabam por ficar sem condições de ter uma educação de qualidade. Diz respeito as barreiras que devem ser identificadas a fim de combatê-las como: maus tratos, prostituição, doenças terminais; assim como grupos sociais como MST, Quilombolas e tantos outros que por questões políticas vivem à margem da sociedade. Todos estes são beneficiados com a Educação Inclusiva que tem por objetivo a igualdade social.

A Educação Especial entende-se estar incluída na Educação Inclusiva, desta forma na LDB (Lei de Diretrizes e Bases), capítulo V; p.39 é assegurado o direito de todo o cidadão ser assistido conforme suas especificidades educacionais a fim de garantir a aprendizagem nas escolas regulares, então independente do aluno ter transtornos globais do desenvolvimento, superdotação ou altas habilidades é previsto em lei que o atendimento educacional e serviços especializados garantam um trabalho adequado para auxiliar o desenvolvimento e aprendizagem deste aluno. O sistema de ensino deve se adequar através de currículo, técnicas e recursos assim como os professores tem o dever ético de buscar formações, leituras, debates para desenvolver um trabalho apropriado.

Este capítulo específico para educação especial representa um avanço, trazendo o atendimento como um dever do Estado, dando ênfase à responsabilidade das escolas de elaborar currículos e métodos para as diversidades especiais. Contempla a terminalidade específica para esses alunos, estes que não conseguem cumprir no mesmo tempo regular, ou seja, no mesmo tempo da maioria dos alunos ditos “normais”, a escola tem por obrigação prover uma terminalidade e a preocupação de profissionalizar inserindo no mercado de trabalho.

3.2 Educação do Campo e Formação Continuada

Segundo COSTA (2016), a LDB, artigo 28, propõe adaptações curriculares e metodologias perante a diversidade das comunidades do campo, assim como calendário próprio com base nas fases agrícolas e variações climáticas

Conforme o PPC (Projeto Político Pedagógico) do Curso de Educação do Campo-Licenciatura da UNIPAMPA – campus Dom Pedrito, p.19, a Educação do Campo é uma modalidade que vem crescendo à medida que percebe-se a importância de ampliar o conhecimento das famílias do campo em relação ao meio em que vivem assegurando uma base cultural sólida respeitando o conhecimento prévio e a partir

dele incorporar o conhecimento científico, nesse compartilhar de saberes surge um novo educador para garantir o direito do sujeito do campo em se manter no campo se assim for sua vontade, a formação de sujeitos críticos e o reconhecimento do meio. Trata-se de uma luta a favor da igualdade social de comunidades de pequenos agricultores como quilombolas, ribeirinhas, MSTs, etc.

Entende-se por formação continuada todo e qualquer curso de extensão que a secretaria de educação ofereça aos professores assim como cursos, oficinas, tertúlias oferecidas pelas APAEs e outras entidades ligadas a educação especial. Uma das questões é se o convite à participação chega até os professores e se os mesmos demonstram interesse nessas ações. A formação continuada é de grande valia para cidades como a da pesquisa, cujo curso específico de Educação Especial não é fornecido na região tendo o professor, interessado que se deslocar cerca de 400 km aproximadamente se houver interesse em cursar a licenciatura.

Caiado diz:

A formação docente agrega particularidades sobre a atuação e profissionalização do professor. Sobre a atividade docente com o público da Educação Especial na Educação Básica e Superior, algumas questões nos inquietam: se a proposta de Educação Inclusiva, a qual envolve a Educação Especial, é para todos, por que a formação se dá apenas para os professores de Sala de Recursos Multifuncional (SRM), já que os alunos frequentam mais a sala de aula comum? O interesse não deveria ser de toda a escola? Os professores de sala de aula comum não são professores de alunos público-alvo da Educação Especial? (2017, p.73)

Essas inquietações norteiam a pesquisa de forma a identificar o entendimento dos professores das salas regulares a respeito da sua formação, buscando saber se concordam que a formação especial deve ser apenas para profissionais dos AEEs pois essa é a realidade na educação.

Da mesma forma, a referente pesquisa visa analisar o que defende a secretaria de educação a respeito da formação continuada para professores de salas regulares, observando se a educação especial está agregada no processo formativo.

Com a realidade atual entende-se que Padilha está certa quando afirma que o sofrimento do professor diante das dificuldades dos alunos diz respeito a visão que a sociedade tem sobre a obrigação do docente ensinar mesmo que não estando preparado para as especificidades de cada aluno.

As dificuldades dos docentes em sala de aula são variadas pois não possuem o preparo necessário para trabalhar com alunos com necessidades especiais de aprendizagem dependendo exclusivamente dos AEEs (Atendimento Educacional Especializado). Como agravante, a cidade onde acontece a pesquisa (Dom Pedrito-RS) possui aproximadamente 20 escolas incluindo rede municipal/estadual, e apenas seis (6) disponibilizam uma sala para atendimento especializado. As outras escolas receberam o material necessário para equipar as salas, mas devido ao fato de não ser prioridade dessas escolas, os materiais estão guardados.

Diagnóstico traçado por Castro (2002) numa pesquisa realizada na rede

municipal de educação de Santa Maria/RS, que analisou representações e sentimentos de professores da rede regular de ensino diante da inclusão de alunos com necessidades especiais em “suas” salas de aula. Castro mostrou que os professores, de modo geral, não se sentem capacitados para receber um aluno com deficiência, apesar de acreditarem nos méritos da inclusão. É o que se pode depreender das seguintes falas, proferidas por diferentes professores: Eles [alunos especiais incluídos] exigem uma atenção que não temos condição de dar.[...] Não temos condição de oferecer o que eles realmente necessitam, pois não somos educadoras especiais, apesar de termos boa vontade.[...] Não temos preparo suficiente para fazer um trabalho com muitos resultados positivos. [...] Há muito despreparo nas classes regulares e nos cursos de formação do magistério.[...] Eu acho ruim [a inclusão], pois os professores precisam de conhecimento para trabalhar com esses alunos.[...] Desde que não atrase muito o ritmo do grupo em geral pode acontecer.[...] É um direito assegurado a todos. E é possível a inclusão se o sistema educacional estiver preparado a aceitar e tiver conhecimento específico para lidar com as diferenças (PLETSCH, 2009).

Logo, é importante o professor lembrar que o processo de aprendizagem é individual e que a diversidade em sala de aula é interessante nessa construção de conhecimento que acontece entre aluno e professor. Todos são capazes de aprender, cada um no seu tempo, mas para isso é necessário que o docente participe de cursos de formação para se preparar no que diz respeito à adaptação de aulas para os alunos incluídos que receber assim como é importante priorizar as salas de AEE para utilização do material de apoio. Acredito que desta forma aconteça uma pressão na gestão municipal para abertura de concurso público para garantir profissionais qualificados na área.

A Declaração de Salamanca fala com a mesma ênfase na importância da formação de professores para a inclusão:

C. RECRUTAMENTO E TREINAMENTO DE EDUCADORES • 38. Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. As seguintes ações poderiam ser tomadas. Além disso, a importância do recrutamento de professores que possam servir como modelo para crianças portadoras de deficiências torna-se cada vez mais reconhecida. • 39. Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais.

Para continuar a pesquisa é relevante fazer uma investigação histórica da Educação Inclusiva a fim de esclarecer como a necessidade da inclusão passou a ser detectada pela sociedade. Segundo Miranda (2003), na antiguidade começam a surgir divisões políticas e econômicas gerando a desigualdade, algumas comunidades

sacrificavam ou abandonavam às margens de rios as pessoas com deficiência enquanto outras acreditava que essas pessoas eram uma ação divina. Na Grécia, as crianças eram abandonadas em depósitos chamados ‘Apothetai’. Já na Idade Média, com o surgimento do Cristianismo, cultuava-se o sentimento de pena, ou ainda, essas pessoas eram vistas como forma de divertimento para a nobreza. Na Idade Moderna, a deficiência passa a ser objeto de estudo para a ciência.

A atuação de movimentos sociais e a produção de Políticas de Educação Inclusiva surgem para mudar essa visão rotulada de incapacidade social das pessoas com necessidades especiais de aprendizagem. A sociedade capitalista contemporânea se apropria, de certa forma, desta luta e passa a incluir essas pessoas com a ideia de formar e aproveitar como mão de obra barata já que as empresas contratantes pagam salários de estagio e ficam isentos de impostos, além de ser uma excelente forma de *marketing* perante a comunidade.

Conforme Silva (2014), as pessoas com deficiência são excluídas e marginalizadas desde o início dos tempos sendo rotuladas como incapazes de decidir pelo próprio destino, não merecendo respeito e dignidade. Com as ações dos movimentos sociais a inclusão passa a ser discutida com mais visibilidade produzindo políticas públicas que começam a assegurar direitos para os sujeitos com deficiência igualando em mercado de trabalho, educação, posição familiar, etc.

A humanidade se constitui sobre o pilar da padronização, de padrões que são estabelecidos e tidos como “normalidade”. O diferente, o incapaz de prover os próprios recursos, sempre causou estranheza, sendo deixado na maioria das vezes à margem da sociedade. Segundo Bianchetti (1998) desde a Idade Primitiva as pessoas que apresentavam limitações orgânicas-biológicas, não apresentavam instrumentos para produzir sua própria existência, dessa forma, eram abandonados à própria sorte.

Entende-se que as necessidades especiais existem pelo fato da sociedade ditar o que é normal, ou seja, definir o conceito de “capaz”, dessa maneira, as pessoas que não aprenderem a ler no dito “tempo certo”, por exemplo, são consideradas deficientes ou anormais. Mas afinal o que é ser normal?

Essa discussão vem de muito tempo. Conforme Miranda (2003), no Brasil pode-se falar de uma iniciativa importante na época do império que foi a criação de um instituto para cegos e outro para surdos, desde então a trajetória da legislação tem sido lenta, e estas crianças que tem deficiências diversas são os excluídos. O documento de Salamanca que reuniu na Espanha representantes de 88 países para discutir a educação especial do ponto de vista da inclusão mantendo a responsabilidade de incluir essas crianças com deficiência na sociedade.

Para os efeitos da Convenção da Guatemala, entende-se por:

1. Deficiência O termo “deficiência” significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. 2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência a) o termo “discriminação contra as pessoas portadoras de

deficiência” significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA - Aprovado pelo Conselho Permanente na sessão realizada em 26 de maio de 1999)

Conforme o Portal do MEC, A Educação Especial tem por objetivo garantir o fortalecimento do direito humano, do potencial e autoestima de pessoas com deficiência. A partir destas considerações entende-se que a institucionalização da educação especial no Brasil deve ser analisada e articulada de forma política e econômica de maneira a firmar o compromisso de respeito a todo o cidadão.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o intuito de garantir a oferta educacional inclusiva nos sistemas educacionais com o acesso a todos os que precisam de educadores e gestores formados de maneira especializada nos municípios brasileiros.

É importante observar que a lei ainda não se faz valer nos dias atuais pois a maioria dos professores que realizam atividades com pessoas incluídas vivem a angústia de conviver com as dificuldades dos alunos que necessitam de um ensino aprendizagem diferenciado, isso acontece pelo fato do professor ser visto como alguém com o dever de ensinar de todo o jeito e de qualquer forma independente de estar preparado para determinada situação. Sabemos que esta situação não é pontual da Educação do Campo, e sim de toda a rede de ensino.

4 | O LUGAR DA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOM PEDRITO

No diálogo com a secretária de educação, foi compartilhado conosco a informação que professores da rede estadual quando recebem um aluno com necessidades especiais de aprendizagem aconselham os responsáveis a matricular na rede municipal alegando os professores terem mais preparo para trabalhar com aquela criança. Na rede municipal tem uma escola em especial que chama a atenção da comunidade pedritense pela dedicação no trabalho com crianças com necessidades especiais de aprendizagem e nesse momento surge a interrogação: por que os demais professores não buscam ter o mesmo cuidado e zelo nas outras escolas? O fato é que nenhum professor nasce preparado para dialogar com as diferenças, o que acontece é que a minoria busca trilhar pelo caminho do estudo e da pesquisa para aumentar seus conhecimentos em áreas diversas e a maioria opta por ficar nesse jogo de empurra baseado em lamentações que não levam a nada.

As formações ofertadas pela secretaria são baseadas nos pedidos que acontecem em reuniões com os professores na tentativa de sanar dúvidas e auxiliar

no dia a dia escolar. Percebe-se que os professores entendem por formação continuada apenas os cursos ofertados pela secretaria de educação excluindo as ofertas de entidades. A gestão (S.M) deveria se responsabilizar por convocar os professores para formações voltadas a inclusão, mas o que acontece é que nem supervisão existe, com uma supervisão pedagógica adequada, ou seja, com o perfil adotado entre as décadas de 80 e 90 que caracteriza o cargo de supervisor como o de pesquisador voltado a compreender as relações que acontecem em sala de aula e na comunidade pois o processo de ensino aprendizagem passa a ser visto como uma via de mão dupla onde todos ensinam e aprendem, segundo Oliveira (2012). Logo, com a inexistência da supervisão os professores acabam por procurar essas formações quando surge um caso específico a ser tratado. Quando a secretaria oferta cursos em outras áreas o chamamento acontece mais não é atendido e isso acaba em frustração pois os diretores das escolas são os primeiros a não demonstrar interesse e muitas vezes não liberam os professores para tais formações, ou seja, eles, os diretores, devem ter maior compromisso pedagógico.

Outro fato, é os professores terem como objetivo nessas formações os certificados e em segundo plano o aprendizado, sendo assim, muitas palestras, oficinas, etc; oferecidas por entidades passam a não despertar o interesse por nem sempre oferecer o documento. Existe um curso federal ofertado para os professores de rede pública-PACTO (Programa Mais Alfabetização) -com duração de três anos, oferta o estudo de práticas pedagógicas para o ensino fundamental e o valor de duzentos reais de incentivo, mas no momento o valor não é mais ofertado e os professores não demonstram mais interesse pelo curso que era dividido em dois dias por semana: um dia era para os professores de escolas urbanas e o outro dia para professores de escolas do campo. Lamentavelmente não estamos falando de um curso voltado para a inclusão, nesta reflexão surge a pergunta: Os professores não estão preparados porque não tem suporte de formação ou porque estão acomodados e acabam não se interessando?

Em conversa com a responsável pelo NAPI (Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Inclusivo) antigo CAP (Centro de Apoio Pedagógico), fica claro a falta de esclarecimento tanto dos educadores que estão na linha de frente dando aula, assim como da gestão das escolas porque a questão é o interesse de cada um que trabalha na área de educação em buscar conhecimento adicional sobre as especificidades dos alunos, estou falando de diferentes crenças, diferentes povos, diferentes dificuldades de aprendizagem.

Os professores tendem a manter uma visão homogênea caso contrário serão obrigados a planejar para uma turma diversa, não conseguem incluir e tratam os alunos com necessidades especiais como intrusos pois costumam usar a frase “Tenho um número de alunos e outro número de incluídos”, ou seja, não reconhecem como alunos que tem os mesmos direitos à educação de qualidade.

Lembrando que incluir não é abordar o conhecimento da mesma maneira para

todos que estão em sala de aula e sim se dedicar a levar este conhecimento de forma diversa para que todos os alunos consigam ter a aprendizagem necessária. Não adianta exemplificar uma aula com realidades fora do contexto cultural dos alunos que tem experiências diversas e nem fora do alcance dos alunos que tem dificuldades especiais de aprendizagens, não será significativo o aprendizado e acaba por acontecer as frases decoradas nas respostas para garantir nota sem aprendizado.

A escola do campo sofre neste cotidiano de olhar hegemônico onde a preferência é garantir que o sujeito apenas aprenda a ler e escrever, no máximo aulas mais técnicas voltadas para um trabalho específico. Se quiser mais, este aluno não terá o direito a escolha de ficar na sua terra para estudar e terá que abrir mão do seu lar para buscar conhecimento. É absurda e injusta a realidade imposta pela sociedade que prefere ainda pensar que se nada der certo, vira professor. Ser professor é bem mais do que escrever uma matéria no quadro, ser professor é ajudar cada indivíduo no desenvolvimento da sua formação garantindo que ele tenha coragem de ser curioso e não aceite uma resposta sem pesquisar outras possibilidades, ser professor é ajudar os alunos a olhar adiante dos fatos para depois concluir conforme experiências vividas, é politizar os alunos e desenvolver a vontade de levar todo o conhecimento compartilhado para as famílias e comunidades.

O papel da gestão é relevante nesse contexto inclusive a fim de organizar e fazer valer os direitos de cada sujeito envolvido, a falta de suporte governamental não garante as escolhas pedagógicas das escolas, além disso quando há a preocupação para esta área é fixada a atenção para infraestrutura esquecendo que calendário, currículo e metodologia são tão ou mais importantes, aumentando a lupa a gestão escolar muitas vezes peca na organização do PPC (Projeto Político Pedagógico) que deveria ser feito coletivamente é visto como algo estritamente burocrático e acaba por não atender a diversidade das salas de aula.

Obviamente, o problema central é a falta de incentivo econômico porque a educação tem uma demanda alta de recursos, tanto na infraestrutura quanto na qualificação dos educadores. Concordo com COSTA (2016), quando diz que o processo educacional deve ser observado e avaliado periodicamente a fim de sanar problemas obtendo resultados positivos.

4.1 O cotidiano que ensina



Foto: M^a Helena M. Dutra

As imagens ofertadas neste trabalho mostram uma professora e seus alunos, mas não é apenas isso, por trás desta leitura existe uma interpretação mais complexa e cheia de significados como experiências diversas na luta pela inclusão dos alunos no contexto educacional. Em diálogo com a professora da fotografia, histórias distintas de inclusão sem respaldo formativo são reveladas como foi percorrido ao longo das minhas escritas neste trabalho.

Por vários anos a professora entrevistada teve alunos incluídos com necessidades especiais de aprendizagem, como primeira história foi escolhida a de um aluno com Síndrome de Willians, este aluno veio com a mãe de Caxias do Sul-RS onde ficava do início ao fim da aula no mesmo lugar sem desenvolver as atividades, não se comunicava com ninguém e aqui passou a desenvolver as atividades propostas pela professora que se preocupou em posicioná-lo em uma classe perto de sua mesa para dar o atendimento devido, desta forma ele aprendeu a ler e fazer cálculos mas não escrevia, a escrita era por uma espécie de códigos, círculos e traços que ele identificava. Para ficar claro, é citado o exemplo de que se ele desenhasse dois círculos para demonstrar o nome dele, seguiria fazendo sempre da mesma forma, ele tem um sistema simbólico eficiente para entender seus apontamentos. Quando interrogada de que forma acontecia a adaptação do planejamento para incluir este aluno a professora conta que tudo o que passava no quadro para a maioria dos alunos era escrito de forma pontilhada para o aluno incluído, essa era a forma dele ter a matéria no caderno para estudar e gostava de traçar as linhas pontilhadas

com canetinhas. Uma curiosidade nesse caso é que o aluno lê com domínio mas pulava algumas palavras. Havia dias que o aluno não se interessava pela aula e pedia a professora para assistir filme, a professora proporcionava esses momentos emprestando celular para que ele realizasse o desejo, tinha o perfil de pessoa muito tranquila e amorosa, algumas vezes ria exageradamente por motivo desconhecido. Ele ficou por dois anos no quarto ano e na sequência avançou para o quinto ano no turno da manhã.



Foto: M^a Helena M. Dutra

Teve uma aluna que não conseguiu avançar na aprendizagem, por motivo desconhecido já que não tinha laudo da especificidade da mesma, somente aprendeu a escrever a letra “B”.

Outra experiência relatada pela professora foi com um aluno com Síndrome de Down, este aluno lê e escreve, mas somente quando estava com vontade, não copiava o texto completo e tinha muita vergonha de ler para os colegas. Quanto ao suporte pedagógico, lembrando que a escola tem o AEE, a professora diz não acreditar no trabalho desenvolvido na sala de atendimento, ressalta que os alunos ficam jogando vídeo game, o atendimento acontece uma vez por semana e a professora responsável pelo atendimento especializado atende também na APAE. Existe um lamento na fala da professora que diz não existir interesse na educadora especial em contribuir com ideias diferentes para ajudar na inclusão dos alunos assim como a gestão também não faz sua parte. A realidade de sala de aula é tão complexa com planos de aula desenvolvidos para a maioria, não ter ajuda para desenvolver aulas diferenciadas para atender a inclusão torna-se quase impossível. O problema geral na inclusão é a falta de gestão para organizar currículo, método, infraestrutura, documentação

e financeiro para fazer valer as leis que garantem os direitos de todo o indivíduo independente de etnia, crença, cultura, necessidades especiais de aprendizagem, sexualidade, etc. Cargos políticos, secretaria de educação, diretoria de escola e professores em sala de aula devem trabalhar de forma organizada e unida estudando cada caso e propondo melhorias educacionais. Mas não é o que acontece e acaba os professores vivendo na maioria dos dias experiências frustrantes na tentativa de incluir alunos sem formação ou ajuda especializada. Materiais especiais sem uso, falta de profissionais qualificados e inexistência de concursos públicos para esta área dificulta o processo de ensino aprendizagem de muitos alunos.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC. (MEC/SECADI)

Apesar dos programas serem criados, se não houver gestão para garantir acesso da comunidade a esses programas de nada adianta. Em Dom Pedrito a realidade é que apenas seis escolas estão com o AEE funcionando, não existe formação continuada para os professores voltada para a inclusão e as escolas estão fechando por falta de incentivo à inclusão como transporte, ensino fundamental e médio completa, material adequado.

Os professores passam a ser inclusivos tentando desenvolver técnicas próprias e para eficácia do estudo é necessário primeiramente analisar as especificidades dos alunos. Como exemplo, posso citar uma sala de sétimo ano onde três alunos apresentam síndromes distintas e cada um deles está numa fase diferente de desenvolvimento motor e raciocínio: o professor de geografia poderá iniciar sua aula levando cartaz ou desenhando no quadro o mapa de algum continente instigando a curiosidade de todos enquanto fala sobre o assunto, ainda mostrar no globo o continente onde os alunos estão e a distância do continente que será estudado, esta primeira fase todos os alunos, independente da dificuldade, conseguirá acompanhar. No segundo momento da aula será proposto um estudo dirigido a maioria dos alunos e aos três que estão em fases diferentes de aprendizagem, para quem está com o nível de aprendizagem na coordenação motora serão ofertados desenhos do continente para colorir, para quem está no nível de alfabetização desenvolver escrita dos nomes dos países do continente e nível de segundo ano trabalhará rios, acidentes geográficos, etc. Com isso ele estará dando uma aula para todos os alunos, caracterizando a inclusão e acontecerá a aprendizagem significativa independente das dificuldades.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi idealizada com o intuito de oportunizar o compartilhar de informações e experiências significativas sobre diferentes modos de formação continuada para a inclusão, mas essa formação não existe nas escolas do campo da cidade de Dom Pedrito, então foi trabalhado o pouco de informações obtidas em conversas com a secretária de educação, supervisora geral e educadora especial e incluiu-se a discussão de quais as adaptações utilizadas por uma professora do campo para contornar esses conflitos em sala de aula.

Conforme Costa (2016), é necessária a reflexão do professor neste contexto de formação pela busca de conhecimento a fim de burlar a realidade de um sistema que não funciona e realizar a inclusão dos alunos que são diversos. As escolas do campo ainda não atendem a inclusão conforme as políticas públicas devido a três fatos: o primeiro diz respeito às estradas que pelo péssimo estado de conservação inúmeras vezes alunos e professores ficam sem acesso às escolas; o segundo diz respeito ao espaço físico das escolas já que a maioria necessita de muitos reparos, salas sem condições de receber alunos cadeirantes, etc; e o terceiro diz respeito aos professores que estão recém começando a perceber a importância de se preparar para lidar com as diferenças sociais, políticas, religiosas, culturais e de necessidades especiais de aprendizagem.

Infelizmente não há ações formativas voltadas para a educação inclusiva para os professores do campo na rede pública de Dom Pedrito, estes profissionais precisam desenvolver suas próprias adaptações para ministrar as aulas de forma a incluir todos os alunos, deste modo percebemos que a formação não se resume a cursos específicos, o cotidiano também é formativo. Sendo assim, não há possibilidade de análise das formações pois a única que foi citada é o PACTO, que se trata de um programa federal de práticas pedagógicas para ensino fundamental.

Entende-se que a Educação Inclusiva está diretamente ligada a Educação do Campo porque os povos do campo ainda são excluídos da sociedade não tendo direito a completar seus estudos na sua comunidade, sem acesso a materiais adaptados a vivência no campo, sem estradas transitáveis nem transporte adequado. Este trabalho tem como uma das finalidades contribuir para a superação da desigualdade dos sujeitos, do fim das classes. Obviamente que esses resultados não serão vistos na sua totalidade, mas pode-se vislumbrar algumas questões quando não há retrocessos nas cotas, e uma série de outras políticas públicas e ações que refletem isso, a superação das classes e a inserção do sujeito no exemplo quando se vê em um curso de Educação do Campo, é uma forma de enxergar a mudança desse cenário. A questão é lutar pelo futuro das próximas gerações, trabalhar para que as comunidades passem a respeitar o meio, a diversidade cultural e principalmente o ser humano independente da religião, cor da pele ou necessidade especial porque as diferenças nos tornam iguais, somos todos iguais pois cada um é único. Como dizia

Martin Luther King Jr.: “Eu tenho um sonho” ...um sonho de que as pessoas sejam aceitas com suas diferenças, sonho de que a educação chegue a cada criança, a cada lar porque acredito que a educação liberta, só a educação salva!

REFERÊNCIAS

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Educação Especial no Campo**. 2017

Convenção da Organização dos Estados Americanos. DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001

COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. **Formação Docente para a Diversidade**. 2016

LEINEKER, Mariulce da Silva; RODRIGUES, Roseli Viola. **Inclusão em Contexto de Exclusão: Um Estudo nas Escolas Itinerantes dos Acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/ Escola Base- Colégio Estadual Iraci Salete Strozak**.

MEC, SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. PORTAL DO MEC, acessado em 15/09/2017

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes; GRISPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. **Princípios e Métodos de Supervisão e Orientação Educacional**. 2012

PADILHA, Adriana Cunha. **Professores de Educação Especial na Educação do Campo: Condições de Trabalho na Carreira Docente**. 2012

PLETSCH, Márcia Denise. **A Formação de Professores para a Educação Inclusiva: Legislação, Diretrizes Políticas e Resultados de Pesquisa**. 2009

SILVA, Elenilda Sinésio Alexandre. **Educação Inclusiva: Exclusão e Marginalização no Âmbito Escolar**. 2014

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: UM TRABALHO EM CONSTRUÇÃO

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes

Eseba/UFU- Uberlândia/MG

Lavine Rocha Cardoso Ferreira

Eseba/UFU- Uberlândia/MG

Priscila Moreira Corrêa-Telles

IFSP- Itaquaquecetuba/SP

Lucianna Ribeiro de Lima

Eseba/UFU- Uberlândia/MG

RESUMO: Esse artigo pretende apresentar algumas ações coordenadas pela área de Psicologia Escolar e Educação Especial da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU) no que se refere ao processo de inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial e alunos com dificuldades no processo de escolarização. Historicamente, todo o movimento de inclusão pode ser explicado a partir dos marcos históricos que registram mudanças políticas e de paradigmas conceituais e atitudinais. Para além dos marcos políticos relacionados à temática da inclusão escolar, vale ressaltar a importância de se discutir sobre o papel da escola na sociedade e a necessidade urgente de revisão das práticas escolares excludentes, ampliando o olhar para a diversidade humana em direção à uma educação inclusiva. Nessa perspectiva, a escola precisa deixar de ser um mero espaço de apropriação do conhecimento

para se transformar em um espaço de exercício da democracia, de respeito à diversidade étnica, física, sensorial, psicológica e social. Assim, defendemos que para que se efetive a educação inclusiva é preciso que os profissionais da educação e toda comunidade escolar posicionem-se criticamente diante das políticas públicas e das demandas relacionadas ao contexto educacional, buscando fazer uma leitura mais ampliada sobre a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, considerando suas especificidades, singularidades e seu direito de acesso e permanência na escola. Temos ciência dos desafios a superar no processo de escolarização pautado em uma perspectiva inclusiva, mas acreditamos nas possibilidades de transformações em uma trajetória necessariamente construída pela coletividade.

PALAVRAS-CHAVE: educação inclusiva, educação básica, políticas públicas, ações inclusivas.

ABSTRACT: This article intends to present some actions coordinated by the area of Psychology and Special Education of the School of Basic Education of the Federal University of Uberlândia (Eseba / UFU). It regards to the process of school inclusion of students targeted by special education and students with difficulties in the schooling process. Historically,

the whole movement of inclusion can be explained from the historical milestones that register both political changes and conceptual and attitudinal paradigms ones. Beyond the political milestones related to the school inclusion issue, it is worth emphasizing the importance of discussing the role of school in society and the urgent need to review exclusionary school practices, broadening the perspective of human diversity towards inclusive education. From this perspective, the school must be more than just a space for the appropriation of knowledge to become a space for the exercise of democracy, respect for ethnic, physical, sensorial, psychological and social diversity. Thus, in order to implement an inclusive education, we advocate that it is necessary for education professionals and the entire school community to position themselves critically in the face of public policies and demands related to the educational context. This requires a broader reading on the learning and development of all students, considering their specificities, singularities and their rights to access and stay in school. We are aware of the challenges to overcome in the schooling process based on an inclusive perspective, but we believe in the possibilities of transformations in a path necessarily built by the community.

KEYWORDS: inclusive education, basic education, public policies, inclusive actions.

Esse artigo pretende apresentar algumas ações coordenadas pela área de Psicologia Escolar e Educação Especial da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU) no que se refere ao processo de inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial conforme Decreto 7.611/11 (BRASIL, 2011) e alunos com dificuldades no processo de escolarização. Dentre o conjunto dessas ações, destaca-se o “Projeto Incluir: saberes e práticas inclusivas na educação básica”. Vale ressaltar que o conteúdo do referido artigo já foi publicado em Simpósio Internacional e sua versão original poderá ser acessado oportunamente. (NUNES et al., 2016).

Em âmbito nacional, nos últimos anos, o processo de inclusão escolar vem sendo gradativamente implementado nas escolas de ensino regular, com grandes desafios. Historicamente, todo o movimento de inclusão pode ser explicado a partir dos marcos históricos que registram mudanças políticas e de paradigmas conceituais e atitudinais.

Desde 1854, na época do Império, vêm se constituindo no Brasil propostas de inclusão escolar de pessoas com deficiência. Inicialmente, houve a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. Logo após este período, em 1926, criou-se Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência intelectual. Em 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e, em 1945, criada por Helena Antipoff a primeira instituição responsável por realizar um trabalho de atendimento educacional

especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que apontou o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Neste momento, percebe-se o início de um olhar para que os espaços educativos priorizassem uma orientação inclusiva. Um salto para o período que exerceu grande influência se refere à Constituição Federal de 1988. Este documento traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV).

Além da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, em seu artigo 55, reforça a importância do direito da criança ingressar na escola e, nesse sentido, percebemos que o movimento se amplia. Ainda na década de 1990, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) passaram a influenciar a formulação das Políticas Públicas da Educação Inclusiva.

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condicionou o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19). Neste prisma, percebemos ainda a manutenção de um sistema integracionista, onde os pressupostos são construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem não provocando de fato uma mudança nas práticas pedagógicas no interior das escolas.

No caminho para a reflexão do movimento de inclusão, percebe-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Do período de 1999 a 2008, surgiram movimentos que preconizaram os diferentes aspectos provenientes ao processo de inclusão: o acesso à escola aos estudantes surdos, e a inclusão da Libras como disciplina curricular (Lei nº 10.436/2002); atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial (Decreto nº 6571/2008,

incorporado pelo Decreto nº 7611/2011); Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (Decreto nº 7612/2011); Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/2012); Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, dentre outros.

Recentemente foi publicada a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) que entrou em vigor em 2016, e tem um valor especial, por ser uma adaptação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU à legislação brasileira e trata da acessibilidade e da inclusão em diferentes aspectos da sociedade apresentando vários avanços como o de garantir que os direitos fundamentais das pessoas com deficiência sejam respeitados como: educação, transporte, saúde, acesso à informação, à comunicação, e à justiça.

Para além dos marcos políticos relacionados à temática da inclusão escolar anunciados aqui, vale ressaltar a importância de se discutir sobre o papel da escola na sociedade e a necessidade urgente de revisão das práticas escolares excludentes, ampliando o olhar para a diversidade humana em direção à uma educação inclusiva. Nessa perspectiva, a escola precisa deixar de ser um mero espaço de apropriação do conhecimento para se transformar em um espaço de exercício da democracia, de respeito à diversidade étnica, física, sensorial, psicológica e social.

Constata-se pela literatura especializada (JANUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2001) que a educação especial, por muito tempo, se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado em substituição ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Esta forma de organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade consolidou, por muito tempo, um atendimento com enfoque clínico-terapêutico fortemente ancorado nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definiam as práticas escolares para os estudantes com deficiência.

Vemos que atualmente as terminologias e conceitos em torno da educação especial e educação inclusiva tem se modificado frequentemente numa busca de abarcar, cada vez mais, as especificidades dos sujeitos envolvidos, norteando as políticas educacionais, bem como as propostas e práticas inclusivas que viabilizem aprendizagem e desenvolvimento a todos os estudantes.

Anache e Nuember (2015) chamam a atenção para a importância de se considerar a singularidade e subjetividade dos sujeitos, ampliando nossa compreensão sobre a diversidade do público-alvo da educação especial, para além daquele definido legalmente: “A despeito das diretrizes do Ministério da Educação (MEC), o que se considera sujeito da Educação Especial pode variar de acordo com o contexto, pois depende de diversos fatores históricos, pedagógicos e sociais” (ANACHE; NUEMBER, 2015 p. 54). Na percepção das autoras supracitadas é preciso que tenhamos cautela com a preponderância dos laudos médicos legitimados socialmente como verdades

absolutas, que definem ações programáticas na escola e que reforçam o fenômeno da medicalização da educação na atualidade. Assim tais autoras indicam que os sujeitos da educação especial devem ser considerados como um “grupo aberto aos avanços e às transformações do saber médico, educacional e antropológico, o que impõe às políticas públicas da área o desafio da necessidade de atualização constante”. (ANACHE; NUEMBER, 2015, p. 56-57).

Glat e Blanco (2007, p.30) ao se referirem à educação inclusiva afirmam:

A implementação de um sistema de Educação Inclusiva não é tarefa simples. Para oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos, inclusive para os que têm alguma deficiência ou problema que afete a aprendizagem [...] a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade.

Vários autores (AMARAL, 2002; GLAT, 2002, 2007; MANTOAN, 2003, 2006; RODRIGUES, 2006) ressaltam os desafios da inclusão escolar e a responsabilidade conjunta de todos envolvidos nesse processo. Apontam ainda a precariedade dos cursos de formação docente para o trabalho inclusivo que, em sua maioria, não relacionam teoria e prática escolar.

Souza e Souza (2008) ao abordarem sobre a formação profissional para uma educação socialmente inclusiva consideram fundamental uma postura crítica diante da temática e das políticas públicas educacionais, uma vez que vários fatores interferem na efetivação dessa perspectiva. Sendo assim, as autoras alertam para a importância de se romper com:

a manutenção de formas hierarquizadas e pouco democráticas de implementação das políticas educacionais; a desconsideração da história profissional e política daqueles que fazem o dia-a-dia da escola; a implantação de políticas educacionais sem a necessária articulação com a devida infra-estrutura para sua real efetivação; a manutenção de concepções a respeito dos alunos e de suas famílias, oriundas das classes populares, que desqualificam parcela importante da população para a qual essas políticas são dirigidas; o desconhecimento das reais finalidades das políticas educacionais implementadas pelos próprios educadores; o aprofundamento da alienação do trabalho pedagógico e a busca desumana de significado e de sentido pessoal. (SOUZA; SOUZA, 2008, p.56).

Diante de tudo isso, defendemos que para que se efetive a educação inclusiva é preciso que os profissionais da educação e toda comunidade escolar posicionem-se criticamente diante das políticas públicas e das demandas relacionadas ao contexto educacional, buscando fazer uma leitura mais ampliada sobre a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, considerando suas especificidades, singularidades e seu direito de acesso e permanência na escola. Nesse sentido, tendo em vista a extensão desse texto, faremos um breve relato sobre a experiência relacionada à inclusão escolar, vivenciada há aproximadamente quinze anos na Escola de Educação Básica da UFU.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DE INCLUSÃO ESCOLAR NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFU

As discussões sobre a temática da inclusão escolar iniciaram-se a partir de 2003 na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU). Antes disso, reflexões isoladas aconteceram, porém ainda incipientes, visto que a escola, apesar de atender a um público diverso, ainda não contava com grande contingente de alunos público alvo da educação especial ou com dificuldades no processo de escolarização.

Em 2006 a área de Psicologia Escolar da escola supracitada implementou um Projeto de Inclusão com o objetivo de ampliar práticas favoráveis à inclusão escolar, além de efetivar ações inclusivas de caráter político-administrativo e pedagógico contribuindo, inclusive, com a formação continuada dos professores em serviço. Em 2009 priorizaram-se ações de sensibilização e formação continuada de professores tendo em vista a necessidade apresentada pelos docentes de maior instrumentalização e orientação para trabalhar numa perspectiva inclusiva. Em 2010, a Eseba/UFU foi contemplada com uma vaga de docente especializada em educação especial, que implantou desde o seu ingresso na escola o Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como outras ações inerentes ao trabalho específico com alunos público da educação especial. Desde esse ano a área de Psicologia Escolar na Eseba/UFU passou a ser denominada “Área de Psicologia Escolar e Educação Especial”, buscando abarcar o trabalho de apoio escolar a alunos com dificuldades no processo de escolarização e também com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtorno global de desenvolvimento (dentre eles, transtorno do espectro autista).

Reconhecemos que muitos fatores dificultam o processo de inclusão escolar, dentre eles ressaltamos: qualificação profissional do corpo docente; falta de recursos e materiais apropriados, barreiras arquitetônicas e físicas, barreiras humanas e atitudinais presentes nas práticas pedagógicas. Sendo assim, diante das novas demandas educacionais surgidas ao longo dos anos na Eseba/UFU, a área de Psicologia Escolar e Educação Especial da referida escola reformulou seu projeto de Inclusão, fazendo alguns ajustes em seu formato e título, passando a nomeá-lo: “**Projeto Incluir: saberes e práticas inclusivas na educação básica**” com o objetivo maior de ampliar as ações que envolvem as temáticas da Educação Especial e Educação Inclusiva na Educação Básica por meio de diferentes estratégias formativas com professores, estagiários, alunos, famílias e comunidade (equipe multidisciplinar, profissionais e instituições especializados, dentre outros) procurando atender às demandas provenientes do cotidiano escolar, que envolvem tanto alunos público da educação especial, quanto alunos com dificuldades no processo de escolarização.

Quanto aos objetivos específicos do **Projeto Incluir** ressaltam-se: 1) contribuir para a efetivação do processo de inclusão escolar, viabilizando a participação

ativa dos alunos nas atividades escolares com seu grupo de referência e outros grupos; 2) orientar planejamentos de ensino e estratégias de atuação junto aos alunos para que seja explorado seu potencial criativo, cognitivo, afetivo, social, etc. 3) fortalecer as discussões sobre inclusão na escola como um todo, promovendo reflexões permanentes sobre o tema, a fim de sensibilizar o corpo docente sobre a importância de se trabalhar nessa perspectiva; 4) participar dos encontros e discussões institucionais, em nível local, nacional, para garantir a continuidade das discussões na escola, e um trabalho consoante com as tendências educacionais atuais; dentre outros.

Tal projeto é desenvolvido nas dependências da Eseba/UFU e sua metodologia de execução envolve a realização de diversas ações em caráter inclusivo com alunos e professores. Destacam-se: levantamento dos interesses e necessidades dos professores em torno da temática educação especial e inclusiva; construção e mediação das discussões junto aos professores, alunos, famílias e toda a comunidade escolar; realização de encontros científicos, mesas-redondas, seminários visando ao debate e socialização sobre o tema; produção e apresentação de trabalhos de natureza científica em eventos da Educação, Psicologia e áreas afins; orientação de estagiários, cuidadores e outros atores envolvidos no processo de inclusão na escola; realização de intervenções pedagógicas e psicoeducacionais individuais e/ou em grupos para atender demandas dos alunos; atendimento educacional especializado; realização de discussões de casos multidisciplinares, tanto presenciais, quanto virtuais (via *skype*, vídeo conferência), com o intuito de obter e trocar informações para melhor análise e encaminhamento dos casos na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos construir uma forma de atuação na Eseba/UFU que rompa com o modelo médico e com a visão reducionista em que o sujeito é visto por sua deficiência ou dificuldade, deixando muitas vezes de desenvolver-se em função dessa expectativa já anunciada de fracasso. Defendemos que o desenvolvimento integral do sujeito, seja ele com ou sem deficiência, depende de um conjunto de fatores que se articulam, a saber: biológico, social, psicológico, cultural, histórico. (NEVES; MACHADO, 2007; ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011).

Nessa perspectiva, consideramos que os princípios de uma proposta de educação inclusiva são condizentes com práticas que considerem as potencialidades do sujeito, sua história de vida, suas experiências de escolarização, aliadas à busca da consolidação de processos de ensino com objetivos, recursos e estratégias diversificadas que visem atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes. (ANACHE, 2011).

Assim, na direção de oferecer um trabalho que atenda às demandas decorrentes

do processo educacional que abarca tanto alunos público alvo da educação especial, quanto alunos com dificuldades no processo de escolarização muitas ações são planejadas e implementadas em nosso cotidiano, conforme relatadas anteriormente. Percebemos que muitas dessas ações têm apresentado efeitos positivos e têm colaborado, tanto com o público atendido, quanto para a transformação da cultura escolar na Eseba/UFU, ampliando a visão sobre o papel da escola na formação integral de todos os alunos.

Temos ciência das dificuldades vivenciadas ao longo dos anos e dos desafios a superar por todos os envolvidos no processo de escolarização pautado em uma perspectiva inclusiva, desde a ruptura com paradigmas niveladores, até o alcance efetivo de práticas educacionais favorecedoras da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes, independentemente de suas condições. Sustentadas por tais convicções e pelo compromisso ético-político como educadoras, defendemos que a escola é um *lócus* privilegiado para que tais transformações aconteçam e acreditamos que a mudança tão almejada de paradigmas se dá a passos lentos e contínuos, em uma trajetória necessariamente construída pela coletividade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. Diferenças, estigma e preconceito: os desafios da inclusão. In TRENTO, D.; KOHL, M. e REGO T. (Org.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Editora Moderna, 2002. p. 233-248.

ANACHE, A. A. Aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual: desafios para o professor. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (Orgs.). **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência**. Campinas: Alínea, 2011. p. 109-138.

ANACHE, A. A.; NUEMBERG, A. H. Sociedade contemporânea, subjetividade e educação especial na perspectiva inclusiva. In: ANACHE, A. A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. **Sociedade contemporânea: subjetividade e educação**. São Paulo: Memnon, 2015. p. 54-74.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução CNE/CEB nº 2/2001. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Diário Oficial da União**. Brasília, MEC: SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.764/2012. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (estatuto da Pessoa com deficiência). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2015.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

GLAT, R.; BLANCO, L de M. V. Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. In GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro. 7 Letras, 2007. p. 15-35.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro. 7 Letras, 2007.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, M. M. B da J.; MACHADO, A. C. A. Psicologia Escolar e Educação inclusiva: novas práticas de atendimento às queixas escolares. In MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Psicologia Escolar e compromisso social**. Campinas, São Paulo: editora Alínea, 2007. p.135-151.

NUNES, L. G. A.; FERREIRA, L. R. C.; CORRÊA, P. M.; LIMA, L. R. **Psicologia Escolar e Educação especial: construindo um trabalho inclusivo na Escola de Educação Básica da UFU**. In Anais do VIII Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente (ISSN 978-85-7078-217-5). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2016. p. 1423-1442. Disponível em: http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/anais_do_viii_simposio_internacional_o_estado_e_as_politicas_educacionais_no_tempo_presente_-x_seminario_regional_sudeste_da_anpae.pdf

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação - Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 299-318.

ROSSATO, M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (Orgs.). **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência**. Campinas: Alínea, 2011. p. 71-107.

SOUZA, M. P. R de; SOUZA, D. T. R. de. Formação Profissional para uma Educação Socialmente Inclusiva. In BRASILEIRO, T. S. A.; AMARAL, N. F. G.do; VELANGA, C. T. **Reflexões e sugestões práticas para a atuação na Educação Infantil**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2008. p. 45-58.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

ENSINO COLABORATIVO COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O TRABALHO COM ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUMAS REFLEXÕES

Gislene de Sousa Oliveira Silva

Mestra em Educação – Universidade Federal de Goiás – UFG - Regional Catalão. Catalão-GO.

RESUMO: Neste artigo pretendo apresentar algumas reflexões acerca do Ensino Colaborativo como proposta pedagógica para o trabalho com alunos PAAE. Serão discutidas algumas concepções a respeito desse assunto, através de autores que abordam essa proposta e ainda, através de concepções de autores de artigos encontrados por meio de uma pesquisa no banco da Scientific Electronic Library Online – SCIELO, com a palavra-chave: ENSINO COLABORATIVO. Perpasso essas considerações primeiramente por inquietações dos professores que recebem alunos público-alvo do atendimento especial e ainda, pelo que é previsto em lei quanto ao atendimento a esses alunos, bem como, a relevância da formação continuada dos profissionais para receberem os alunos PAAE. Abordo brevemente o Atendimento Educacional Especializado – AEE e o trabalho do profissional da sala regular. E, finalmente, apresento algumas considerações acerca da proposta do Ensino Colaborativo como uma nova alternativa de trabalho, de forma conjunta e articulada, de professores numa mesma sala de aula regular para melhor

atendimento aos alunos PAAE e demais alunos. Nessa proposta os professores planejarão juntos estratégias e metodologias diferenciadas de trabalho e ambos serão responsáveis pela regência em sala de aula e por todos os alunos envolvidos em vista de poderem contribuir para uma melhor aprendizagem de todos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Colaborativo; Proposta Pedagógica; PAAE.

COLLABORATIVE TEACHING AS A PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR WORK WITH PUPILS TARGET AUDIENCE OF SPECIAL EDUCATION: SOME REFLECTIONS

ABSTRACT: In this article I intend to present some reflections about Collaborative Teaching as a pedagogical proposal for the work with PAAE students. Some conceptions about this subject will be discussed, through authors that approach this proposal and also, through conceptions of authors of articles found through a research in the bank of Scientific Electronic Library Online - SCIELO, with the keyword: COLLABORATIVE TEACHING. Perceive these considerations primarily because of the concerns of the teachers that receive the target audience of the special attention and also, what is provided in law regarding the attendance of

these students, as well as the relevance of the continuing training of professionals to receive the PAAE students. I briefly approach the Specialized Educational Assistance (AEE) and the work of the regular classroom professional. And finally, I present some considerations about the proposal of Collaborative Teaching as a new alternative of work, in a joint and articulated way, of teachers in the same regular classroom to better serve students PAAE and other students. In this proposal the teachers would plan different strategies and methodologies of work together and both would be responsible for conducting in the classroom and for all the students involved in order to contribute to a better learning of all.

KEYWORDS: Collaborative Teaching; Pedagogical Proposal; PAAE.

1 | INTRODUÇÃO

Um dos primeiros questionamentos de professores quando recebe um aluno público alvo da educação especial em sala de aula é: como vou trabalhar com esta criança se não tenho formação para tal? E essa questão provoca outras reações, dentre elas, a insegurança em trabalhar com esse público. Declaram-se não preparados para lidarem com esses alunos e sempre destacam a falta de formação, salas lotadas, falta de tempo para atenção individualizada a esses alunos. Dizem não saberem adaptar atividades e metodologias, dentre outras. Na verdade, acontece a mais séria e desanimadora afirmativa que não têm capacidade para trabalharem com esses alunos, mesmo que esteja previsto na Lei de Diretrizes e Bases Nacional 9.394/96 que as pessoas com deficiência deverão ser atendidas nos sistemas de ensino observando suas necessidades especiais de organização curricular, métodos e técnicas, recursos e demais adaptações.

Contudo, essas inquietações dos professores não se tratam de recusas e resistências em aceitar o aluno PAEE, mas, de claro, reivindicar os seus direitos (particulares a profissão) de formação sim, continuada e de qualidade, para aperfeiçoamento da prática pedagógica com intuito de atender a todos os alunos, com suas particularidades de aprendizagem e assim, poder auxiliá-los da melhor maneira possível, pois, o trabalho com os alunos PAAE em sala de aula regular, exige mais ainda do profissional. Esse profissional precisa ter a oportunidade de se capacitar, conhecer mais sobre o PAAE, de forma continuada, com seus pares e com pares mais experientes acerca desse público-alvo. Zulian e Freitas (2001) apud (INGLES, ANTOSZCZYSZEN, SEMKIV e OLIVEIRA, 2014)

consideram que não se pode conceber a questão da educação inclusiva sem pensar na formação do professor e em praticas educativas diferentes voltadas ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação. Isto, porque a inclusão de alunos portadores de necessidade educativas especiais (PNEE) em escolas regulares abrange a realidade do momento. Portanto ao se pensar o desafio de incluir alunos PNEE em sala de aula, o professor precisa buscar recursos que os beneficiem e atendam suas reais necessidades.

Para ensinar o aluno com “necessidades educacionais especiais”, é premente

que o professor compreenda o que exatamente produz a exclusão, como o seu trabalho pedagógico poderá ser desenvolvido em sintonia com um projeto de inclusão escolar e ainda saber como exigir a sua profissionalização. A garantia de uma formação inicial e continuada de qualidade é fundamental para suscitar essa postura crítica (RABELO e SANTOS, 2011, página 02). O professor de sala regular não está sozinho nessa responsabilidade, a LDB, no artigo 58 prevê:

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996a, p. 21).

Assim, o Atendimento Educacional Especializado - AEE foi criado para atender a essa legislação e para ser um espaço destinado a garantir que os alunos PAEE permaneçam na escola regular e que recebam um atendimento especializado, de acordo com a sua deficiência, e ainda, com adaptações necessárias, no currículo comum de acordo com suas especificidades. Contudo, BUENO (1999, p.13), pondera que

os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentam deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calçado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende.

Bueno (1999) ainda nos alerta que o AEE ainda não se efetivou de forma como está previsto em lei, pois, em diversas situações acontece o que ele destaca, a saber, professores de sala regular, como já fora dito acima, consideram-se despreparados para receberem e trabalharem com o aluno PAEE e desta forma, não compreendem ainda a relevância do seu trabalho (dele) e muito menos ainda do que o professor do AEE possa oferecer como complementação e auxílio ao desenvolvido na sala de aula regular. Caberia então ao AEE,

identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008a, p.9)

Diante dos impasses que se apresentam do trabalho do professor do AEE e do professor da sala regular, ainda não estarem sendo efetivados de forma como se prevê nas leis e decretos, apresenta-se como uma alternativa para a prática, o Ensino Colaborativo como proposta pedagógica para o trabalho com alunos PAEE. Dessa forma, esta proposta seria um novo desafio para desenvolver com esses

alunos no propósito de enriquecer suas participações em sala de aula e atendimento individualizado para potencializar suas capacidades de crescimento quanto à aprendizagem na escola.

Com esse intuito é que serão apresentadas algumas reflexões acerca do Ensino Colaborativo como proposta pedagógica para o trabalho com alunos PAEE. É objetivo deste artigo discutir algumas concepções a respeito desse assunto, através de autores que abordam essa proposta e ainda, através de algumas considerações que trazem artigos encontrados por meio de uma pesquisa no banco da Scientific Electronic Library Online – SCIELO, com a palavra-chave: ENSINO COLABORATIVO.

2 | DESENVOLVIMENTO

Apresento aqui algumas reflexões acerca do Ensino Colaborativo a partir de autores que pesquisaram e também refletiram sobre o tema.

De acordo com Vilaronga (2014, p.20), a literatura científica de países mais experientes em práticas de inclusão escolar tem apontado o trabalho colaborativo no contexto escolar como uma estratégia em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de alunos PAEE, como para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores (...).

No Ensino Colaborativo haveria uma parceria entre o professor regente e o professor especialista, em sala de aula. Os dois professores então seriam responsáveis pela regência das aulas e desenvolvimento de atividades diversificadas para assegurar, dessa maneira, a aprendizagem de todos os alunos, e que, os alunos PAEE pudessem conseguir desenvolverem melhor aprendizagem, de acordo com suas especificidades. Assim, ambos os professores, em um trabalho colaborativo, planejariam juntos, pesquisariam juntos (pesquisa colaborativa) e, claro, com o apoio da equipe gestora, teriam a responsabilidade de desenvolver estratégias pedagógicas e recursos que pudessem programar e enriquecer o trabalho em sala de aula, sem discriminação dos alunos PAEE, pelo contrário, que estes pudessem ser cada vez mais inclusos em todas as atividades desenvolvidas nesse local, com a participação de todos e que estes professores pensassem em diversas maneiras de adaptação do currículo para os alunos com deficiência. Claro que, os alunos PAEE teriam assegurados os outros apoios de seu direito. Seria assim, um trabalho onde os professores (da sala regular e o especialista) iriam compartilhar experiências e a docência (alguns pesquisadores chamam de bidocência).

Nesse trabalho colaborativo, ambos os professores estariam comprometidos com o desenvolvimento de todos os alunos, inclusive, e principalmente, com os estudantes PAEE:

É possível afirmar que o ensino colaborativo é uma estratégia que viabiliza a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas em processos de inclusão, através de propostas de atendimento que consideram

a diversidade e o direito à escolarização para todos. Prevê a individualização do ensino, com o cuidado de não gerar discriminação e segregação, e viabiliza a reflexão sobre práticas pedagógicas mais eficazes para todos os alunos. Pois, quando os professores compartilham o mesmo espaço de ensino e de aprendizagem em que o aluno com necessidades específicas está inserido – a sala de aula – ambos observam, de forma contextualizada, as mediações que cada um oferece ao aluno, podendo assim, compartilhar questionamentos e conhecimentos e melhor organizar seu saber docente. (MARIN e MARETTI, 2014, p.07)

Assim, Capellini (2004) destaca que a colaboração é muito importante nas escolas porque possibilita que cada professor, com sua experiência, auxiliem nas resoluções de problemas, e na aprendizagem. Com isso então, todos os alunos têm a possibilidade de ter melhor acompanhamento e de forma individualizada, por ambos os professores envolvidos. **Parceria com equidade.**

Numa perspectiva ideal, tanto um quanto outro pode assumir a regência da turma, em algum momento planejado para isso. Ou seja, o professor de ensino especial pode assumir o papel de protagonista, conduzindo uma atividade coletiva, enquanto que o professor regente acompanha o aluno com necessidade especial, numa ação mais individualizada, para que possa acompanhar o desenvolvimento do sujeito e avaliar seus progressos e necessidades. (MARIN e MARETTI, 2014, p.04)

O desenvolvimento desses profissionais permitiria que ficassem mais propensos a observar as necessidades do cotidiano, buscando a melhoria de suas práticas. Desta forma, eles aprenderiam a trocar experiências, compartilhar problemas e buscar melhores caminhos, através de reflexões sobre o que deu certo e do que ainda precisaria-se repensar. Seria uma oportunidade de estudar a própria ação, através do diálogo com o seu par. E ainda avaliar, individual e coletivamente, suas ações pedagógicas, pesquisar juntos novas estratégias e metodologias, de forma colaborativa.

O ensino colaborativo está intrinsecamente relacionado à pesquisa colaborativa, pois há compreensão de que o professor que domina conhecimentos especializados na área de Educação Especial precisa interagir e dialogar com o professor do ensino comum que domina conhecimentos sobre educação no sentido mais amplo, para que juntos possam fornecer diversificadas respostas às dificuldades enfrentadas na escola, caminhando na direção de objetivos comuns que favoreçam melhores condições de aprendizagens de todos os alunos, inclusive dos que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial. A concepção de pesquisa colaborativa adotada neste estudo compromete-se com a resolução de problemas evidenciados na realidade educacional e incentiva o protagonismo do professor participante como co-produtor de conhecimentos capazes de provocar mudanças na cultura escolar, contribuindo ao mesmo tempo para melhorias no trabalho pedagógico e desenvolvimento profissional dos professores e pesquisadores. (RABELO e SANTOS, 2011, p.1918)

Fica evidente, a importância do trabalho em conjunto, principalmente no planejamento das atividades a serem desenvolvidas com os alunos. Trata-se então de algo que exige muita parceria e corresponsabilidade.

Segundo Lago (2014), a proposta de colaboração baseado no Coensino ganhou força nos Estados Unidos, especificamente, em 1993, no Estado da Lousiana quando

Friend e Cook (1990) propuseram um trabalho em equipe junto aos professores do ensino comum que atendiam alunos com deficiência em suas sala de aula com objetivo de reunir forças para minimizar os problemas de aprendizagem apresentados por esses alunos. Segundo a autora, no Brasil, essa proposta encontra apoio legal na Resolução CNE/CEB nº 02 de 2001, a saber, no item 4.2 prevê a “Formação dos professores para o ensino da diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho em equipe são essenciais para efetivação da inclusão.” Assim, o professor da classe comum deverá ser capaz de “atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial” e, o professor de da Educação Especial deverá atuar “(...) assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais”. Porém a autora comenta que mesmo com essas leis e determinações, essa parceria do coensino entre professores de sala regular e especialistas ainda não tem a mesma força que em outros países.

Larson e Lafasto (1989, apud Capellini, 2004, p. 91):

Uma parceria com colaboração efetiva não é fácil e nem rapidamente alcançada. Inicialmente parece necessário muita troca de idéias, negociação das opiniões contrárias e na resolução de problemas, uma vez que alguns conflitos são inevitáveis. É preciso tempo e prática para construir uma relação de confiança e desenvolver os procedimentos operacionais informais e formais que permitam às equipes trabalharem juntas de forma efetiva.

Portanto, não se trata de uma prática fácil. Organizar o trabalho pedagógico de forma conjunta exige dos profissionais compromissos conjunto, sem vaidades excessivas, ou competição com o outro, sem soberba em querer ser melhor ou aquele que se destaca mais com os alunos, entre outras dificuldades. A insegurança e o medo desse tipo de parceria, em uma mesma sala de aula provocará mudanças de postura e concepções. É imprescindível que se estabeleça uma negociação de papéis a serem desempenhados e momentos de “atuação de cada um e em conjunto”, com respeito ao outro.

Lago (2014) desenvolveu em sua Tese de Doutorado uma pesquisa participativa com abordagem mista, em quatro escolas públicas de duas redes de ensino municipal: São Carlos – São Paulo no ano de 2011 e Vitória da Conquista – Bahia, no ano de 2012 com a participação de quatro professoras da sala de aula comum e cinco alunos com deficiência intelectual – DI. Segundo a autora a escolha pelos dois municípios foi pelo fato de ambos serem municípios-pólos do Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade. A autora destaca que:

Os resultados analisados apontaram a importância do Coensino para os professores participantes, especificamente na ampliação do conhecimento sobre as formas de atuar na sala de aula comum com alunos com DI; ampliação do conhecimento profissional sobre o manejo de sala de aula para a professora de educação especial e, em relação aos alunos com DI verificou-se avanços no aspecto social – mudanças no comportamento e, no desenvolvimento acadêmico – disposição para participar das atividades de ensino, o que respalda

essa estratégia como mais um modelo que poderá ampliar a participação dos alunos com DI no contexto da escola comum, além de prover formação continuada aos profissionais envolvidos. Contudo, o serviço de apoio baseado no Coensino necessita ser implementado em outras redes de ensino para avaliar a generalização de sua eficácia, para que assim possa influenciar uma política pública de educação que respalde outros modelos de AEE que poderão ser realizados em outros espaços, além da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM.

Vale ressaltar que o Ensino Colaborativo, de acordo com a pesquisa realizada por Lago (2014) atingiu de forma positiva os professores participantes, quanto ao conhecimento (ampliação) e formas de atuação em sala de aula. Porém, a autora também destaca em sua pesquisa, que as professoras participantes relataram que o Coensino mexeu com alguns dos seus sentimentos, como ciúmes, proteção e coragem, além de proporcionar muitas mudanças em relação à atuação profissional e a prática da sala de aula. Relataram ainda que o Coensino trouxe muitos benefícios para os alunos com DI em termos sociais e pedagógicos, além de colaborar com os alunos sem deficiência. E ainda, que se sentiram (as professoras) amparadas pelo fato de terem outra professora com quem pudessem contar, sentiram-se encorajadas a tomarem algumas decisões sobre os alunos frente à gestão escolar; passaram a ter a colaboração direta na sala de aula; passaram a acreditar no potencial do aluno com DI; ampliaram seus conhecimentos sobre a forma de atuar com esses alunos; aprenderam várias maneiras de avaliar o desempenho desses alunos; refletiram sobre suas práticas; fizeram formação em serviço e o mais importante para elas foi que o Coensino trouxe vários benefícios pedagógicos e sociais para os alunos com e sem deficiência.

Pode ser percebido através desse relato das professoras participantes que elas mesmas reconhecem o quanto foi positivo para os alunos PAEE e para os demais alunos da sala, o trabalho do Coensino ou Ensino Colaborativo. Sobre esses apontamentos, a saber, oportunidades de aprendizagens para TODOS os alunos, independente de suas particularidades ou deficiência, envolvimento dos professores, trabalho diferenciado e com responsabilidade e compromisso no planejamento e na execução, participação de todos os envolvidos, Braun (2012, p.65) afirma que é necessário

Organizar a escola a partir do modelo de educação inclusiva requer que os processos projetados e praticados tenham por finalidade práticas educativas efetivas para todos os alunos, no conjunto da escola e não em partes ou momento dela. Isso não é algo simples e exige mudanças significativas na estrutura escolar da qual dispomos. Não há como caracterizar a educação inclusiva em instituições que, apesar de permitirem o acesso e a permanência, não garante, também, a escolaridade, o aprendizado e o desenvolvimento do aluno.

Mais uma vez é destaque a escola como espaço de aprendizagens sociais e também curriculares, de forma que possa abrir possibilidades de crescimento a todos os estudantes e possa se constituir como um espaço de inclusão e participação. A escola com clareza de sua concepção de aprendizagem e de como entende o processo de ensino-aprendizagem, e de como são os sujeitos presentes no seu

contexto e que dela dependem e podem contribuir para mudanças significativas para melhor desempenho de seus envolvidos, sejam eles, a equipe gestora, os professores, os alunos.

Muito ainda tem que ser discutido acerca do Ensino Colaborativo (ou coensino ou bidocência, dentre outros termos), como proposta pedagógica para o trabalho com alunos - público alvo da Educação Especial.

São ainda poucos os trabalhos que abrangem, discutem e refletem sobre esse tema. No site da Scielo, com as palavras-chaves: Ensino Colaborativo e Inclusão foram encontrados quatro artigos, sendo que um deles trata a respeito do ensino de Língua Estrangeira e formação de professores, em que, as autoras, Benedetti e Santos (2009, p.01) destacam que buscaram refletir acerca da formação do docente para atuar junto a esse público especial e que, para isto coletaram dados mediante a visão de cinco professoras que lecionam língua inglesa para crianças. Os outros três artigos encontrados, dois sobre a Inclusão e Ensino Colaborativo e um sobre Pesquisa Colaborativa. No primeiro, sobre a inclusão, a autora, Peterson (2006, p.03), diz que a inclusão de alunos com deficiência em classes da educação geral é uma exigência importante das Leis para Indivíduos com Deficiência de 1975 e 1997 e da emenda da Lei para Indivíduos com Deficiência de 2004. Relata que desde a promulgação dessas leis, as escolas públicas dos Estados Unidos têm sido obrigadas a incluir alunos com deficiência ao máximo possível (...) e que, no trabalho dela discute a filosofia dos programas de inclusão e apresenta detalhes sobre programas de inclusão em um Estado específico dos Estados Unidos, o Estado do Arizona e fala ainda sobre a necessidade de capacitação de professores para atuarem na Educação Especial.

No segundo artigo sobre Inclusão e Ensino Colaborativo, as autoras: Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p.81 e 82), destacam que o objetivo seria o de apresentar um breve histórico de um programa de pesquisa, ensino e extensão que busca aproximar a Universidade Federal de São Carlos dos professores do ensino comum que têm alunos com necessidades especiais em suas salas de aula. Iniciado em 2004, este programa está na atualidade em seu sétimo ano de execução e envolve professores da universidade, estudantes de graduação e pós-graduação e professores do ensino comum. Apresentam que Os resultados parecem apontar para a via de colaboração entre Educação Especial e Regular como um caminho promissor para a construção de escolas mais inclusivas. No outro trabalho encontrado, sobre Pesquisa Colaborativa, as autoras, Toledo e Vitaliano (2012, p. 319) apresentam o objetivo de investigar a eficácia de um programa de formação de professores numa Escola Estadual de Ensino Fundamental II do Estado do Paraná, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI). Os resultados evidenciaram melhoria da qualidade do processo de inclusão dos alunos com DI e ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos acerca da educação inclusiva pelos professores. Comprovou-se, também, que o trabalho colaborativo desenvolvido entre professores

do ensino regular e professor especialista em Educação Especial é efetivo para favorecer o processo de inclusão de alunos com DI.

Muito desafiador é o trabalho com o Ensino Colaborativo (ou Coensino, bidocência) ser efetivado nas Unidades Escolares, pois, exige Políticas Públicas de incentivo a essa prática, bem como, o apoio à formação continuada dos profissionais da Educação e ainda, a conscientização dos envolvidos em lutar pela Inclusão de todos os alunos na escola, com condições de trabalho para os professores (de sala regular juntamente com o professor especialista em uma mesma sala de aula) e para os alunos PAEE.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor dentro de sala de aula tem muitos desafios a serem enfrentados, mas, sozinho isso fica mais difícil. O atendimento a todos os alunos que necessitem de um maior apoio, ainda é mais agravante. Daí a relevância do Coensino ou Ensino Colaborativo, com o professor especializado também presente em sala de aula, atuando junto a esse professor do ensino regular, onde seja possível a compartilhada das tarefas a serem desempenhadas e ainda o atendimento individualizado a um maior número de alunos, de acordo com suas especificidades, com observação mais eficaz para poder auxiliá-los. Acredito que isto é possível, porém, é necessário que esse Ensino Colaborativo possibilite momentos de trocas, de reflexões, de estudo e pesquisa, de parceria com equidade, de envolvimento e compromisso de ambos os professores envolvidos. E ainda, que os profissionais possam se conscientizar da importância desse trabalho em equipe para que a inclusão se efetive de forma a atender os alunos PAEE, com eficácia, proporcionando alternativas e possibilidades de crescimento pessoal e aprendizagem. É claro que a luta não será só dos professores, mas, com aceitação da proposta, possam cada um se embasar e buscar caminhos para que seja uma realidade o Ensino Colaborativo nos ambientes escolares. Profissionais conscientes ainda do quanto é relevante a luta pela formação continuada e em serviço, e também de sua própria busca individualizada pelo aperfeiçoamento profissional.

REFERÊNCIAS

BENEDETTI, Ana Mariza e SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Professores de Língua Estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. *Trab.Líng.Aplicada.*, Campinas, 48(2): 333-351. Jul/Dez. 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2016.

BRAUN, Patrícia. Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do

aluno com deficiência intelectual. Tese de doutorado (Educação Inclusiva e Processos Educacionais). Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Educação. 2012.

BUENO, J.G.S. Crianças com Necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.3, nº5, p. 7-25. 1999.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão do aluno com deficiência mental. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. 2004.

INGLES, Maria Amélia ; ANTOSZCZYSZEN, Samuel; SEMKIV, Sílvia Iris Afonso Lopes; OLIVEIRA, Jaima Pinheiro de. Revisão Sistemática Acerca das Políticas de Educação Inclusiva para a Formação de Professores. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 3, p. 461-478, Jul.-Set., 2014 - <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300011>

MARIN, Márcia; MARETTI, Márcia. Ensino Colaborativo: Estratégia de Ensino para Inclusão Escolar. Trabalho apresentado no I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo, 2014. Rio de Janeiro-RJ.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; SANTOS, Rafaela Tognetti. Ensino Colaborativo e a Inclusão do aluno com autismo na educação infantil. Trabalho apresentado no VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. 2011. Londrina-PR.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino. Tese de doutorado (Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 2014.

LAGO, Danúcia Cardoso. Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual no coensino em dois municípios. Tese de doutorado (Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2014.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR.

PETERSON, Patrícia. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. *Inclusion in the United States: Philosophy, Implementation, And capacitating teachers*. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan.-Abr. 2006, v.12, n.1, p.3-10

TOLEDO, Elizabete Humai; VITALIANO Célia Regina. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.18, n.2, p. 319-336, Abr.-Jun., 2012.

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS

Michelle Castro Silva

Universidade Federal do Pará, ICED/PPGED
Belém – Pará

RESUMO: Este artigo apresenta como objetivo identificar e analisar as mudanças nas práticas avaliativas de professores de escolas públicas estaduais mediante o processo de ampliação do ensino fundamental para nove anos. A pesquisa fundamentou-se nos pressupostos da abordagem qualitativa que nos possibilitou realizar levantamento documental e bibliográfico, como subsídios para pesquisa de campo. Para coleta de dados em campo utilizamos questionários com questões estruturadas e semiestruturadas e entrevista semiestruturada. Os resultados mostram que mudanças nas práticas avaliativas ainda são pouco exploradas, pois os professores apresentam dúvidas e incertezas quanto a uma perspectiva de avaliação global, processual e contínua. Soma-se a esse fato o reconhecimento de que o desenvolvimento de ações na perspectiva dos ciclos e da progressão continuada depende tanto do envolvimento dos professores na construção e efetivação de um projeto pedagógico que democratize o ensino quanto do compromisso do poder público com uma educação de qualidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino fundamental de

nove anos. Avaliação da aprendizagem. Ciclos de aprendizagem. Progressão continuada

NINE-YEAR PRIMARY EDUCATIONS AND ASSESSMENT OF LEARNING: POSSIBILITIES FOR CHANGE

ABSTRACT: This article aims to identify and analyze the changes in the evaluation practices of teachers of state public schools through the process of extending primary education to nine years. The research was based on the assumptions of the qualitative approach that enabled us to conduct documentary and bibliographic surveys, as subsidies for field research. For field data collection we used questionnaires with structured and semi-structured questions and semi-structured interviews. The results show that changes in evaluation practices are still little explored, since teachers present doubts and uncertainties regarding a global, procedural and continuous evaluation perspective. Added to this fact is the recognition that the development of actions in the perspective of cycles and continuous progression depends both on the involvement of teachers in the construction and implementation of a pedagogical project that democratizes teaching and on the commitment of public power to an education of social quality.

KEYWORDS: Nine-year primary school. Learning assessment. Learning cycles. Continued progression.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação Básica no Brasil mantém sua organização administrativa e pedagógica conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional nº 9.394 (LDB/1996). Na LDB/1996 existem algumas regras comuns aos sistemas de ensino referente à carga horária, à progressão, à avaliação e ao currículo. Em meio à especificidade dessas regras comuns algumas discussões pedagógicas foram aprimoradas e desenvolveram *corpus* teórico. Dentre essas discussões destacamos para este estudo o processo de ampliação do ensino fundamental para nove anos.

A proposta de ampliação do ensino fundamental efetivou-se a partir da Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) e tem como prerrogativa os dados estatísticos que compõem o texto diagnóstico do documento. Os dados estatísticos demonstravam o número de crianças de 7 a 14 anos matriculadas e o aumento do número de vagas para o ensino fundamental entre os anos de 1991 e 1996. De acordo com esses dados, havia uma elevação no índice de atendimento dessa faixa etária, mas em contrapartida, havia uma situação de inchaço nas matrículas decorrente dos elevados índices de reprovação, que por sua vez ocasionara a distorção idade-série (BRASIL, 2001b). Essa situação de distorção idade-série, segundo o constante no documento do PNE/2001, apresentou-se como um dos principais fatores de evasão escolar, além de provocar custos adicionais e desnecessários aos sistemas de ensino por manter as crianças por um período muito longo no ensino fundamental.

Diante desse quadro situacional, a perspectiva de ampliar o ensino fundamental para nove anos, sem alterar o número de vagas a ser ofertado para este nível de ensino, tornou-se prioritária na política educacional. Essa prioridade encontrava-se delineada nas metas 2 e 3 do PNE/2001 com ingresso da criança aos seis anos de idade, de modo a regularizar o fluxo escolar e reduzir as taxas de repetência e evasão (BRASIL, 2001b).

Essas metas do PNE/2001 efetivaram-se com a publicação da Lei nº 11.274/2006 que altera o texto dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB/1996 e dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória aos seis anos de idade. Existe também um conjunto de pareceres e resoluções que têm como objetivos operacionalizar o processo de ampliação do ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2004a; 2004b; 2005a; 2005b; 2005c; 2005d; 2007a; 2007b; 2008; 2010a; 2010b).

Partindo dessa legislação, constatamos que a ampliação do ensino fundamental para nove anos e a regularização do fluxo escolar provocou alterações na organização do trabalho docente. Considerando essas alterações nossa problemática de pesquisa

se constrói da seguinte forma: Que mudanças ocorreram nas práticas avaliativas de professores de escolas públicas estaduais com a ampliação do ensino fundamental para nove anos? E questionamos: Quais as dificuldades vivenciadas pelos professores no processo de avaliação da aprendizagem em decorrência da ampliação do ensino fundamental? Que ações o coletivo de professores desenvolve a fim de sanar as dificuldades pontuadas? Quais ações os professores desenvolvem individualmente com o grupo de alunos de modo a superar as dificuldades vivenciadas?

A pesquisa fundamentou-se nos pressupostos da abordagem qualitativa, na qual realizamos levantamento documental e bibliográfico como subsídios para uma pesquisa de campo. Na realização da pesquisa de campo utilizamos questionários com questões estruturadas e semiestruturadas aos professores de escolas públicas estaduais e realizamos uma entrevista semiestruturada com a Técnica Pedagógica da Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN) da Secretaria de Educação (SEDUC). O *locus* da pesquisa foram três escolas públicas estaduais, localizadas no bairro do Distrito Industrial, no estado do Pará, na cidade de Ananindeua. Os dados foram coletados nos meses de março e junho de 2012.

Para discutir o processo de avaliação da aprendizagem escolar nosso referencial teórico apoiou-se em Lima (1994), Rabelo (1998), Perrenoud (1999), Luckesi (2001) e Hoffmann (2005) e para tratar das mudanças que o processo de ampliação do ensino fundamental para nove anos instituiu às práticas avaliativas dos professores apoiamos-nos nos Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2005b; 2005c; 2005d; 2007b; 2008; 2010a; 2010b).

2 | AVALIAÇÃO COMO RELAÇÕES DE PODER

Avaliar é um ato que compreende dimensões específicas do ser e fazer humano – social, cognitivo, afetivo e físico – e requer uma visão multilateral de reconhecimento e aceitação de todas essas dimensões, bem como as diferenças e as diversidades que as constituem. Sob a ótica da multilateralidade, a avaliação escolar afirma-se como componente imprescindível do processo de ensino-aprendizagem. Um componente regido pela ação humana num espaço e tempo específico.

Nesse sentido, Rabelo (1998, p. 11) nos diz ser necessário:

[...] fazer com que nossa prática educacional esteja conscientemente preocupada com a promoção da transformação social e não com a sua manutenção de forma inconsciente e não reflexiva. Para isso, precisamos ter clareza sobre nossas ações e que estas reflitam decisões cada vez mais explícitas sobre o nosso [ser e] fazer pedagógico.

Desde a ascensão da escola como espaço e tempo exclusivo para o processo de ensino e aprendizagem os componentes desse processo – avaliação, didática e currículo – também se tornaram exclusividade desses espaços e tempos, fato que deu início a uma disputa de poder para a conquista e o controle desses componentes.

Lima (1994) ancorado nos estudos de Michael Foucault e Lauro de Oliveira Lima apresenta aspectos macrossociológicos e microssociológicos das relações de poder existentes no contexto escolar. Os aspectos macro estruturam-se na luta de classes numa visão universal e abrangente. Os aspectos micro se delineiam na realidade concreta, nas relações sociais, na especificidade de um determinado contexto.

Partindo para uma discussão sobre a realização do poder em nível microssociológico, podemos conceber a avaliação sob três perspectivas. Primeiramente como um instrumento diagnóstico que se vincula ao processo de ensino e aprendizagem e exige, portanto, “elaborar um projeto de avaliação que [...] possa servir a todo instante como *feedback* para avaliar não só o aluno, seu conhecimento, mas também toda uma proposta de escola” (RABELO, 1998, p. 12). A segunda perspectiva sugere que se tenha uma visão relativista do processo ensino-aprendizagem, concebendo o “conhecimento como proveniente de fontes internas e externas ao sujeito” (Ibidem, p. 14). Por fim, a terceira perspectiva sugere que a avaliação seja vista como um processo sociocultural que objetive “desenvolver a autonomia do aluno, que é indissociavelmente social, moral e intelectual” (Ibidem, p. 17).

Para uma discussão das relações de poder em nível macrossociológico podemos nos direcionar às políticas avaliativas definidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) que têm como referência para analisar o processo de ensino-aprendizagem os resultados aferidos pelas avaliações de larga escala – Provinha e Prova Brasil.

Os condicionantes dessas análises do INEP sobre o ensino e a aprendizagem favorece o empobrecimento das possibilidades de reconhecimento das diferenças e das diversidades presentes nos muitos contextos educacionais que compreendem a realidade educacional brasileira, assim como o engessamento dessas políticas avaliativas à lógica capitalista de educação.

3 | PERSPECTIVAS PARA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Os dados estatísticos que subsidiaram o texto diagnóstico do PNE/2001 colocam-nos diante de algumas perspectivas para avaliação assentadas nas obras de Perrenoud (1999), Luckesi (2001) e Hoffmann (2005).

Perrenoud (1999) propõe que se reconheça e priorize no processo avaliativo a avaliação formativa e afirma que a mesma acontece num contexto de uma pedagogia diferenciada, onde haja um professor comprometido em criar e manter uma relação de interatividade com seus alunos o que possibilitará ocorrer aprendizagens significativas que garantam o respeito às diferenças e à diversidade existentes no contexto escolar, de modo a garantir intervenções pedagógicas que

atendam as expectativas dessas diferenças e diversidades e viabilize um processo de individualização da aprendizagem escolar.

Para Luckesi (2001) é essencial que se faça o resgate da função diagnóstica da avaliação. Para tal o autor propõe uma prática avaliativa que ultrapasse o autoritarismo exacerbado das práticas tradicionais, voltando-se a uma pedagogia para humanização (pedagogia libertária e pedagogia dos conteúdos socioculturais), sendo necessário romper com o modelo de sociedade vigente (modelo social liberal-conservador) e com as práticas pedagógicas a seu serviço, às quais ele denominou de pedagogia tradicional, pedagogia renovada e pedagogia tecnicista.

Hoffmann (2005) compreende a avaliação como um processo contínuo e evolutivo, subjetivo e multidimensional, uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e envolve três tempos não lineares que se completam na dinamicidade do aprender e ensinar: tempo da observação, tempo da reflexão e tempo da reconstrução das práticas avaliativas. Nesse sentido, “todo processo avaliativo tem por intenção: a) observar o aprendiz; b) analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem; e c) tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo” (HOFFMANN, 2005, p. 14). Esses três tempos caracterizam avaliação como ação de mediação que está além do estabelecimento de parâmetros e de critério avaliativos, pois envolve uma tomada de decisão que afetará vidas e influenciará nas aprendizagens dos sujeitos avaliados.

Nas obras de Hoffmann (2005), Luckesi (2001) e Perrenoud (1999) se manifestam a importância de conhecer e considerar as diferenças individuais e as diversidades eminentes no contexto escolar, a tomada de decisão quanto a um posicionamento pedagógico que assuma a existência de que há uma estreita relação de interação entre professor e aluno e a relevância de existir na escola ideal uma pedagogia inovadora e diferenciada que valorize a construção e o desenvolvimento da autonomia tanto de alunos quanto de professores.

Ambas as propostas mencionadas acima fazem parte do ideário pedagógico brasileiro. A LDB/1996 possibilita essas propostas no Art. 24 onde há a menção de verificar o rendimento escolar a partir da observação de critérios para uma avaliação contínua e cumulativa sobrepondo os aspectos qualitativos aos quantitativos. Essa perspectiva de avaliação contínua sugere que se faça a avaliação diagnóstica, a partir da mediação de situações de aprendizagem, que culminará na avaliação formativa, tornando-a processual e contínua (BRASIL, 1996).

Desse modo, podemos dizer que as propostas de Hoffmann (2005), Luckesi (2001) e Perrenoud (1999) coadunam-se à proposta pedagógica do ensino fundamental de nove anos que traz em seu bojo a organização da escolaridade em ciclos e a progressão continuada como estratégia pedagógica para regularizar o fluxo de alunos no ensino fundamental. Porém, não podemos afirmar se essa regularização do fluxo escolar de fato mudará o quadro educacional brasileiro quanto ao processo de ensino-aprendizagem, haja vista que toda a análise desse quadro

situacional se sustenta na aferição dos resultados das avaliações de larga escala.

4 | AVALIAÇÃO ESCOLAR: CICLOS DE APRENDIZAGEM E PROGRESSÃO CONTINUADA

O fato das políticas públicas brasileiras estar fortemente atrelada à lógica capitalista, dando ensejo aos aportes neoliberais, pouco favorecem políticas educacionais que englobem necessidades e anseios dos alunos, das comunidades, dos professores, perdendo-se em meio às necessidades e urgências econômicas. Este fato transforma a avaliação escolar em um processo seletivo e excludente, de reforço à lógica capitalista onde apenas os mais capacitados têm oportunidades de conquistar patamares sociais mais elevados.

Uma das formas de reverter esse quadro é a implantação de políticas educacionais que estejam associadas a uma prática pedagógica democrática que garanta a aprendizagem dos alunos, mas que não se coadune a uma perspectiva de responsabilização do professor.

Segundo o constante no documento Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais (BRASIL, 2004b) – houve avanços em relação ao acesso, democratização e permanência dos alunos na escola, posto que 97% das crianças encontram-se matriculadas. Entretanto, o modelo educacional vigente não apresenta avanços significativo, pois a prevalência dos aspectos quantitativos sobre os aspectos qualitativos que configuram práticas avaliativas pouco democráticas, ainda é bastante latente. Contudo, essas práticas não partem, exclusivamente, da ação pedagógica dos professores e sim de um conjunto de fatores que tangenciam o trabalho docente.

Nesse mesmo documento são apresentadas indagações sobre a atual estrutura pedagógica e curricular que possivelmente colaboraram para que não houvesse avanços significativos nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas brasileiras, como a organização do espaço-tempo escolar e a organização de currículos e programas escolares. Por isso, o mesmo documento propõe uma nova perspectiva:

É, assim, imprescindível debater com a sociedade um outro conceito de currículo e escola, com novos parâmetros de qualidade. Uma escola que seja um espaço e um tempo de aprendizados de socialização, de vivências culturais, de investimento na autonomia, de desafios, de prazer e de alegria, enfim, do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões (BRASIL, 2004b, p. 11).

Partindo desse ideário, a proposta de ampliação do ensino fundamental traz em seu bojo a adoção dos ciclos e da progressão continuada. Essa organização da escolaridade em ciclos com adoção da progressão continuada suscita mudanças radicais no trabalho docente, especificamente, nas práticas avaliativas. No âmbito da gestão pública é necessário o comprometimento político de gestores estaduais

e municipais, ampliação dos investimentos para educação e uma política de assessoramento e acompanhamento pedagógico. No âmbito dos sistemas de ensino faz-se necessário uma avaliação constante e permanente dos resultados alcançados a fim de que se possa pensar em intervenções macros e micros que garantam a função social da escola. Já no âmbito das escolas se faz necessário o delineamento de intervenções pedagógicas sobre os resultados alcançados, a partir de uma proposta pedagógica consistente e estruturada, acompanhamento constante do processo de aprendizagem e do trabalho pedagógico desenvolvido pela equipe docente, formações e capacitações, envolvimento da equipe nos objetivos de cada ciclo de aprendizagem, além de condições para realização do trabalho (LÜDKE, 2001).

Mainardes e Stremel (2012) chamam a atenção para que se amplie e aprofunde as discussões em torno da organização da escolaridade em ciclos reconhecendo a complexidade de tal proposta que não deve constituir-se em uma simples eliminação da reprovação, mas agregar discussões que envolvam o processo de aprendizagem contínuo dos alunos e seu encadeamento às concepções de currículo, de avaliação, de metodologia, de formação continuada, de gestão escolar, das condições físicas e materiais de trabalho, e outros aspectos que vão depender principalmente do contexto local onde a escola está inserida e do sistema ao qual essa escola é vinculada.

De acordo com Paro (2001), a progressão continuada pode existir mesmo que seja numa organização por séries, mas somente é possível a partir de uma proposta pedagógica comprometida com a emancipação política das camadas populares e a democratização dos conhecimentos social e historicamente acumulados pela sociedade.

Dessa forma, pode-se afirmar que a organização escolar atual, levando-se em consideração a legislação vigente, apresenta possibilidades de sustentar-se dentro das propostas e discussões levantadas por grandes pesquisadores, mas torna-se importante que determinados aspectos como currículo, ensino e avaliação sejam observadas e planejadas a partir de uma perspectiva crítica e realista, levando em consideração as diferenças e diversidades presentes nos contextos e realidades educacionais brasileiras.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Toda a amostragem dos dados coletados foi analisada a partir do referencial teórico e está apresentada em porcentagem para as respostas às perguntas estruturadas e por aproximação para as respostas às perguntas semiestruturadas.

Ao perguntarmos aos professores sobre sua participação em formações acerca do processo de ampliação do ensino fundamental, 80% revelaram ter participado de formações com discussões sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos. Esse dado demonstra que a ampliação do ensino fundamental não era um

processo completamente desconhecido por parte dos professores.

Em entrevista com a Técnica Pedagógica da SAEN a mesma esclareceu que a SEDUC/PA passou a participar dos encontros locais promovidos pelo Ministério da Educação (MEC) a partir do ano de 2007. A partir dessa participação houve as socializações com as Unidades Regionais de Ensino e com as Unidades Seduc na Escola, as quais se encarregaram de promover a socialização com as escolas jurisdicionadas a elas. Neste mesmo ano iniciaram-se as movimentações para implantação do ensino fundamental de nove anos que se concretizou de fato em 2009 nas escolas estaduais que atendiam as séries iniciais.

Quando perguntamos aos professores sobre os conhecimentos que detinham referentes às mudanças no processo de avaliação da aprendizagem, em decorrência da ampliação do ensino fundamental, 86% responderam deter tais conhecimentos. Esse ratifica as informações anteriores quanto à participação dos professores em formações sobre a ampliação do ensino fundamental, pois se subentende que se o professor participou de formações, teoricamente foi-lhe repassado informações acerca das mudanças que ocorreriam referentes ao processo de ampliação.

Ao questionarmos sobre a existência de momentos específicos no contexto escolar para discutir o fazer pedagógico, apenas 54% afirmaram existir tais momentos. Esse dado causa-nos preocupação, pois o fazer pedagógico, principalmente, o que se refere ao ensino e à avaliação são os aspectos pedagógicos que mais sofreram mudanças com a ampliação do ensino fundamental para nove anos. Em seguida, perguntamos aos professores se consideravam importante momentos e discussões específicas entre corpo docente e corpo técnico-pedagógico sobre avaliação da aprendizagem e 100% responderam positivamente. Goulart (2007, p. 89), enfatiza que:

Os planejamentos de ensino, os planos de aula e os projetos de trabalho são, portanto, frutos de reflexões coletivas e individuais cujo objetivo é a aprendizagem das crianças. Por isso, devem ser pensados a longo, médio e curto prazos, abrindo espaço para alterações, substituições e para novas e inesperadas situações que acontecem nas salas de aula e no entorno delas, que podem trazer significativas contribuições para a reflexão das crianças, gerando novos temas de interesse, novos conhecimentos e novas formas de interpretar a realidade.

Entretanto, de acordo com os dados, aos professores não está sendo possibilitada a oportunidade de realização do fazer pedagógico de forma coletiva. Essa não observância da importância de haver no contexto escolar espaços e tempos para a socialização de práticas poderá causar impedimentos a ações pedagógicas que deem um encaminhamento eficaz à proposta de avaliação da aprendizagem sugerida na proposta de ampliação do ensino fundamental.

Apesar de haver o reconhecimento desses momentos e discussões específicas, os mesmos não são priorizados nas escolas, fato este que de certa forma prejudica e fragiliza a organização escolar e o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que,

[...] se queremos trabalhar no sentido de uma sociedade democrática, é relevante a criação de espaços pedagógicos em que tanto o (a) professor (a) quanto os estudantes possam elaborar propostas de atividades, de projetos e de planejamentos. É imprescindível que todos se sintam à vontade e tenham espaços para manifestar seus gostos e desgostos, suas alegrias e contrariedades, suas possibilidades e limites, seus sim e seus não (GOULART, 2007, p. 95).

As respostas obtidas com as perguntas semiestruturadas nos permitiu compreender os aspectos que tem se apresentado frágeis em relação à avaliação da aprendizagem nesse processo de ampliação do ensino fundamental para nove anos.

Todas as respostas foram analisadas e organizadas por similares. A identificação dos sujeitos da pesquisa ocorre pelo seguinte código: P = Professor, acrescido de um numeral para cada sujeito que teve fragmentos de suas respostas utilizados. Foram realizadas três perguntas.

A primeira pergunta objetivava identificar as dificuldades vivenciadas pelos professores com relação à avaliação da aprendizagem mediante o processo de ampliação do ensino fundamental para nove anos. De acordo com as respostas obtidas, parte dos problemas e dificuldades referentes à avaliação concentra-se em torná-la um processo contínuo sob a perspectiva da progressão continuada:

Explicar aos pais ou responsáveis sobre o fato da não retenção do aluno. [...] pensar o currículo nessa perspectiva da progressão (P1).

Encontrei dificuldades na produção dos pareceres [...] com relação a palavras e termos que não se pode usar ao avaliar o educando, a avaliação diária exige muito mais do professor (P2).

Entre as dificuldades o que me foi mais difícil foi a mudança de média para parecer (P3).

No início as considerações a serem utilizadas para registro das observações sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. [...] prosseguir com as considerações no ano seguinte, já que não acompanho os mesmos alunos e não é fornecido no início do ano as fichas de acompanhamento para que possa ser identificado o nível em que se encontra [o aluno] e prosseguir com o relatório (P4).

Pouco acompanhamento sobre as especificidades dessa modalidade, como por exemplo, a elaboração dos pareceres. Elaborar os pareceres em uma linguagem adequada tanto ao sistema – SEDUC – quanto aos pais (P5).

Encontrei dificuldades principalmente no modo de avaliação que é contínuo, ou seja, diário (P7).

Outros professores apresentaram dificuldades diversas como falta de apoio dos pais/família, falta de material informativo sobre o processo de ampliação, carência de recursos pedagógicos e didáticos e na estrutura física da escola.

Percebe-se que as dificuldades giram em torno de quatro aspectos: elaborar o parecer avaliativo, desenvolver um trabalho levando em consideração os princípios constantes na legislação pertinente (BRASIL, 2008), apoio da família diante das ações pedagógicas desenvolvidas pela escola e carência de recursos materiais e

físicos para efetivação das ações educativas.

A segunda pergunta objetivava identificar as ações que o coletivo de professores vem desenvolvendo a fim sanar as dificuldades pontuadas com relação à avaliação da aprendizagem mediante ampliação do ensino fundamental para nove anos. Das respostas obtidas a maioria informa que as ações estão direcionadas a realização de projetos a serem desenvolvidos exclusivamente com os alunos para o desenvolvimento da leitura e escrita e do raciocínio lógico-matemático, flexibilidade no horário para garantir as horas pedagógicas (HP) e promoção de formações e encontros pedagógicos:

Temos promovido formações entre nós e procurado desenvolver “algo” nas horas pedagógicas que possam melhorar essas dificuldades (P3).

A escola está trabalhando com projetos e semanas pedagógicas, cursos para que o docente tenha mais orientações [...] (P1).

A escola também tem desenvolvido com os docentes oficinas, encontros pedagógicos; trabalha projetos das datas comemorativas, e outros projetos que possibilitem o desenvolvimento da leitura, escrita e raciocínio lógico do discente (P4).

Levando-se em consideração que o processo de ampliação do ensino fundamental inicia-se a partir dos encontros regionais realizadas no ano de 2004, somados ao fato do estado do Pará não ter participado desses encontros iniciais (BRASIL, 2004a), é compreensível que as ações desenvolvidas se limitem ao desenvolvimento da HP e projetos de intervenção direcionados a leitura e escrita e raciocínio lógico-matemático.

A ampliação do ensino fundamental para nove anos traz em seu bojo a adoção de ações pedagógicas que deverão romper com a estrutura pedagógico-curricular conservadora existente nos sistemas de ensino das escolas brasileiras. Essas ações, no entanto, se deparam com vários obstáculos. Um desses obstáculos firma-se no rompimento com o conservadorismo pedagógico, pois desde que a escola abriu espaço para a camada popular, os ideários de igualdade e de fraternidade da burguesia esbarram nas necessidades do capitalismo industrial, condicionando a escola a adotar como prática avaliativa a seleção entre os mais capazes e a exclusão dos que não se adequam.

Essa ideologia imperou nas práticas pedagógicas escolares e a proposta de ampliação do ensino fundamental torna-se um dos instrumentos de embate a esse conservadorismo, pois preconiza uma nova estrutura pedagógica que provoca mudanças no processo avaliativo. Porém, outro obstáculo está se delineando e se fortalecendo nesse cenário de mudança paradigmática. Observamos que as intervenções se limitam aos aspectos da leitura, escrita e cálculos, ou seja, as grandes áreas da Língua Portuguesa e da Matemática, demonstrando o quão as avaliações de larga escala – Provinha Brasil e Prova Brasil – influenciam o trabalho

docente, principalmente, as práticas avaliativas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2010b, p. 9) a avaliação dos alunos deve ser tratada como parte integrante do currículo escolar, tornando-se assim, redimensionadora da prática pedagógica escolar e deve:

I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:

a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;

b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;

c) manter a família informada sobre o desempenho dos alunos;

d) reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes.

Essa perspectiva de avaliação global, processual e contínua requer que o corpo docente, apoiado pelas instâncias superiores da escola, invista em sua formação contínua, mas uma formação de reconhecimento e de valorização das experiências de vida e de profissão dos próprios docentes e ainda possibilite a troca de experiências entre os profissionais da escola e a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, em especial, sobre as práticas avaliativas desencadeadas, pois os professores ao se reportarem ao coletivo como sendo a escola, entendem-na não somente como uma estrutura física, e sim uma composição de sujeitos integrados que possuem experiências e expectativas pessoais e profissionais diferenciadas, que desenvolvem a função de ensinar outros sujeitos que também possuem experiências e expectativas diferenciadas com relação ao processo educativo escolar.

Por fim, com a terceira pergunta objetivamos identificar as ações que os professores desenvolvem individualmente com o grupo de alunos de modo a superar as dificuldades vivenciadas com relação à avaliação da aprendizagem. Das respostas analisadas a maioria menciona o desenvolvimento de projetos com os alunos que visem ações formadoras em oposição ao modelo tradicional de avaliação realizado atualmente no contexto escolar, como por exemplo, a intervenção com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem (mudanças de turma e/ou material de estudo diferenciado), a construção de material didático-pedagógico próprio, a utilização de livros que deem ênfase a realidade local e regional e a solicitação de acompanhamento da família.

Pensar uma nova estrutura pedagógica que reconheça e considere as diferenças existentes no contexto escolar exige ousadia e dinamicidade. O primeiro passo é a aceitação dos problemas reais que as escolas enfrentam, haja vista que a proposta

de ampliação do ensino fundamental para nove anos preconiza, principalmente, uma educação com qualidade social e fixa diretrizes curriculares nacionais para esta modalidade, por isso, a necessidade em desenvolver ações que possibilitem a democratização do processo avaliativo.

Segundo Lüdke (2001) a avaliação na educação fundamental exerce a função informativa, ou seja, fornece informações aos alunos e aos professores para que ambos possam conhecer os pontos fracos e fortes do processo que vivem cotidianamente, de modo a refletirem e decidirem sobre as providências a serem encaminhadas quanto ao desenvolvimento do aluno e às práticas avaliativas.

Pudemos observar pelas respostas obtidas com as perguntas semiestruturadas que as mudanças nas práticas avaliativas se apresentam bastante restritivas e tímidas, haja vista que existem dúvidas e incertezas quanto a perspectiva de avaliação global, processual e contínua que, obviamente, requererá a reconstrução das políticas de formação, de currículo e de avaliação.

Nesse sentido, podemos afirmar que as mudanças nas práticas avaliativas apenas começaram e as tentativas para uma mudança e transformação dessas práticas não deverá ter como eixo centralizador o trabalho docente e sim um conjunto de ações integradas que envolvam todas as políticas educacionais brasileiras e tenham como meta social o desenvolvimento de uma educação pública com qualidade, de modo a considerar as diferenças individuais e as diversidades presentes na realidade educacional brasileira.

6 | CONCLUSÃO

A ampliação do ensino de fundamental para nove anos traz em sua proposta um conjunto de mudanças diretamente relacionadas à estrutura pedagógica e curricular do trabalho docente desenvolvido nas escolas. Essas mudanças vinculam-se à proposta de organização escolar em ciclos de aprendizagem e prevê a progressão continuada.

Nesse sentido, as possibilidades de mudanças nas práticas avaliativas dependem tanto do envolvimento dos professores na efetivação de um projeto pedagógico que democratize o ensino e possibilite várias aprendizagens, quanto do compromisso do poder público com políticas educacionais verdadeiramente justas para com as diferenças e diversidades presentes nos muitos contextos escolares que fazem parte de nossa realidade educacional.

Entendemos que uma educação democrática não se restringe à mudanças na estrutura pedagógica, mas sim necessitam de políticas efetivas que garantam condições justas para o desenvolvimento do trabalho docente, a valorização socioprofissional dos professores e o financiamento condizente com as necessidades reais das escolas brasileiras, além da superação de manter a educação atrelada à

lógica do mercado capitalista que engessam as práticas docentes, pois têm como parâmetro apenas as aferições dos resultados das avaliações de larga escala e acabam tornando-se o horizonte das políticas educacionais. É na observância desses aspectos que se assentam as possibilidades de mudanças na avaliação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa civil. **Lei nº 10.172** de 9 de janeiro de 2001. Brasília: DF, 2001a.

_____. Casa civil. **Lei nº 11.114** de 16 de maio de 2005. Brasília: DF 2005a.

_____. Casa civil. **Lei nº 11.274** de 6 de fevereiro de 2006. Brasília: DF, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7** de 14 de dezembro de 2010. Brasília: DF, 2010b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1** de 14 de janeiro de 2010. Brasília: DF, 2010a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3** de 03 de agosto de 2005. Brasília: DF, 2005d.

_____. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: DF, 2001b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos** – Relatório do Programa. Brasília: DF, 2004a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: DF, 2. ed. 2007a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: DF, 2004b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parecer nº 18**. Brasília: DF, 2005c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parecer nº 4**. Brasília: DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parecer nº 45**. Brasília: DF, 2007b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parecer nº 6**. Brasília: DF, 2005b.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: DF, 2. ed. 2007.

LIMA, Adriana de O. **Avaliação escolar: julgamento ou construção?** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, Menga. Evoluções em avaliação. In: FRANCO, Creso (Org.) **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 29-33.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A organização da escolaridade em ciclos no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos: reflexões e perspectivas. *Jornal de políticas educacionais*, n 11. Jan/jun 2012, p. 03-11

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PERRENOUD, Phillippe. **Avaliação**: da excelência a regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Patrícia Chittoni Ramos (Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LETRAMENTO CARTOGRÁFICO NA GEOGRAFIA ESCOLAR: O *GOOGLE EARTH* COMO RECURSO DIDÁTICO NUMA PROPOSTA DE ENSINO HÍBRIDO

Jonas Marques da Cunha

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, Campus João Pessoa – Paraíba.

Andréa de Lucena Lira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, Campus João Pessoa – Paraíba.

Alexsandra Cristina Chaves

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, Campus João Pessoa – Paraíba.

Rucélia Patricia da Silva Marques

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campus Campina Grande – Paraíba.

RESUMO: O presente artigo é o resultado de um projeto de intervenção pedagógica envolvendo alunos do Ensino Fundamental - II de uma Escola Estadual de Campina Grande - Paraíba. Na contemporaneidade, especialmente na realidade do espaço escolar estudado, fenômenos como evasão escolar, a falta de interesse pelo estudo e/ou as dificuldades de compreensão dos conteúdos, maximamente no que se refere aos estudos cartográficos, têm nos inquietado e levado à autocrítica sobre a prática docente. Assim, as propostas pedagógicas foram pensadas e postas em prática de forma a inserir as novas tecnologias no cotidiano

escolar na perspectiva da construção de conhecimentos significativos, relacionados à dinâmica cotidiana dos estudantes. Objetivase contribuir para letramento cartográfico e geográfico de discentes a partir de estudos que contemplem o espaço vivido, o *lugar*, mediado por tecnologias de informação e comunicação (TIC's), especialmente, o *software Google Earth* o qual dispõe de ferramentas de aferição de áreas da superfície terrestre, imagens de satélites e outras. As ações metodológicas foram mediadas à luz da pesquisa-ação e metodologias ativas envolvendo atividades interdisciplinares no formato de aula expositiva dialogada, de campo, pesquisa (virtual) e oficinas de produção de matérias. As intervenções resultaram na interação, leitura e interpretação do espaço vivido; melhoras no raciocínio matemático; apropriação de conceitos; confecção autônoma de representações cartográficas e; socialização dos resultados.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos Híbridos; Espaço vivido; Letramento Cartográfico.

CARTOGRAPHIC LITERACY IN SCHOOL
GEOGRAPHY: THE GOOGLE EARTH AS
A DIDACTIC RESOURCE IN A HYBRID
TEACHING PROPOSAL

ABSTRACT: This article is the result of a

pedagogical intervention project involving Elementary school students-II of a State College of Campina Grande-Paraíba. In contemporaneity, especially in the reality of the school space studied, phenomena such as school dropout, lack of interest in the study and/or difficulties in understanding the contents, maximally regarding cartographic studies, have in and brought to self-criticism about the teaching practice. Thus, the pedagogical proposals were thought and put into practice in order to insert the new technologies in the school routine from the perspective of the construction of knowledge MeansObjectives, related to the daily dynamics of the students. Objetiva-It Contribute to cartographic and geographic literacy of students from studies that contemplate the living space, o *Place*, mediated by information and communication technologies (ICT's), especially the *software Google Earth* which has tools for measuring areas of the terrestrial surface, Satellite imagery and other. THE methodological actions were mediated in the light of Action research and active methodologies involving interdisciplinary activities in the format of a dialogued, field, research (virtual) class and material production workshops. The interventions resulted in the interaction, reading and interpretation of the living space; Improvements in mathematical reasoning; Appropriation of concepts; Making Autonomous cartographic Representations and Socialization of the results.

KEYWORDS: Hybrid Studies; Space lived; Cartographic Literacy.

1 | INTRODUÇÃO

A Geografia escolar tem dificuldades em superar o tradicionalismo herdado da Geografia clássica e tem reproduzido em sala de aula um ensino enciclopedista, mnemônico e eurocêntrico. Assim, a premissa para o planejamento das intervenções didático-pedagógicas, descritas nesse artigo, foi na perspectiva do repensar a prática docente e da possibilidade de proporcionar o ensinar-aprender atrativo e com significado, contextualizando os conteúdos da disciplina em questão com a dinâmica cotidiana dos alunos, o *lugar*, a partir da apropriação e reconhecimento do espaço vivido aliado ou auxiliado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's).

Diante da realidade apresentada por Simielli (2010) acerca do nível de conhecimento e dificuldades enfrentadas por discentes e docentes no ensinar-aprender em cartografia, na geografia escolar, este trabalho teve por objetivo contribuir para alfabetização e letramento cartográfico de discentes de estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental – II de uma escola de Campina Grande – Paraíba, a partir de estudos que contemplem a construção de novos e elaborados conhecimentos mediados pelo espaço vivido e; pelas TIC's, especialmente, o *software Google Earth*.

Para tanto, os procedimentos metodológicos foram mediados à luz da pesquisa-ação e de metodologias ativas, ou seja, um ensino híbrido, envolvendo atividades interdisciplinares no formato de aula expositiva dialogada; pesquisas de campo, *in loco*, e virtuais orientadas; oficinas de produção de matérias e; socialização dos resultados.

A estrutura dessa pesquisa se organiza da seguinte ordem: Iniciamos discutindo

a letramento cartográfico na perspectiva da categoria lugar e das novas tecnologias. Segue-se o debate pela ótica do ensino híbrido como possibilidade nos estudos cartográficos

Num segundo momento traçamos os procedimentos metodológicos, atividades e ações mediadas ao longo das intervenções. E por fim dissertamos nossas considerações sobre o trabalho desenvolvido.

As intervenções resultaram na interação os estudantes com o espaço vivido, o *lugar*, culminando com melhoras no raciocínio matemático; apropriação de conceitos da cartografia.

2 | O LUGAR NO LETRAMENTO CARTOGRÁFICO EM TEMPOS DIGITAIS

O termo *Letramento* é um conceito recente que advém das ciências linguísticas. Segundo Soares (2004, p. 96)

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização.

A cartografia escolar utiliza o termo, também, no sentido para além da alfabetização, escrita e leitura, ou seja, o letramento cartográfico é um conceito que contempla a superação da alfabetização cartográfica, leitura e escrita, no que tange a compreensão e análise crítica do espaço geográfico, das práticas sociais.

No entanto, Observa-se em pesquisas recentes que os estudos cartográficos têm sido negligenciados e/ou pouco trabalhados na escola básica, discutimos letramento em tempos de analfabetismo cartográfico.

Nesse contexto, se observa a partir de dados de pesquisas que as dificuldades nos estudos cartográficos estão presentes tanto no ensino, processo de mediação dos professores(as); quanto na aprendizagem dos estudantes, o primeiro implica diretamente na qualidade do segundo. A luz de Simielli (2010, p. 89); “Em cursos ministrados em várias cidades no Brasil, constatou-se que o problema da leitura eficiente de mapas não estava restrito às faixas etárias até então pesquisadas, mas estendia-se também aos professores”.

Corroborando com (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 325), “Uma das grandes dificuldades apontadas pelos alunos do ensino médio das escolas públicas nas provas do Exame Nacional para o Ensino Médio (Enem) refere-se à interpretação de mapas”. Assim, constata-se que existe um problema no ensino formal da cartografia. Diante do exposto, nos no sentido de buscar alternativas didático-pedagógicas na perspectiva da superação dos desafios e do rever contínuo da prática docente., da qualidade da formação dos estudantes.

Destarte, é notório que atualmente com o avanço das TIC's, a utilização dos espaços virtuais, como por exemplo, blogs, sites, jogos, software e redes sociais fazem parte da cultura juvenil contemporânea. Estes espaços proporcionam informação, entretenimento e aproximação entre os indivíduos. Os jovens da atualidade já nasceram no meio técnico-científico-informacional e se apropriam com mais autonomia sobre as novas tecnologias.

Assim, emergem possibilidades de interação e construção dos conhecimentos cartográficos a partir das ferramentas disponíveis e de fácil acesso na rede de *internet* na perspectiva do *lugar*. Dessa forma, se entende que as (TIC's) são ferramentas que devem adentrar, como recurso pedagógico, ao espaço escolar na esperança de ressignificação metodológica. Pela lente de MORAN (2000b, p. 141), “Não precisamos abandonar as formas já conhecidas pelas as novas tecnologias telemáticas, [...]. Integramos as tecnologias novas e as já conhecidas”.

O ensino de Geografia tem sido historicamente marcado pelo enciclopedismo e memorização dos conteúdos o que provoca um distanciamento entre o que é estudado e a dinâmica cotidiana do espaço vivido. Percebe-se o desinteresse do alunado sobre alguns temas e conteúdos abordados em sala de aula, muitas vezes, desconectados da realidade.

Para (Cavalcanti, 2005, p. 198);

[...] as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial, o que confere importância ao ensino de geografia na escola; os alunos que estudam essa disciplina já possuem conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido. [...].

Destarte, pensar a educação é pensar, principalmente, a formação dos estudantes para a vida. E é no lugar que a vida tem sentido. Assim, não tem como dissociar o ensino do contexto no qual o alunado está inserido. Concordando com Cavalcanti (2008, p. 143), “A tarefa da escola é [...] fazer um elo entre o que acontece no lugar em que vivem, na sua vida, no seu cotidiano, e o que acontece em outros lugares no mundo [...]”. As experiências vividas e no *lugar* são objetos passíveis de serem explorados como âncora, ponto de partida na construção dos conhecimentos.

Na contemporaneidade, as informações são disponibilizadas e circulam muito rapidamente, não na velocidade do conhecimento, mas na rapidez do acesso à apenas um clique. As possibilidades de acesso são inúmeras, seja microcomputadores, ipods, ipads, smartphones, etc. que possibilitam inúmeros acessos diários às informações, porém esse mundo de “inovações” tecnológicas fascinantes congruem para uma falsa sensação de conhecimento adquirido, apenas visualizado, mas não absorvido, interpretado e internalizado.

Pode-se verificar que as tecnologias atuais não são tão benevolentes no eixo escolar, porém essa inovação tecnológica não pode ser desdourada no seu contexto sócio histórico cultural, mas sim aliada na construção do conhecimento escolar.

3 | ENSINO HÍBRIDO COMO POSSIBILIDADE NOS ESTUDOS CARTOGRÁFICOS

Dadas às dificuldades enfrentadas, expostas na seção anterior, quanto ao ensino e aprendizagem em cartografia, respectivamente por professores e alunos cabe, além da formação continuada, buscar aproximar os conteúdos e conceitos cartográficos à realidade dos estudantes dando significância e dinamizando as aulas. Propondo a ressignificação de metodologias tradicionais e inserindo as TIC's no processo de ensinar-aprender.

Desse modo, entendendo que a cartografia, a linguagem cartográfica, é quem melhor representa e contribui para a identificação, inter-relação e compreensão e dos fenômenos ocorrentes no espaço geográfico que o caminho pode ser a partir da proposta do ensino híbridos. Segundo (MAIA, 2013, p. 66, grifo do autor); “O *híbrido* está relacionado à convivência e interpenetração entre diferentes culturas – oral, escrita, impressa, massiva, midiática – que, misturadas, constituem um complexo cultural amplo [...]”.

Corroborando com (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 7);

[...] é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência.

Assim, o alunado pode organizar seus momentos de estudos de acordo com sua disponibilidade e preferência de horário. Esse aspecto voluntário do estudo *online* permite a autonomia e protagonismo do estudante/pesquisador. Além, da oportunidade mutua de socialização do que foi conhecido e/ou produzido, tanto em sala de aula como no espaço virtual. Pelo prisma de (MORAN, 2015, p. 16); “Essa mescla, entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola”. A concepção do ensino híbrido é, como a semântica do termo propõe, a utilização de diversas formas e recursos no processo de ensino-aprendizagem, é a não limitação a métodos e metodologias isoladas, desconectados da realidade dos estudantes.

O ensino híbrido na perspectiva dos estudos cartográficos na Geografia escolar, certamente, pode ser visto como possibilidade real de êxito na medida em que a inovação movimentada as aulas e propunha objetivos e desafios aos estudantes. Corroborando com (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 3); “Esta forma híbrida é uma tentativa de oferecer o melhor de dois mundos” — isto é, as vantagens da educação online combinadas com todos os benefícios da sala de aula tradicional”. Nesse ínterim, destacam-se alguns aparatos tecnológicos possíveis de serem utilizados concomitantemente com as metodologias apresentadas, como exemplo, o *Google Earth*, *software* gratuito na rede de *internet*, oferece suporte para visualização, aferição de medidas de áreas e disponibilidade de imagens de satélite da superfície terrestre. Pode-se pensar nos espaços virtuais como extensões da

sala de aula. A escola precisa ir além dos seus muros, combinar espaços virtuais e presenciais.

Destarte, esse ‘caldeirão’ de possibilidades pode convergir em um único projeto de estudo, de intervenção didático-pedagógica, sem confundir os estudantes nem fugir do foco, dos objetivos pretendidos. Reconhecemos que os jovens “nativos digitais” estão acostumados a lidar, cotidianamente, com a dinâmica típica da modernidade, das TICs, da velocidade da informação. Evidente que o papel do docente é indispensável no que tange as orientações, acompanhamento e mediações no processo de ensino.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As ações e atividades transcorreram na perspectiva das metodologias ativas, e a luz da pesquisa-ação. Segundo Tripp (2005, p. 448), “a pesquisa-ação é participativa na medida em que inclui todos os que, de um modo ou outro, estão envolvidos nela e é colaborativa em seu modo de trabalhar”. As abordagens conceituais e discussões ocorreram envolvendo a gama de conhecimentos trazidos pelos alunos.

Desse modo, investiu-se em atividades diversas como: aulas expositivas dialogadas; aula de campo; oficinas de produção de materiais e; exploração do *software Google Earth*.

Corroborando com (MORAN, 2017, p. 74), “As metodologias ativas em um mundo conectado e digital se expressam por modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações.”. Assim, a proposta de intervenção, na perspectiva do ensino híbrido, contemplou ações como: aula de campo, na área que circunda a escola; pesquisas virtuais, exploração do *software Google Earth* e; socialização dos resultados, exposição e apresentação na mostra pedagógica da escola e na Semana Nacional de Tecnologia.

Assim, foram distribuídas as ações e atividades em 10 etapas, são elas: aulas dialogadas; pesquisas virtuais; aulas dialogadas; logística para a aula de campo; aula de campo; aulas dialogadas; sala de vídeos; atividade no laboratório de informática; oficinas de produção de materiais e; socialização dos resultados.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados desse trabalho foram observados gradativamente no processo de desenvolvimentos das ações. Num contexto geral as atividades transcorreram a contento com a participação de todos os envolvidos. Destarte, registramos maior assiduidade e efetiva participação, o que repercutiu diretamente na qualidade do aprendizado e rendimento escolar dos envolvidos.

Não houve problemas maiores de ordem pedagógica, os conteúdos foram

assimilados de forma irregular, cada um ao seu tempo, mas todos conseguiram superar suas dificuldades, principalmente, por que tínhamos o apoio pedagógico de áreas afins, especialmente, da matemática. Ressaltamos que durante o desenvolvimento do projeto foi perceptível o interesse dos alunos pelas aulas, até os mais tímidos venceram essa barreira e gradativamente passaram a opinar, questionar e se envolverem no processo.

Observando as médias falta/mês da turma, constatamos que no decorrer das intervenções do projeto, período julho-setembro, as médias caíram consideravelmente ficando 50% mais baixa em relação aos meses que antecederam as supracitadas intervenções. Destaque para o mês do projeto, setembro, onde zerado o número de faltas.

Um diferencial desse projeto foi atrair e despertar nos alunos o interesse pelo estudo, construir juntos o conhecimento. Nesse sentido, os resultados foram satisfatórios, principalmente, em relação aos alunos de codinomes A, B, C e D que enfrentavam sérias dificuldades de concentração, comportamento o que refletia nos baixos rendimentos e alto percentual de faltas. Estes conseguiram ser envolvidos e participaram ativamente das discussões, produções e apresentações dos resultados, melhorando consideravelmente seus rendimentos, aprendizado e assiduidade.

Comparando as médias da turma nos bimestres anteriores ao projeto de intervenção observamos que no 1º bimestre obtiveram média seis (6,0); no 2º média cinco e meio (5,5). Já no 3º bimestre, período das intervenções, oito e meio (8,5). Os números representam um crescimento de 30% nos rendimentos dos estudantes. O crescimento dos rendimentos ocorreu de forma inversamente proporcional ao crescimento das faltas. Ressalta-se que, mais do que um aumento na assiduidade teve-se um aumento do entusiasmo, voluntariado e disposição para aprender.

Aulas dialogadas

Os encontros presenciais, aulas expositivas dialogadas, foram de extrema importância. Estudantes necessitam das orientações, mediação, do professor(a) na condução da construção dos conhecimentos sistematizados.

Desse modo procuramos, inicialmente, apresentar à temática e os objetivos das intervenções. Traçamos as atividades e ações que conduziríamos no decorrer do projeto. Nesse ambiente, sala de aula, conseguimos aproximar teoria e prática. Discutimos os conceitos geográficos, cartográficos e matemáticos aplicando-os em escala local, em exemplos presentes no interior da sala de aula.

Assim, a ideia de ensino híbrido se configurou em mesclar os encontros presenciais com atividades *online*, virtual, de acordo com as disponibilidades e acesso dos estudantes. Iniciamos por aulas expositivas para apropriação dos conceitos e das bases fundamentais da cartografia. No prisma de MORAN (2000a, p. 59), “Educação a distância não é um *fast-food* onde o aluno vai e se serve de algo

pronto. [...] é ajudar os participantes a equilibrar as necessidades e habilidades com a participação em grupos – presenciais e virtuais”.

À vista disso, a turma conseguiu compreender os conteúdos e inter-relacioná-los, o que contribuiu para a melhora dos desempenhos não só em geografia como em matemática. Segundo MORAN (2015, p. 22), “É importante que os projetos estejam ligados à vida dos alunos, às suas motivações profundas, que o professor saiba gerenciar essas atividades, envolvendo-os, negociando com eles as melhores formas de realizar o projeto.”.

Pesquisa virtual

Uma vez que, os estudantes-pesquisadores já se apropriavam ou estavam em processo de assimilação dos conteúdos, nos encaminhamos para o laboratório de informática. Devido à precariedade dos computadores apenas utilizamos, nesse momento, *notebooks*, dois da instituição e dois particulares, o que se viabilizou trabalhar em grupos. Nesse momento, foi possível o contato direto dos discentes com o *software Google Earth*, desde a instalação do aplicativo nos *notebooks* à sua manipulação. Essa interação minimizou as tensões em relação à exploração do recurso facilitando o processo de exploração.

Desta forma, conseguiram fazer um *tur* por áreas de seus interesses. Numa escala do global para o local aportaram em Campina Grande - Paraíba, principalmente, nos seus bairros, ruas e residências. Configurou-se como momento de revisão dos conceitos (categoria geográfica *lugar*, escala geográfica e escala cartográfica) e os demais conteúdos trabalhados em sala de aula. Nessa etapa dos trabalhos, destacamos a atenção dada às atividades, o que é essencial no de ensino-aprendizagem.

Assim, com o auxílio do aplicativo *Google Earth* foi possível à aproximação dos alunos com seu espaço vivido. De forma rápida e prática, visualizaram-se imagens do bairro, o que possibilitou a análise das paisagens e o reconhecimento pelos estudantes como parte integrante desse espaço geográfico. À luz de (MORAN, 2015, p. 25); “O que as tecnologias em rede nos permitem é não só trazer o bairro e a cidade, mas também o mundo inteiro, em tempo real, com suas múltiplas ideias, pessoas e acontecimentos numa troca intensa, rica e ininterrupta.”. O acesso à visão vertical, imagens de satélite, do bairro e os demais recursos disponíveis no aplicativo, *Google Earth*, facilitaram a exploração do espaço, coleta dos dados.

A parti da navegação e exploração autônoma dos recursos disponíveis no *software*, os grupos, produziram representações cartográficas, croquis, dos seus espaços de vivência, do quarteirão de onde residem. Uma forma espontânea de mostrarem o crescimento intelectual sobre o tema e oportunidade de avaliarmos

esse crescimento processual.

Aula de Campo

Corroborando com (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 95); “A ideia é ressaltar a importância da pesquisa na construção de uma atitude cotidiana de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e de busca de autonomia da interpretação da realidade”. Nessa linha de pensamento, realizou-se a Aula de Campo na esperança de explorar os espaços visualizados pelos alunos e desenvolver uma atividade com o grande grupo, a turma. A logística da aula foi discutida e planejada com os discentes, desde o espaço que seria mapeado às ferramentas que seriam utilizadas, além, dos objetivos e intenções da proposta.



Figura 2 - Aula de Campo, aferição das medidas perimetrais da escola.

Fonte: Arquivo, Jonas Marques da Penha.

Norteados por (CAVALCANTI, 2008); a interação dos discentes com o espaço vivido, o *lugar*, tanto por meio virtual mediante uso de novas tecnologias, quanto *in loco*, na aula de campo, trouxe significado e significância para os estudos. Puderam ampliar seus conhecimentos, fazer novas leituras do espaço geográfico num processo de “mão dupla”, praticaram as teorias e teorizaram as práticas. Nessa ocasião formam contemplados, dentre outros estudos, a leitura e interpretação do espaço geográfico, localização e orientação, unidades de medidas, cálculos de proporção, escala e, outros.

Oficinas de produção de materiais

A partir das informações, imagens e aferições de medidas exploradas na aula de campo e no *Google Earth* foram planejadas e desenvolvidas atividades, como exemplo, a confecção de croquis que evoluíram para produção de mapas e maquetes, as quais para a maioria dos alunos se tratou de uma experiência inédita. Tais produções proporcionaram revisões teóricas/práticas de conceitos e fundamentos básicos da cartografia e da geografia.



Figura 3 – Oficina de produção de materiais – confecção de maquetes

Fonte: Arquivo, Jonas Marques da Penha.

Além das representações cartográficas, também, foram produzidos *slider* e *banner* com os resultados obtidos. O processo de ensino-aprendizagem vai além das aulas, ele se desencadeia ao longo de todo envolvimento com o objeto de estudo. Assim, acompanhamos e avaliamos continuamente o crescimento intelectual individual e coletivo dos estudantes.

Segundo (MORAN, 2004, p. 6), os professores (as) devem; “[...] fazer do aluno um parceiro-pesquisador. Pesquisar de todas as formas, utilizando todas as mídias, todas as fontes, todas as formas de interação [...]”. Na figura 3, observa-se que cada grupo está desenvolvendo uma etapa da produção, no entanto, elas não estão separadas nem os grupos são estanques, eles se comunicam e são interdependentes, os membros se revezam nas tarefas de forma a todos terem acesso a todo processo.

Socialização dos resultados

Os resultados, maquetes, mapas e croquis foram expostos e apresentados em eventos como a mostra pedagógica da escola, à comunidade escolar e circunvizinha, e na Semana Nacional de Tecnologia, sediada pela prefeitura municipal de Campina Grande e ocorreu em um parque urbano nesta cidade. Dentre as apresentações as atividades e ações destacadas em *slider* e *Banner*; simulações e visualização no *Google Earth* e; cálculos de distâncias e escalas em mapas.

Corroborando com Barato (2008), quando os indivíduos participam do desenvolvimento e dos resultados da “obra” esta passa a ter sentido e significados. Para o autor, “A obra, assim, não é apenas um produto que resulta e processos de produção. Ela é um alvo que mobiliza o sujeito em busca da satisfação de certa necessidade.”. (BARATO, 2008, p. 13).



Figura 4 - Participação na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia

Fonte: Arquivo, Jonas Marques da Penha.

A desenvoltura e a segurança dos estudantes nas interações, exposição e apresentação, na Semana Nacional de Tecnologia representou protagonismo discente. Primeiro por estarem no território do outro, fora da escola, e principalmente por que foram exigidos pelo público presente. Recordamos de um momento em que uma aluna foi questionada por um grupo de estudantes universitários e ela com olhares de quem pedia socorro, me buscava sem sucesso. Em instantes, contornou a situação e com desenvoltura esclarecia conceitos e respondia a questionamentos.

Os materiais foram produzidos dentro do padrão cartográfico, ou seja, as áreas representadas obedeciam a uma escala e as localidades representadas pelas iconografias em uma legenda. Assim, as dimensões da escola e do quarteirão circunvizinho à instituição eram aferidas e localizadas na representação. As atividades, produtos resultados das intervenções, foram disponibilizadas à escola para trabalhos e pesquisas futuras.

6 | CONSIDERAÇÕES

No trabalho docente é fundamental uma práxis comprometida com a transformação social. Desse modo, deve-se haver na relação professor-aluno troca de conhecimentos, ensinar-aprender. Assim, deve-se explorar as diversas culturas coexistentes em sala de aula, os conhecimentos prévios, conteúdos e fenômenos percebidos nos respectivos espaços de vivência.

Atualmente, com o advento da telemática, tem-se acesso a uma gama de informações prontas e apresentadas de forma atrativa, lúdica, bem mais interessante que as aulas que geralmente nos propusemos a apresentar. Isso emerge como desafios para dos profissionais da educação, os(as) professores(as), especialmente, sobre o que e como ensinar na geografia escolar? Mas, podemos dizer que a inserção de novas tecnologias na educação é sem dúvidas um diferencial que maximiza as possibilidades e inclina os estudantes a buscar por conhecer.

Um diferencial dessa ação pedagógica, além da inserção dos aparatos tecnológicos, foi fazer do espaço comum dos alunos, *lugar* de vivência, um campo de pesquisa, a aproximação dos conteúdos a dinâmica cotidiana dos envolvidos. Percebeu-se que no decorrer de cada etapa houve melhoras quanto à apropriação dos alunos sobre os conteúdos e conceitos estudados.

Consideramos que foram validas as ações na expectativa da superação da dicotomia teoria e prática, os conceitos se tornam reais, palpáveis, concretos. Vale salientar que a característica artística das atividades e os objetivos traçados tiveram papel preponderante para o entusiasmo e envolvimento dos discentes no processo.

Compreendemos que, a proposta mediada e descrita nesse trabalho não deve ser considerada uma receita pronta e acabada, mas considerada como uma possibilidade de intervenção, de enfrentar os desafios cotidianos em busca da construção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BARATO, Jarbas N. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a Educação Profissional. **B. Téc. Senac**: a R. Educ. Prof, v. 34, n. 3, p. 4 15, 2008. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/322600403/Conhecimento-trabalho-e-obra-pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

CAVALCANTI, Lana S. Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: uma Contribuição de Vygotsky ao Ensino De Geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf>>. Acesso em: 17 ago. de 2018.

CAVALCANTI, Lana de S. **A Geografia Escolar e a Cidade**: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?. Uma introdução à teoria dos híbridos. **Clayton Christensen Institute**, maio 2013. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf>. Aceso em: 8 set. 2018.

MAIA, Junot de O. Novos e híbridos letramentos em contexto de periferia. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escola Conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 66-72.

MORAN, José M. Como transformar nossas escolas Novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. **Educação em Revista**: o impacto tecnológico no cérebro. 124. ed. p. 64-87, 2017. Disponível em: <https://issuu.com/educacaoemrevista/docs/124_b4966f5ed6c2b2>. Acesso em: 10 set. 2018.

MORAN, José M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. Novas Tecnologias e mediação pedagógica. 19. ed. São Paulo: Papirus, 2000a, p. 11-66. (Coleção Papirus Educação).

MORAN, José M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na Educação**: teoria & prática. PGIE-UFRGS, Porto Alegre, v. 3 n. 1, p. 137-144, set. 2000b. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474>>. Acesso em: 12 set. 2018.

MORAN, José M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto

de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. PROEX/UEPG, Curitiba, v. 2, p. 15-33, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas). Disponível em: <<http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2018.

MORAN, José M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**. Pontifícia Universidade Católica. Paraná, v. 4, n. 12, p. 1-9, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/tic_professores/189117821002.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

PONTUSCHKA, Nídia N.; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núbia H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental).

SIMIELLI, Maria E. R. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, Rosângela D. de (Org.). **Cartografia Escolar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 70-92.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, Artmed Editora, p. 96-100, fev. 2004. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>>. Acesso em: 10 set. 2018.

LETRAMENTO E LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

Gislene de Sousa Oliveira Silva

Mestra em Educação - Universidade Federal de Goiás – UFG - Regional Catalão. Catalão-GO

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir acerca do Letramento e leitura literária na escola como contribuição para a formação do leitor percorrendo conceitos de letramento, a partir dos autores: Soares (2004), Goulart (2006), Street (2010, 2014) e Kleiman (2001), por compreender que o letramento tem sentido “plural” e a literatura faz parte desse processo de aquisição de conhecimentos para a construção de saberes necessários na formação do sujeito letrado. Algumas questões orientam essa proposta: Como a leitura literária acontece no contexto escolar? Qual a relevância dada à leitura literária em sala de aula, no processo de letramento? Estas questões podem contribuir para o debate acerca da compreensão e relevância que está sendo dada à leitura literária no cenário escolar e suas potencialidades no contexto extra-escolar, no papel de contribuição para o letramento e a formação do sujeito leitor. Propõe-se neste trabalho, um diálogo com os autores que discutem sobre essa temática e que podem auxiliar a refletir sobre e aprofundar nos estudos acerca de situações de grande relevância no trabalho de formação do leitor, em sala de aula e fora dela. A discussão aponta

para a necessidade do uso adequado do acervo literário na escola, como um dos caminhos para o letramento. Nesse sentido, sinalizam para a aproximação a ser promovida pela escola entre texto-autor-leitor, considerando o contexto em que está inserido o sujeito. Espera-se que o texto possa suscitar reflexões sobre caminhos, na busca de melhores práticas de letramento literário no contexto escolar para a formação de leitores.

PALAVRAS-CHAVE: leitura literária; formação de leitor; espaço escolar.

LETTERING AND LITERARY READING AT SCHOOL

ABSTRACT: This article aims to discuss literacy and literary reading in school as a contribution to the formation of the reader through concepts of literacy, from the authors: Soares (2004), Goulart (2006), Street (2010, 2014) and Kleiman (2001), for understanding that literacy has a “plural” meaning and literature is part of this process of knowledge acquisition for the construction of knowledge needed in the formation of the literate subject. Some questions guide this proposal: How does literary reading happen in the school context? What is the relevance of literary reading in the classroom, in the literacy process? These questions can contribute to

the debate about the comprehension and relevance that is being given to the literary reading in the school scene and its potentialities in the extra-school context, in the role of contribution to the literacy and the formation of the reader. It is proposed in this work, a dialogue with the authors that discuss about this subject and that can help to reflect on and deepen in the studies about situations of great relevance in the work of formation of the reader, in the classroom and outside of it. The discussion points to the need for proper use of the literary collection in school, as one of the paths to literacy. In this sense, they signal to the approach to be promoted by the school between text-author-reader, considering the context in which the subject is inserted. It is hoped that the text can provoke reflections on paths, in the search for better practices of literary literacy in the school context for the formation of readers.

KEYWORDS: literary reading; reader training; school space.

1 | INTRODUÇÃO

A leitura tem se tornado, a cada dia mais, alvo de discussões nos meios acadêmicos, e entre professores, quanto às práticas realizadas em sala de aula e no contexto escolar. No âmbito deste trabalho perpasso por conceitos sobre o Letramento que, nos dias atuais está posto entre as principais teorias de pesquisadores da área, acerca da formação do leitor, desde as séries iniciais. Através de autores como, Soares (2004), Goulart (2006), Kleiman (2001) e Street (2010, 2014) procura-se discutir e dialogar a respeito dos conceitos de Letramento, entrelaçados com a Alfabetização. E ainda, pretende-se apresentar as contribuições desses autores para a compreensão do letramento no sentido “plural”, de sua concepção, a formação do leitor interligada com práticas sociais diversas, de acordo com o contexto em está inserido. Por compreender que a leitura literária é parte integrante nesse processo e embasada nas ideias de autores como, Cosson (2009, 2010), Zilberman e Rösing (2009) tem-se o propósito de analisar como a literatura vem sendo trabalhada no âmbito do letramento literário dos alunos, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, para a formação de leitores críticos. Esta concepção vem ao encontro do que nos diz Street (2014), ao afirmar ser contrário ao argumento que os aprendizes não estariam “prontos” para essa interpretação crítica enquanto não atingirem estágios ou níveis mais altos. Segundo o autor, professores teriam como obrigação social trabalharem práticas que focassem nesta intenção, e a introdução da consciência linguística crítica e do letramento como prática social crítica, facilitaria o processo. Introduzi-los em sala de aula não seria um luxo, mas uma necessidade. Assim, algumas questões são apresentadas nestas discussões: como a leitura literária acontece no contexto escolar? Qual a relevância dada à leitura literária em sala de aula? Onde está a literatura a partir das práticas de letramento trabalhadas na escola?

O trabalho então tem como finalidade analisar e refletir sobre essas questões,

através de uma metodologia pautada no estudo bibliográfico, observando as contribuições dos autores citados para um debate sobre a formação do leitor, o letramento, o letramento literário e a relevância da literatura diante de práticas de leitura atuais realizadas em sala de aula que, na maioria das situações a literatura é utilizada como pretexto para atividades formais do ensino da língua, no processo de alfabetização, ou ainda, para serem reforçados, memorizados conteúdos ligados aos aspectos técnicos da aprendizagem da língua materna. Soares (2011, p.22), nos alerta que

Não se deve negar a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (É preciso lembrar que essa escolarização inadequada pode ocorrer não só com a literatura, mas também com outros conhecimentos quando transformados em saberes escolares).

Como ressalta a autora, a escola precisa ter clara a noção da importância de se considerar a fidelidade ao texto literário que está sendo trabalhado, bem como, tomar cuidado para evitar adaptações deturpadas.

2 | DESENVOLVIMENTO

A leitura literária, no espaço escolar, tem sido objeto de várias discussões, acerca do modo como vem sendo trabalhada, principalmente em sala de aula. São levantadas questões a respeito da prática pedagógica do docente e de como a literatura pode contribuir para a formação do leitor. O texto literário é um dos gêneros apresentados aos alunos no processo de letramento, juntamente com outros, que objetivam inserir o leitor ao mundo de práticas sociais diversas e necessárias.

A leitura literária convive com inúmeros outros tipos de leitura, entre elas aquelas voltadas para as necessidades práticas da vida cotidiana como ler bilhetes, cartas, manifestos, artigos, notícias, etc., mas ela instaura um tipo de pacto com o leitor que a distancia das outras práticas sociais “letradas”. No contato do leitor com o texto literário, esse pacto de dá – quando se dá – via experiência estética, uma experiência na linguagem da invenção, do jogo simbólico que busca representar realidades não percebidas pela linguagem da comunicação usual, corriqueira. (MACHADO, 2002, p.71)

O termo letramento, no Brasil, segundo Magda Soares (2003), integra há pouco tempo o discurso de especialistas das áreas de educação e de linguística. Foi em meados da década de 1980 que ocorreu a chegada do conceito de letramento ao país. Essa criação surgiu a fim de suprir a necessidade de se distinguir processos em que haja somente a aprendizagem do sistema de escrita daqueles em que o aprendiz é capaz de utilizar sua leitura e escrita para a realização de práticas sociais. A importância em se identificar e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aquisição

do código escrito foi reconhecida quando se promoveu a criação do conceito de letramento, o que levou estudiosos a aprofundarem seus estudos nessa direção.

Desse modo, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental fazem-se necessárias práticas de leitura e escrita voltadas para a diversidade textual e que possam inserir o aluno no cenário de práticas sociais diversas, que vão além do decifrar do nosso sistema alfabético, para aprendizagem da técnica de codificar e decodificar, mas que também possam contribuir para a inserção social deste sujeito na sociedade da qual é participante. A respeito disto, Street (2010, p.49), nos alerta que a relação do professor com os alunos

tem de ser diferente quando se sabe isso, em vez de se imaginar que eles são espaços vazios que devem ser preenchidos. Esses alunos estão engajados em uma sociedade, em uma cultura em que a escrita pode ocupar grande espaço. Cada um deles pode não ter conhecimento de todas essas escritas; eles podem não se sentir competentes o bastante para fazer o trabalho que querem fazer. (...) Trata-se de uma abordagem muito diferente para o ensino da escrita. Diferente de ficar de pé lá na frente com um método fazendo abc e pensando que todos são ignorantes.

Portanto, a leitura e a escrita na escola deverão ter um papel fundamental na vida do aluno fora do contexto escolar também. Seria então essencial tornar significativa a aprendizagem, para que o aluno estabelecesse ligações com o que aprendera, com a sua vida social, além dos muros da escola e ainda, que o professor considerasse o aluno como partícipe do processo de letramento, pois, métodos utilizados de forma técnica e mecânica, pelo professor, desconsideram esse princípio e menosprezam a capacidade de cooperação do sujeito na construção do conhecimento. Nesse sentido, Kleiman (2007) afirma que é na escola - agência de letramento por excelência de nossa sociedade - que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas. A autora acredita na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como objetivo estruturante do trabalho escolar. Assim, as práticas de letramento é o desafio da escola atual.

(...) a escola pode ser um espaço de abertura para outras vozes e dimensões do conhecimento, para ampliar o mundo social plural dos sujeitos com múltiplos modos de mostrar, aprender, discutir e conhecer discursividades e gêneros do discurso ligados a diferentes linguagens sociais. (...) Apropriando-se do modo como diversos fatos e conhecimentos foram incorporados à sociedade e colocando em circulação outros modos de incorporação de fatos e conhecimentos, pode-se contribuir para novas formas de tensão social, novas práticas discursivas, novas ordens do discurso. (GOULART, 2006).

Portanto, o Letramento tem sentido “plural”, de acordo com os autores citados, e isso significa que a formação do leitor precisa perpassar os diferentes textos que circulam em sociedade, desde os anos iniciais do ensino fundamental. A literatura faz parte desse processo de aquisição de conhecimentos para a construção de saberes necessários na formação do sujeito letrado, pois é mais um gênero textual que compõem este cenário de formação do leitor e, como tal, merece ter um espaço em

sala de aula, ser considerado pelo docente e apresentado aos alunos. Porém, nesse sentido, algumas questões devem ser pensadas: como a leitura literária acontece no contexto escolar? Qual a relevância dada à leitura literária em sala de aula? Onde está a literatura a partir das práticas de letramento trabalhadas na escola? São perguntas importantes para contribuir com a tentativa de compreensão do espaço dado à leitura literária no cenário escolar e suas potencialidades no contexto extra-escolar, na formação do sujeito-leitor.

Segundo Martins (2011), o termo *letramento literário* foi usado pela primeira vez no Brasil por Graça Paulino, num trabalho encomendado para ANPEd, na sequência do trabalho de Magda Soares. Na época, o grupo de pesquisa tinha o nome de “Grupo de Pesquisas de Literatura Infantil e Juvenil”. Em seguida passou-se a adotar o nome “Grupo de Pesquisas do Letramento Literário – GPELL/UFMG”, pelo fato de, assim, integrar às discussões as questões referentes à literatura no contexto da cultura escrita.

Paulino e Cosson (2009), propõem, considerando a própria ampliação do termo letramentos para multiletramentos e a necessidade de tornar o conceito mais claro, definir *letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos*. E ainda esclarecem que, considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação contínua, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco. Também deixam claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa.

Diante das afirmativas acima, fica evidente que a escola tem essa contribuição no letramento literário, desde as séries iniciais, para um processo de apropriação da literatura, porém, o que se observa, muitas vezes, é que a literatura é deixada em segundo plano, em sala de aula e no contexto escolar ou é utilizada de forma inadequada, como pressuposto para projetos ou sequências didáticas que privilegiam aspectos formais da língua, atividades mecânicas e repetitivas para memorização. Evangelista (1998) constatou em seu processo de pesquisa sobre formação de professores e acerca da problemática da construção de leitores na/pela escola, a título de exemplo, (...) que uma das professoras de sala de aula, acompanhada na pesquisa, oferecia como materiais de leitura para os alunos apenas aqueles que contivessem as letras e as sílabas já trabalhadas por ela em classe. A Partir desse fato, a autora nos apresenta a necessidade de investigar como estão implementadas as práticas de leitura em sala de aula, no cotidiano escolar e sobre como o docente concebe essas práticas e ainda, sobre quem são esses professores e sua formação social, familiar e escolar/acadêmica e conclui ainda que esse tipo de investigação tem como intenção “(...) poder contribuir com a produção científica no campo das práticas de leitura, da formação de professores e da formação de leitores, considerando que

essa produção ganha sentido a partir do momento em que estabelece um diálogo com os sujeitos que estão às voltas com a problemática tarefa de formar leitores, nas condições sócio-históricas das escolas brasileiras, fundamentalmente aquelas que atendem às camadas populares.”

Ler, mas ler o quê? Esta é a pergunta que Zilberman (2009) nos faz. A autora nos diz que a escola, com a incumbência de ensinar a ler, tem interpretado essa tarefa de um modo mecânico e, através de exercícios, automatizam o uso da leitura. Dessa maneira

o sentido da leitura nem sempre se esclarece para o aluno que é beneficiário dela. Por conseguinte, mesmo aprendendo a ler e conservando essa habilidade, a criança não se converte necessariamente em um leitor, já que este se define, em princípio, pela assiduidade a uma entidade determinada, - a literatura. (ZILBERMAN, 2009, p. 30).

Assim, o aluno está em contato com a leitura, porém, apenas como suporte para efetivação de outras atividades. Por vezes, esse ato mecânico e formalizado, torna-se enfadonho, cansativo e, por conseguinte, visto pelo aluno como uma atividade sem sentido. Dessa forma torna-se desestimulado ao ler para esse fim e sua formação como leitor fica prejudicada, pois, verá a leitura como mais uma atividade rotineira para aquisição da técnica de alfabetização. De acordo com a autora, para que o letramento literário requer tempo, contato direto e constante com o texto literário. Que a escola ofereça oportunidades para o aluno e ofereça uma biblioteca, com acervo literário incentivador, ou banco de textos em sala de aula ou na sala de leitura, onde o aluno possa manusear obras literárias, enfim, que a literatura faça parte do currículo do ensino da língua, dentro e fora da sala de aula. Sugere que o professor possa utilizar de metodologias e práticas que ajudem a concretizar o letramento literário.

A primeira delas é o estabelecimento de uma comunidade de leitores na qual se respeitem a circulação dos textos e as possíveis dificuldades de respostas às leituras deles. Essa medida simples é importante, porque assegura a participação ativa do aluno na vida literária e, por meio dela, a sua condição de sujeito. Para efetivar essa comunidade, o professor pode lançar mão de estratégias como grupos de estudo, clubes de leitura e outras formas de associação entre os alunos que permitam o compartilhamento de leituras e outras atividades coletivas relacionadas ao universo da literatura. (ZILBERMAN, 2009, p.74-75)

A autora ainda destaca a relevância também de ampliar e consolidar a relação do aluno com a literatura, na exploração de textos literários, da tradição oral, dos meios de comunicação de massa, de manifestações artísticas, para que o aluno perceba a literatura como parte deles e eles como partícipes na literatura. Assim, é importante que o professor aproveite os meios de comunicação próximos ao aluno, como por exemplo, a internet, porém, não deixando de fazer interferências críticas na formação leitora desse aluno, em sua educação literária e aprendizagem da cultura literária. A prática da escrita na interação com a literatura também é destacada pela autora como forma de oferecer ao aluno a oportunidade de se exercitarem com

as palavras, a saber, exercícios de paráfrase, paródia e outros que promovam um diálogo criativo do aluno com a literatura.

Acima de tudo, deve ter como objetivo último a interação verbal intensa e o (re) conhecimento do outro e do mundo que são proporcionados pela experiência da literatura. É isso que torna a literatura tão importante para o desenvolvimento cultural do ser humano. É isso que significa apropriar-se da literatura como construção literária de sentido. É isso que constitui o letramento literário dentro e fora da escola.

Importante que a escola seja um espaço para a preservação da essência de arte que a literatura tem, por isso é tão preocupante reduzi-la a um mero mecanismo de memorização de técnicas de alfabetização, ou atividades de ortografia e outros aspectos formais da língua e ainda, utilizados como exercício de simples leitura como se bastasse o ato de ler para adquirir conhecimento e compreender o contexto e função do texto literário lido. Perde-se com essas atividades mecânicas, o sentido estético, criativo e imaginário da literatura. Com isso, a formação do leitor literário fica comprometida, desde seus primeiros contatos, na escola, com os livros literários. Na maioria das vezes, o docente tem como principal instrumento de trabalho em sala de aula, o livro didático e estes, na atualidade, trazem diversos tipos de textos, dentro de diferentes gêneros, mas, a literatura fica prejudicada com esta realidade, pois, apresentam-se no livro didático, apenas pequenos recortes de textos literários. De acordo com isto, Zilberman (2003), nos diz que a leitura de fragmentos de textos literários presentes no livro didático não forma o leitor do livro, que é onde materialmente se apresenta a literatura, ou seja, a obra literária em sua integridade. E assim, a oportunidade de apresentar o texto completo, do livro do qual foi retirado o excerto, passa despercebido pelo professor como momento de instigar a leitura. Segundo (Cosson, 2002), alguns livros didáticos que antes se constituíam de fragmentos de textos literários, hoje se perdem entre receitas culinárias, regulamentos, roteiros, bulas de remédio e textos jornalísticos que são esmagadora maioria e servem à função de formar um leitor competente.

Essa nova organização do livro didático está de acordo com as teorias mais recentes do ensino de língua, as quais pressupõem que o leitor competente é formado por meio do contato com textos de uso social variado. Além disso, tendem a considerar que o texto literário, por seu caráter artístico, não apresenta a regularidade necessária para servir de modelo ou exemplo para o ensino da escrita, logo devendo ceder lugar a outros tipos de texto que apresentem tais características. (COSSON, 2014, p.15)

Percebemos de acordo com o que Cosson (2014) nos traz que a literatura vem perdendo espaço na escola, em sala de aula. Outros gêneros literários são privilegiados em nome da formação do leitor. Porém, o autor ressalta que essa percepção de desaparecimento ou deslocamento da literatura talvez se explique pelo fato de estarmos sempre associando-a à escrita e ao livro. Faz-se necessário o resgate da literatura, levando em consideração a nova forma de que esta vem sendo difundida em diferentes formatos e veículos, usualmente em composição com outra

manifestação artística, a saber, através da canção popular, do filme como transposição de um romance para as telas, as histórias em quadrinhos, com a ampliação de seus gêneros, como os mangás e os *graphic novels*. Os HQs estão reconhecidos como narrativas que possuem os mais variados recursos imagéticos e textuais. Segundo o autor esses podem ser considerados como avatares da literatura.

O mais recente desses avatares é a chamada literatura eletrônica compreendendo obras que se valem dos recursos digitais para compor textos (...). Nessa nova literatura, as marcas mais evidentes são o fragmento ou a fragmentação tal como possibilitada pelo hipertexto; a interação, que aproxima o texto literário do jogo e da criação conjunta, apagando ou tornando menos nítidas as posições de leitor e autor; a construção textual em camadas superpostas e multimodais, como resultado da exploração dos muitos recursos disponibilizados pelo meio digital. (COSSON, 2014 p.18)

O autor ainda nos chama a atenção sobre o papel da escola diante das variedades de gêneros e da relevância do resgate da literatura como parte do processo de formação do leitor, considerando que a atividade de ler trata-se de um diálogo com o passado que cria vínculos, estabelece laços entre o leitor e o mundo e os outros leitores. E a literatura dialoga com a modernidade, com o tecnológico, como livros eletrônicos, os e-books. Ela está presente nas adaptações de obras literárias para a televisão ou para o cinema, na internet em sua facilidade de acesso, como as bibliotecas virtuais e obras em domínio público, no cenário de jogo de computador, com romances adaptados para filmes e/ou minisséries.

O trânsito de uma obra a outra, a passagem de um veículo a outro, acontece justamente porque o terreno em que eles se movem é comum: o espaço literário. Com isso, ao surpreender o literário em outras formas e veículos, não se busca mais levar determinado objeto à categoria de literário por sua qualidade estética ou artística, mas sim ver como a palavra feita literária participa daquele objeto, ou seja, essas manifestações e produtos culturais são literários não simplesmente porque assumem as funções anteriores de proporcionar ficção, entretenimento ou qualquer outra função atribuída aos livros literários no passado (...) mas sim porque é assim que a literatura se apresenta atualmente/se configura em nossos dias. (COSSON, 2014 p.19).

Essa é a realidade em que está inserido o aluno desde as séries iniciais. A leitura é um processo de compartilhamento, uma competência social e uma das funções da escola que Cosson (2014) destaca é a de constituir-se como um espaço onde se aprende a partilhar, a compartilhar, a processar a leitura. Ler, para o autor, consiste em produzir sentidos por meio do diálogo. Um diálogo que se trava com o passado.

Assim, a literatura utilizada como pretexto para o trabalho com aspectos formais da língua não proporciona o diálogo sobre o texto, o partilhar do que está escrito com o que se vive, o compartilhar de experiências culturais ao longo da história da humanidade, o diálogo entre o passado e o presente, a reflexão, a formação de sentidos, o desenvolvimento da competência individual e social. Há de se considerar o leitor, o autor, o texto e o contexto.

Dessa maneira, como os demais gêneros, a literatura ocupa um relevante lugar na formação do leitor e cabe à escola apresentá-la aos alunos, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, pois como discutimos acima, a leitura literária faz parte dos bens culturais da humanidade e de sua história, portanto, cabe o respeito de ser trabalhada como um gênero em si, para fruição, reconhecimento da estética da linguagem, do momento em que o indivíduo pode interagir e refletir com o outro e com suas próprias concepções, atitudes e modo de ver e sentir o mundo, a sociedade em que está inserido. A literatura hoje, segundo o que discutimos, ocupa um papel de pretexto para outros fins na escola e não é valorizada como um gênero e suas particularidades. Leitura literária utilizada como apenas um “motivo” primeiro para destacar conteúdos a serem trabalhados, memorizados e aprendidos. Assim, esse cenário precisa ser mudado, pois, a leitura literária é parte integrante do rol de gêneros a serem discutidos em sala de aula e a escola ocupa esse espaço de socialização do conhecimento e dos bens culturais produzidos pela humanidade. De acordo com Machado (2002), a escola é uma das instituições que reforçam e legitimam os bens culturais e tem como papel o de socialização dos bens culturais, portanto, não se pode admitir que os alunos saiam da escola sem terem sido iniciados nas formas de letramento literário, lendo poemas, contos, novelas, romances, entre outros e ainda (e por que não) ousar instigando-os à escrita literária. Trata-se de um desafio diante das atuais concepções de leitura e, principalmente da leitura literária, no contexto escolar, porém, como nos afirma a autora, (...) “Isto é tão importante quanto a oportunidade e responsabilidade de se criarem condições para que os alunos estejam aptos a ler e escrever cartas, bilhetes, ofícios, abaixo-assinados, discursos, guias, manifestos e demais gêneros discursivos sociais. Assim, Machado coloca a leitura literária no mesmo patamar de relevância que os demais gêneros que são privilegiados na escola.

A leitura literária convive com inúmeros outros tipos de leitura, entre elas aquelas voltadas para as necessidades práticas da vida cotidiana (...) mas ela instaura um tipo de pacto com o leitor que a distancia das outras práticas sociais “letradas”. (...) Esse pacto se dá – quando se dá – via experiência estética, uma experiência na linguagem da invenção, do jogo simbólico que busca representar realidades não percebidas pela linguagem da comunicação usual, corriqueira. A sua natureza é ficcional e o conhecimento na leitura literária chega-nos através do envolvimento emocional, sensível, de participação e fruição no ato de ler. (MACHADO, 2002, p.71).

Dessa forma, para a formação do leitor, a leitura literária deve ocupar também um espaço considerável, principalmente no ambiente escolar, pois, a escola tem esse papel de destaque e de essencialmente instigar essa formação e iniciá-la de forma a despertar, cada vez mais (e desde as séries iniciais) o interesse e o gosto pela leitura.

Cosson (2014) nos diz que, por meio da leitura da literatura temos acesso a uma diversidade de textos, com multiplicidade de formas e pluralidade de temas.

A literatura é mais linguagem, é o mundo com palavras e não tem outro limite que a capacidade do homem de significar. Incorpora de maneira única os diversos discursos e estruturas textuais de uma sociedade. É parte integrante do aprendizado permanente da leitura.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o que fora apresentado pode-se afirmar que esse estudo sobre a leitura literária na escola como espaço para a formação do leitor ainda precisa ser melhor investigado. Porém, percebe-se o quanto é importante o resgate da literatura no contexto escolar como um dos gêneros a serem trabalhados desde as séries iniciais do ensino fundamental.

A prática ainda está bastante ligada às questões formais da língua e a literatura vem perdendo espaço como gênero em si e suas particularidades. Dessa forma, o docente precisa estar ciente do papel da leitura como atividade instigante e incentivadora do interesse dos alunos para cada vez mais apreender o conhecimento e poder refletir, questionar, participar socialmente da comunidade em que vive, de forma crítica e ciente do seu papel. A leitura vista pelo aluno como fonte de saber e como forma de adquirir conhecimento. De acordo com Cosson (2006), ser leitor na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificá-la, questioná-la e expandir os sentidos. Esse aprendizado, que é tornar-se crítico, “(...) não se faz sem um encontro pessoal com o texto enquanto experiência estética, e é isso que denomina-se letramento literário”.

Na escola trata-se de grande desafio, pois será necessário refletir sobre a prática, conceitos, atitudes e posicionamentos. Os benefícios da leitura literária na formação do leitor devem ser percebidos pelo docente e estudados, para que este possa perceber estratégias de como proporcionar o letramento literário através de atividades que abordem a literatura em sala de aula. A escola, na maioria das vezes, promove a leitura de textos literários como pretexto para atividades de memorização, de fixação de regras formais da aprendizagem da língua ou como suporte no processo de alfabetização e aquisição do código letrado. Foi discutido neste trabalho a importância do letramento, no sentido “plural” apresentado pelos autores que foram suporte para essas discussões, ou seja, o multiletramento, onde os alunos tenham a oportunidade de se depararem e tomarem conhecimento da funcionalidade dos gêneros estudados, observando as práticas sociais as quais estão interligados. Contudo, o enfoque tem sido principalmente para esse fim e a leitura literária tem ficado à margem das práticas em sala de aula, como momento de diálogo, de compartilhamento, de reflexão e, principalmente como parte do conhecimento a ser adquirido em relação aos bens culturais da humanidade, a

estética dos textos, a fruição, a magia, a criatividade, a fantasia, o poético, ao bem estruturado texto literário e história que a literatura nos conta.

4- REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. Círculos de leitura e Letramento Literário. São Paulo: contexto, 2014.

GOULART, Cecília. “Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica do estudo”. Revista Brasileira de Educação, vol.11, n.33. set/dez/2006.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org) Os significados do letramento. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2001.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Literatura na Escola: entre as escolhas dos alunos e as escolhas para os alunos. In: FREITAS, M.T.A e COSTA, S.R.(org) Leitura e Escrita na Formação de Professores. São Paulo: Musa, 2002.

MARTINS, Kelly Cristina Costa. Da leitura à literatura ao letramento literário: a prática docente em foco. Disponível em: http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bpp/33004129044P6/2011/martins_kcc_me_prud.pdf . Acesso em 07/06/2015, às 22h.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R; RÖSING. T. Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, ALB, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Jan-abr. 2004. n.25. p. 5-17.

STREET, B. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. Cultura Escrita e Letramento. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

STREET, B. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING. T. Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, ALB, 2009.

LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA: REPRESENTAÇÕES DE FAMÍLIA NO DISCURSO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Camila Bonin Liebgott

Licencianda em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre – Rio Grande do Sul

Rosa Maria Hessel Silveira

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora convidada do PPGEduc-UFRGS. Porto Alegre – Rio Grande do Sul

RESUMO: O artigo resulta da pesquisa “Percurso e representações da infância em livros para crianças – um estudo de obras e de leituras” – realizada com apoio CNPq. O estudo tem como objetivo analisar a emergência de representações de família no discurso de crianças de anos iniciais, motivadas pela discussão de obras literárias em sala de aula e por atividades – escritas ou gráficas – propostas. Os dados empíricos foram produzidos em sessões de leitura interativa realizadas em duas escolas da rede pública de Porto Alegre no período de 2016 a 2018. Foram selecionados, para análise, discussões e trabalhos motivados pelos seguintes títulos de literatura infantil: “A Menina Nina”, de Ziraldo (2002); “Os Invisíveis”, de Tino Freitas e Renato Moriconi (2013); “As Panquecas de Mama Panya”, de Mary e Richard Chamberlin (2005); “A Viagem”, de Francesca Sanna (2016) e “De Flor em Flor”, de Jonarno

Lawson e Sydney Smith (2017). A metodologia do estudo envolveu a seleção de recortes do material empírico (transcrições de sessões, coleta de textos e desenhos), a identificação de representações de família no material e a discussão do conceito de família, em suas múltiplas expressões. As análises mostraram que, no encontro entre os mundos ficcionais trazidos pelas obras e as experiências prévias das crianças, foram produzidas representações de família com quatro principais recorrências: a ideia de família monoparental, emergente em alguns livros e falas infantis; a exclusividade da família heteronormativa; situações de indiferença dentro das relações familiares e admiração pela figura da mãe como mulher forte e guerreira.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil; alunos de anos iniciais; representação; família

CHILDREN’S LITERATURE IN SCHOOL: FAMILY REPRESENTATIONS IN STUDENT DISCOURSE IN PRIMARY SCHOOL TEACHING

ABSTRACT: This paper comes from the work Percurso e representações da infância em livros para crianças – um estudo de obras e de leituras with CNPq help. The work aims to analyse emerging family representations in

the the discourse of students in their first at school, encouraged by the discussion of literary works in classroom and by written or pictorial activities proposed. Empirical data were produced in interactive reading sessions at two public schools in Porto Alegre from 2016 to 2018. Discussions and works encouraged by the following titles of children’s literature: Ziraldo’s *A menina Nina* (2002); *Os invisíveis* (2005) by Tino Freitas and Renato Moriconi; *Mama Panya’s Pancakes* (2005) by Mary and Richard Chamberlin; Francesca Sanna’s *The journey* (2016), and *Sidewalk flowers* (2017) by Jonarno Lawson and Sydney Smith. The study methodology included selecting snippets of the empirical material (session transcriptions, collection of texts and drawings), identifying family representations in the material and discussion of family’s concept in its multiple expressions. Analyses have shown that family representations with four main recurrences were produced in the encounter between fictional worlds in the works and children’s own experiences: the notion of single-parent family, emerging in some children’s books and talks; exclusiveness of the heteronormative family; situations of indifference in family relationships and admiration for the mother as a strong powerful woman.

KEYWORDS: Children’s literature; Initial students; Representation; Family

1 | INTRODUÇÃO

As discussões sobre família – sua constituição e sua conceituação - têm se intensificado ao longo dos anos no tecido social. Com a emergência de uma diversidade de formas familiares nos últimos anos, já não é possível afirmar a existência de um tipo único de família, com uma acepção no singular – “a família” – como foi propagado com o advento da modernidade. O modelo patriarcal, sustentado na união de casal heterossexual, com filhos biológicos, que prevaleceu nos discursos hegemônicos por longo tempo, já não representa (se é que efetivamente já representou) os arranjos familiares brasileiros. No Brasil, também como eco de transformações no mundo ocidental, durante o século XX ocorreram diversas transformações sociais e econômicas, como a urbanização, o êxodo rural, a industrialização, a entrada da mulher no mercado de trabalho pós reivindicações do movimento feminista, o advento de novos métodos anticoncepcionais, que acarretaram mudanças nos arranjos familiares. É sobre este tema mais geral – família – que este estudo se debruça.

O artigo decorre da pesquisa “Percurso e representações da infância em livros para crianças – um estudo de obras e de leituras”, apoiada pelo CNPq, cujo objetivo central era examinar formas de leitura de obras selecionadas, por turmas de crianças de escolas públicas, buscando identificar nas discussões e nos trabalhos realizados pelos alunos, as representações de infância manifestadas a partir de suas experiências prévias – no âmbito familiar, na escola, no espaço midiático.

Os dados empíricos foram produzidos em sessões de leitura interativa em duas

escolas da rede pública de Porto Alegre com turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, de 2016 a 2018. Para a consecução do objetivo maior, eram realizadas sessões de exploração de livros literários, as quais eram filmadas e gravadas em áudio-vídeo. Após a leitura conjunta e conversa sobre as obras, realizavam-se atividades baseadas na leitura, mas também nas vivências cotidianas das crianças.

Os livros foram escolhidos com base nos critérios de qualidade literária e gráfica, variedade de gêneros, temáticas e organização composicional. As sessões eram realizadas no período regular de aulas, com anuência e participação da professora de classe, abrangendo toda a turma. Previamente planejadas em equipe, as atividades consideravam a adequação a cada obra em particular, a pertinência e a variedade de solicitações aos grupos de alunos, assim como o atendimento às temáticas de interesse do projeto. Eram divididas em um momento de pré-leitura – em que antecipações relativas à obra eram provocadas; momento de leitura – quando uma pesquisadora fazia uma leitura expressiva e em voz alta para os alunos, que a acompanhavam, já que, em dupla, tinham acesso a um exemplar do livro; momento de conversa e discussão da obra e realização de atividades – escritas ou gráfico-plásticas – referentes às discussões feitas. A exploração das leituras através de conversas fundamentou-se largamente nas teorizações de Chambers (2007a; 2007b), que defende a importância do partilhamento das experiências de leitura em conversas habilmente conduzidas (evitando-se, por exemplo, os questionamentos intimidadores ou com resposta fechada). Como afirma o autor, “nuestra conversación sobre los libros, más que ninguna otra cosa, nos engrandece y nos profundiza como lectores” (CHAMBERS, 2007b, p. 118).

A partir do conjunto de oito obras lidas com as turmas, foram escolhidas cinco para análise dos debates e dos trabalhos realizados pelos alunos, na medida em que foram as mais produtivas para a emergência das representações de família. São elas: “Menina Nina”, de Ziraldo (2002); “A Viagem”, de Francesca Sanna (2016); “De Flor em Flor”. de Jonarno Lawson e Sydney Smith (2017); “As Panquecas de Mama Panya”. de por Mary e Richard Chamberlin (2005) e “Os Invisíveis” de Tino Freitas e Renato Moriconi (2013). Examinaram-se as falas das crianças durante e após a leitura, assim como textos (em resposta a solicitações diversas) e desenhos por elas elaborados. Os pesquisadores, durante os encontros, procuraram instigar nos alunos reflexões a respeito das personagens dos livros e de seus próprios contextos, buscando aproximá-los do que estava sendo debatido. A ênfase às personagens deriva do reconhecimento de sua relevância, como aponta Cademartori (2009), que lembra que é em torno deles que gira a ação e se organiza a história, acarretando a adesão afetiva e intelectual do leitor à narrativa.

2 | SOBRE OS LIVROS TRABALHADOS

Os títulos de literatura infantil selecionados são diversos em suas temáticas e abordagens, mas todos trouxeram resultados pertinentes sobre a temática *família* nas discussões e nos trabalhos realizados pelos alunos após as leituras. De uma ou outra forma, todos abordam relações familiares em suas histórias, como se constata nas sínteses abaixo.

“Menina Nina” (2002), de autoria de Ziraldo, traz uma narrativa em 3ª pessoa e relata a história da relação de Nina e sua avó Vivi. Adorada pela avó, Nina nasceu e a conheceu, passando a admirá-la conforme o tempo foi passando. “Eu já sei o que vou ser quando crescer. Vou ser você, Vó Vivi” (p.22). Inesperadamente, a vó morre e a menina precisa lidar com a dor e a busca de compreensão da perda, buscando razões para não chorar. A história apresenta ao leitor laços familiares que se mantêm vivos mesmo quando a vida termina. .

“A Viagem”, com texto e ilustrações de Francesca Sanna, traduzido do original de 2016, é uma narrativa em 1ª pessoa, do ponto de vista de uma das crianças da história. A obra, narra a fuga de uma família de refugiados de um país em guerra – mãe, filha e filho, que partem em busca de um lugar seguro, após a morte do pai. “Não queríamos partir, mas a mamãe explicou que seria uma grande aventura. Colocamos tudo o que tínhamos nas malas e nos despedimos de todos.” (s/p). Ao longo da narrativa, a família vai diminuindo seus pertences e precisa encarar dificuldades como guardas de fronteira e situações atemorizantes. As ilustrações contribuem para a interpretação das sensações da narrativa. A obra se encerra com a família chegando a um “novo lar”.

“De flor em flor”, escrita e ilustrada por Jon Arno Lawson e Sydney Smith, publicada originalmente em 2017, é um livro apenas de imagens. A partir delas, acompanha-se a trajetória de uma menina com capa vermelha e seu pai caminhando por diversas ruas e espaços urbanos, até chegarem em casa. A menina vai colhendo ao acaso flores entre os espaços de concreto e as deposita em diferentes lugares e junto a diversas personagens. As ilustrações são todas em preto e branco, exceto por alguns detalhes coloridos, como a capa da personagem principal, as flores colhidas e os lugares nos quais ela as deposita. O pai está sempre focado no trajeto a ser feito e falando ao celular, não dando muita importância às ações da menina. A chegada em casa, o encontro com a mãe/esposa, irmãozinhos/filhos, os gestos de carinho se relacionam com o aumento das cores nas ilustrações finais.

“As Panquecas de Mama Panya”, com texto e ilustração de Mary e Rich Chamberlin e Julia Cairns, é traduzida do original “Mama Panya’s pancakes”, publicada em 2005. A obra, narrada em 3ª pessoa e ambientada no Quênia, conta a história de Mama Panya e seu filho Adika no caminho para o mercado – numa zona rural - onde Mama irá comprar alguns ingredientes para fazer panquecas. Ao longo do percurso, o menino vai fazendo convites aos outros moradores que encontra

para que também se juntem para comer panquecas – causando preocupação em Mama, pois ela tinha apenas duas moedas e fica insegura sobre a quantidade de ingredientes que poderá comprar e o número de convidados. Ao final, à medida que os convidados vão chegando, vem o alívio: eles também trazem contribuições de alimentos para as panquecas, e, por fim, o “banquete” ocorre embaixo da árvore baobá, para a felicidade do menino.

A última obra é “Os Invisíveis”, escrita e ilustrada por Tino Freitas e Renato Moriconi e publicada em 2013. Nessa narrativa, feita em 3ª pessoa, o personagem principal é um menino descrito como tendo o “superpoder” de enxergar as pessoas “invisíveis”; porém, à medida que cresce, ele vai perdendo esse “poder” e se esquece dessa capacidade. Efetivamente, a obra focaliza a invisibilidade social, pois os personagens invisíveis, que apenas a criança vê, são pedintes, moradores de rua, músicos de rua e garis, por exemplo. A história se encerra com o personagem já adulto, sem o ‘superpoder’, esquecendo-se de que um dia já pudera enxergar os ‘invisíveis’.

3 | SOBRE FAMÍLIA E REPRESENTAÇÃO

As representações e conceitos de família, como estudos sociológicos, antropológicos e históricos nos mostram claramente, não são nem naturais nem essenciais, muito menos a-históricos. Eles possuem uma origem e são construídos em contextos e épocas específicos que podem variar na medida em que novas transformações ocorrem na sociedade. Assim, para Vaitsman (1994), é a partir da reelaboração das fronteiras do feminino e do masculino em relação aos comportamentos e à socialização, que a família moderna surge. Nesse contexto nasce uma cultura familiar que focaliza sua atenção na mulher enquanto mãe, no amor materno, na privacidade e na criança. A mulher é afastada da vida pública, se torna “rainha do lar”, centrada nos filhos, enquanto o pai é o provedor da casa. Antes da ressignificação de família trazida pelo pensamento moderno na Europa, a família considerada “tradicional” estava associada à transmissão do patrimônio, à autoridade patriarcal, ao casamento arranjado e à impossibilidade de modificação – como afirma Roudinesco (2003). A mesma autora postula que o segundo modelo de família na “cronologia das famílias” é o moderno, fundado entre o final do século XVIII e o século XX, com uma lógica afetiva, respaldado no amor romântico; já o terceiro modelo nasceria a partir dos anos 1960, constituindo a “família “contemporânea”, caracterizada pela busca de realização sexual dos indivíduos que, após um tempo juntos, se unem no casamento.

Para a antropóloga Claudia Fonseca (2000), o conceito de família no Brasil pode ter significados diversos, dependendo da categoria social na qual o sujeito está inserido. De acordo com a autora, para as pessoas que estão em classes mais altas, se mantém a ideia de família como linhagem – a manutenção da classe, o orgulho

do sobrenome, do patrimônio e da ancestralidade. Para as classes médias, a família nuclear moderna é reafirmada e, para as classes populares, o conceito tem relação com as atividades domésticas, está respaldado no apoio mútuo entre os sujeitos e na cooperação. Ainda, Fonseca (2002) defende que a ideia única de família parece cada vez menos pertinente, tanto estatisticamente quanto em termos normativos.

O papel da criança no seio familiar também se modificou ao longo do tempo, como afirmam De Almeida Amazonas, Damasceno, Terto e Silva (2003), entre outros autores. Eles trazem as conhecidas teorizações de Giddens (2000) e Ariés (1978) (apud DE ALMEIDA AMAZONAS, DAMASCENO, TERTO E SILVA, 2003), que defendem que a proteção e valorização das crianças, no mundo ocidental, são produto da modernidade como consequência das transformações sociais. Ariés observa que houve uma queda na mortalidade infantil e também na natalidade, entre os séculos XVIII e XX, na Europa, acarretando a valorização das crianças. Assim, para De Almeida Amazonas, Damasceno, Terto e Silva (2003), a decisão de ter filhos na contemporaneidade é muito distinta da dos tempos anteriores, pelo avanço das técnicas contraceptivas e pela questão financeira e ocupacional – a mulher está inserida no mercado de trabalho, assim como o homem, não ficando restrita ao espaço doméstico e estabelecendo-se assim a necessidade de uma rede de cuidados suplementares à infância.

Na medida em que nosso estudo se volta para a análise de representações, deve-se apontar que, aqui, o termo é usado no seu sentido de representação cultural, conforme as abordagens dos Estudos Culturais, inspiradas largamente em Hall (1997). Entre as concepções possíveis de representação (como a abordagem reflexiva e intencional), Hall nos traz a abordagem construcionista (*constructionist approach*), pela qual se postula que nos movemos em sistemas de representação, constituídos por linguagem (linguagens) que atribuem significado às coisas (seres, ações etc.), as quais, sozinhas, não ‘significam’. A preocupação de uma análise que assuma a ideia construcionista de representação cultural não será, pois, com a ‘verdade’ ou ‘fidelidade’ da representação, mas com seu significado e com as articulações que as diferentes representações e eventos estabelecem entre si.

4 | REPRESENTAÇÕES DE FAMÍLIA TRAZIDAS PELAS CRIANÇAS

A partir das análises dos debates fomentados nas sessões de leitura interativa e dos trabalhos realizados pelos alunos, foram encontradas quatro principais representações de família: a família heteronormativa; a ideia de família monoparental; situações de indiferença no âmbito familiar e a admiração pela figura da mãe como mulher forte e guerreira.

No que tange à família heteronormativa, observa-se que, em todas as histórias das obras selecionadas, a heteronormatividade se apresenta como possibilidade única

de família. Não há em nenhuma obra outra possibilidade de normatividade familiar; previsivelmente, esta característica também é encontrada nas representações familiares expressas pelas crianças em seus trabalhos. Aliás, a existência de famílias homoparentais é ainda rara na ficção para crianças, como observam Silveira & Kaercher (2013), que analisam em seu artigo apenas sete obras que as apresentam, das quais apenas quatro de autores brasileiros. Evidentemente, tal escassez se articula com as observações de Sabat (2002) sobre a heterossexualidade como a sexualidade normativa.

Os discursos religiosos, médicos, psicanalíticos contribuem para tal identificação, ao produzir um conjunto de informações baseadas na noção de que as mulheres foram feitas naturalmente para os homens e vice-versa. Dois dos efeitos dessa combinação discursiva são, por um lado, a naturalização e a normalização da heterossexualidade e, por outro, a impossibilidade de questioná-la (SABAT, 2002, p. 3)

Dessa maneira, a heteronormatividade atua enquanto discurso regulador das práticas sociais e está também na base dos discursos escolares – que são responsáveis pela reprodução da norma. Como registra Louro (1997), a heteronormatividade, além de estar presente na escola, também é a sexualidade visível em produções literárias, televisivas, cinematográficas etc.

Abaixo estão alguns exemplos de trabalhos realizados pelos alunos em atividade motivada pela leitura de ‘As panquecas de Mama Panya’, na qual foram solicitados a representar figurativamente uma comemoração em família da qual houvessem participado ou participam habitualmente. Nos dois exemplos, as famílias são heteronormativas e nucleares, com pai, mãe e filhos.



Figura 1 – Desenho de aluno 1 alusivo a festas familiares.



Figura 2 – Desenho de aluno 2 alusivo a festas familiares.

Solicitados a identificarem por escrito a situação e as pessoas que participavam das festas familiares, vemos que, na Figura 1, representa-se “O ano novo com a família”, onde estão presentes, da esquerda para a direita: “pai”, “irmão menor”, “filha caçula”, “mãe e o bebê”, “irmão mais velho”. Já no “Meu aniversário!” (Fig.2), a família está composta, da esquerda para a direita, por “prima”, “irmão”, “pai”, “eu”, “mãe”, “primo”, “vó”.

Em relação à família monoparental, que é caracterizada pela presença de apenas um dos progenitores ou outro parente, o único a arcar com as responsabilidades de cuidado com as crianças, há dois títulos que ilustram essa conformação familiar: “As Panquecas de Mama Panya” e “A Viagem”, obras nas quais os filhos estão sob a responsabilidade da mãe. Como afirmam Dos Santos e Da Costa Santos (2008), a monoparentalidade não pode ser observada como um fenômeno ocidental moderno, pois ela sempre existiu. O que ocorre é o seu aumento considerável nos últimos vinte anos, contemplando outras situações.

Antigamente, a monoparentalidade ocorria como fenômeno involuntário, pois era fruto de uma situação imposta, como na viuvez. Hodiernamente, este fenômeno é muito mais voluntário. Ele parte de uma opção, decorrente da manifestação da vontade humana, como no caso do divórcio. (DOS SANTOS e DA COSTA SANTOS, 2008, p. 9).

Também foi encontrada nos trabalhos das crianças essa representação familiar – muito comum no contexto brasileiro. No mesmo trabalho sobre uma comemoração, houve desenhos em que essa era a constituição familiar.



Figura 3 – Desenho de aluno 3 alusivo a festas familiares.



Figura 4 - Desenho de aluno 4 alusivo a festas familiares.



Figura 5 – Desenho de aluno 5 alusivo a festas familiares.

Nas figuras acima, que presentificam ‘A festa familiar’, o ‘Aniversário do meu irmão’ e ‘Um natal com a minha família’, são identificados: vó e eu; “filho” e “mãe” e, no terceiro caso, mãe, irmã Cassiele e Alexia prima, caracterizando a presença de um único adulto no contexto familiar.

Outro resultado encontrado a partir das análises foi a ideia de quebra da

expectativa das relações de amor familiar, caracterizada por situações de indiferença por parte de um dos responsáveis pelas crianças. Esse ponto foi constatado nos debates e trabalhos propostos a partir da leitura da obra “Os Invisíveis” de Tino Freitas e Renato Moriconi, que justamente tematiza a invisibilidade dos sujeitos. Assim, os alunos foram questionados oralmente se, em algum momento de suas vidas, já haviam se sentido invisíveis – assim como alguns personagens da história em questão. Quase todas as respostas se referiram à sensação de invisibilidade em relação a algum familiar, como é exemplificado nas transcrições de falas das crianças, abaixo.

Aluna 1: A minha vó cuida de uma guriazinha e o meu irmão sempre fica brincando com ela, daí quando eu vou chamar ele pra brincar ele só fica dando atenção pra aquela guriazinha e não dá pra mim também...

Aluno 2: Ah eu também já me senti invisível com o meu pai, ele fica conversando com adulto, ou se ele se junta com os amigos dele, ele não dá atenção mais nunca mais pra mim, né? Esses dias eu queria cinquenta pila e ele não me deu, porque ele tava falando com os amigos dele!

Já em uma das atividades escritas, fazia-se a mesma solicitação: ‘Agora, vais nos contar sobre alguma vez em que tu te sentiste invisível. Onde e quando foi?’ Praticamente, todas as crianças mencionaram situações de invisibilidade, em sua maioria no âmbito familiar. Vejamos alguns exemplos:

Teve um dia que estava conversando com a minha mãe e ela foi falar com uma amiga dela e eu fiquei invisível para a minha mãe.

Quando eu falei com o meu pai eu me senti invisível porque ele não me respondeu.

Quando eu briguei com o meu cunhado eu me senti invisível

Olha quase todo o dia minha mãe fica no celular, quando eu chamo ela diz que já vai aí eu espero e ela não vem, chego de um passeio ou da escola com ela e ela vai direto para o celular eu vivo assim.

O meu dindo sempre fica no computador eu sempre fico invisível

Mesmo considerando o pertencimento social de muitas dessas crianças, algumas das quais oriundas de bairro com moradores de baixa renda, verifica-se que a conexão dos adultos com os aparatos virtuais também marca o seu afastamento da atenção às crianças, confluindo para a observação geral desta consequência no crescente isolamento contemporâneo de crianças e sujeitos.

O quinto e último resultado de análise refere-se à admiração pela figura da mãe, enquanto mulher forte e guerreira. Nos debates fomentados pela obra “A Viagem”, de Francesca Sanna, houve muitos relatos sobre a mãe das crianças e, conseqüentemente, a evocação da figura materna. Numa das atividades propostas, pedia-se que os alunos desenhassem e nomeassem sucessivamente 10, 5 e 1 elemento(s) que levariam junto consigo, já que precisariam ir deixando algumas

coisas para trás (a exemplo da história), Muitos escolheram ficar com suas mães, como é exemplificado abaixo:

<p>Quadro 1. Escolha 10 coisas (pode incluir animais...) que você levaria para sua viagem. Lembre que você está indo embora de sua casa. Desenhe e escreva o nome dessas coisas...</p>	
<p>Quadro 2. A viagem ficou muito difícil! Você vai ter que deixar a metade das coisas pelo caminho... Quais são as 5 coisas que você ainda vai levar consigo? Desenhe e escreva o nome delas.</p> <p>minha mãe alimento protetor solar roupa ESCOVA</p>	<p>Quadro 3. O perigo aumentou e você vai ter que escolher apenas 1 coisa (ou animal). Escolha e desenhe o que você vai levar com você! Diga por quê!</p> <p>porque é muito importante pararam minha mãe</p>

Figura 6 – Desenho de aluno 1 representando o que levaria numa viagem.

<p>Quadro 1. Escolha 10 coisas (pode incluir animais...) que você levaria para sua viagem. Lembre que você está indo embora de sua casa. Desenhe e escreva o nome dessas coisas...</p>	
<p>Quadro 2. A viagem ficou muito difícil! Você vai ter que deixar a metade das coisas pelo caminho... Quais são as 5 coisas que você ainda vai levar consigo? Desenhe e escreva o nome delas.</p> <p>Quadro da minha mãe Relógio Camisa Xerica Fone de ouvido</p>	<p>Quadro 3. O perigo aumentou e você vai ter que escolher apenas 1 coisa (ou animal). Escolha e desenhe o que você vai levar com você! Diga por quê!</p> <p>Quadro porque da minha mãe é muito importante</p>

Figura 7 – Desenho de aluno 2 representando o que levaria numa viagem.

Enquanto, na primeira figura, a criança arrola “lanches”, “protetor solar”, “lanterna”, “toalha”, “roupa”, “escova”, “bola”, “minha mãe”, “tablet”, “mala (10 elementos), dos quais ficam “minha mãe”, “alimento”, “protetor solar”, “roupa”, “escova” (5), ela privilegia, no último quadro, a mãe: “porque é muito importante para mim minha mãe”. Já na segunda figura, a primeira lista abrange “quadro da minha mãe”, “relógio”, “camisa”, “calça”, “casaco”, “tevé”, “coberta”, “travesseiro”, “play”, “dinheiro”, dos quais ficam cinco elementos - “quadro da minha mãe”, “relógio”, “camisa”, “dinheiro”, “play” – e, por último, a menção ao “quadro porque é da minha mãe muito importante”. Observe-se que a mãe desta criança é falecida, motivo pelo qual seu quadro adquire tanto significado.

Também é importante para a análise a representação da mãe enquanto mulher forte e guerreira. Em “A Viagem”, todo o percurso todo de fuga e chegada ao novo país é feito pela mãe e pelos filhos, sendo ela apresentada como cuidadora e protetora dessas crianças, o que chamou a atenção dos alunos:

Pesquisadora: E aí, o que chamou a atenção de vocês nessa história?

Aluna 1: A resistência da mãe deles... Eles... Mesmo eles passando dificuldade a mãe deles não largou eles!

Aluna 2: Ela não teve medo...

Aluna 3: A determinação da mãe deles, porque deixou eles dormindo e foi pedalar...

Tal menção nos remete às observações de Fonseca (2000), que, ao abordar a “mulher valente”, acentua a importância das narrativas contadas sobre as mulheres (muitas vezes feitas por elas mesmas) na criação de um outro comportamento feminino possível. “(...) as narrativas tornam-se um elemento importante na socialização das meninas de gerações futuras. (...) falam de uma valentia feminina que aparece raramente nos discursos estereotipados.” (FONSECA, 2000, p. 129).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este breve estudo sobre representações de família, trazidas por crianças de anos iniciais, a partir da leitura e discussão de algumas obras literárias escolhidas, faremos alguns apontamentos.

Em primeiro lugar, ainda que o estudo das representações culturais não se preocupe com a estrita fidedignidade das palavras e imagens infantis em relação a suas experiências, é evidente que as suas vivências em famílias predominantemente heteronormativas, muitas das quais apenas com uma figura adulta (monoparentais), em que avultam mulheres fortes e ‘guerreiras’, mas nas quais frequentemente ocorrem situações de indiferença (ou sentidas como tal), desempenharam importante papel em suas manifestações. E também tiveram seu papel as leituras feitas

de livros variados, os quais – é preciso acentuar - não haviam sido escolhidos intencionalmente por sua variedade de representações familiares. A produtividade da sensibilização das crianças (e leitores em geral) para uma reflexão simultaneamente pessoal e partilhada, a partir da leitura de obras literárias de qualidade é outro ponto a ser enfatizado. Afinal, a ficção tem a função de ampliar conceitos já formados pelo leitor, fazê-lo refletir sobre o que lê e, com isso, alargar suas experiências no mundo, como afirma Cademartori:

O texto literário combina elementos das culturas mais diversas e estabelece entre elas diálogos capazes de romper com a programação e o condicionamento, que por acaso tenhamos, para perceber sempre o mesmo. (CADEMARTORI, 2009, p. 53).

REFERÊNCIAS

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHAMBERLIN, Mary e Rich. **As panquecas de Mama Panya**. Ilustrações de Julia Cairns. São Paulo: Edições SM, 2005.

CHAMBERS, Aidan. **Dime: los niños, la lectura y la conversación**. México: Fondo de Cultura Económica, 2007a.

_____. **El ambiente de la lectura**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2007b.

DE ALMEIDA AMAZONAS, Maria Cristina Lopes; DAMASCENO, Prisciany Ramos; TERTO, Luisa de Marilak de Souza; DA SILVA, Renata Raimundo . **Arranjos familiares de crianças das camadas populares**. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, num. esp., p. 11 - 20, 2003.

DOS SANTOS, Jonabio Barbosa; DA COSTA SANTOS, Morgana Sales. Família monoparental brasileira. *Revista Jurídica da Presidência*, v. 10, n. 92, p. 01-30, 011.

FONSECA, Claudia. **Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.

_____. Olhares antropológicos sobre a família contemporânea. Participação na Mesa Redonda “O lugar da família na ciência contemporânea: desafios e tendências na pesquisa”. **Congresso Internacional Pesquisando a Família**, Florianópolis, 24-26 de abril, 2002, p. 1-16.

FREITAS, Tino. **Os Invisíveis**. Ilustrações de Renato Moriconi. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

HALL, Stuart (ed.) **Representation. Cultural Representations and Signifying Practices**. London: Sage, 1997.

LAWSON, Jon Arno; SMITH, Sydney. **De flor em flor**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

ROUDINESCO, Elizabeth. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

SABAT, Ruth. Educar para a sexualidade normal. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 2004, Caxambu (MG). Manaus (AM): Microservice tecnologia digital da Amazônia, 2004. p. 1-14. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t2311.pdf> . Acesso em: 22 de abril de 2019.

SANNA, Francesca. **A viagem**. São Paulo: Vergara & Riba Editoras, 2016.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; KAERCHER, Gládis E. da Silva. Dois Papais, Duas Mamães: novas famílias na literatura infantil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, 2013. P. 1191-1206

VAITSMAN, Jeni; **Flexíveis e plurais**: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

ZIRALDO. **Menina Nina: duas razões para não chorar**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

Nota: O presente artigo resulta da pesquisa “Percurso e representações da infância em livros para crianças – um estudo de obras e de leituras”, apoiada pelo CNPq, com Bolsa de Produtividade em Pesquisa, bolsa de Iniciação Científica e Auxílio Pesquisa, e realizada no NECCSO- Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade, do PPGEdU da UFRGS. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS.

SOBRE OS ORGANIZADORES

KEYLA CHRISTINA ALMEIDA PORTELA - Secretária Executiva formada pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Licenciada em Língua Inglesa e Espanhola pelo Centro Universitário de Varzea Grande – UNIVAG. Especialista em Linguística Aplicada pela Unioeste, Especialista em Gestão de Processos e qualidade pela Uninter, Especialista em Recursos Humanos pela Uninter, Especialista em Gestão de projetos pela Uninter, Especialista em Gestão e Docência em Ead pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Especialista em Didática do Ensino Superior pela Unipan, Especialista em Formação de professores pela UTFPR. Especialista em MBS – Master Business Secretaries pela Uninter. Mestre em Educação pela Universidade de Lisboa e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCSP). Desenvolve trabalhos nas áreas de educação, ensino e gestão. Atualmente é docente do Instituto Federal do Paraná – Campus Assis Chateaubriand. E-mail para contato: keylaportela@bol.com.br

ALEXANDRE JOSÉ SCHUMACHER – Secretário Executivo formado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE; Bacharel em Administração de Empresas com Habilitação Administração Hospitalar; Tecnólogo em Comércio Exterior; Doutor com menção internacional em Economia e Direção de Empresas; Tese resultante do processo de doutoramento foi premiado internacionalmente no prêmio “Adalberto Viesca Sada” pela Universidade de Monterrey no México no ano de 2015; possui Mestrado em Administração de Empresas; Especializações Lato Sensu em: Comércio Exterior para Empresas de Pequeno Porte; Docência no Ensino Superior; Administração e Marketing; MBA em Planejamento e Gestão Estratégica; MBA em Administração e Gerência de Cidades; Gestão Escolar; Administração em Agronegócios.. Já atuou como consultor em grupos empresariais em setores específicos; realiza palestras em conferências em temas específicos relacionados a sua área de formação e de desenvolvimento de pesquisas. É Pesquisador de temáticas relacionadas com as empresas familiares e suas dinâmicas. É Practitioner em PNL e Hipnose Moderna. Atualmente é docente do Instituto Federal do Paraná – Campus Assis Chateaubriand. E-mail para contato: alexandre.jose.schumacher@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afetividade 1, 12

B

Braille 27, 28, 34, 35, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137

Bullying 150, 151, 152, 155

C

Controvérsias jurídicas 212, 224

Creche 212, 232

Currículo 30, 33, 34, 35, 92, 105, 113, 212, 231, 358

D

Deficiência Visual 27, 30, 32, 33, 35, 125

Desenvolvimento 51, 62, 66, 71, 76, 78, 100, 152, 202, 211, 223, 224, 225, 226, 260, 285, 300, 305

Desenvolvimento Motor 202

Direitos humanos 178

Disciplina 90

Diversidade 113, 287, 302

Divisão do trabalho 212

E

Educação 2, 5, 2, 12, 13, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 61, 64, 65, 66, 67, 70, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 88, 90, 91, 100, 102, 103, 113, 114, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 136, 137, 138, 140, 141, 144, 146, 149, 150, 152, 155, 156, 157, 158, 159, 164, 165, 166, 167, 168, 177, 178, 191, 192, 200, 211, 212, 214, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 243, 255, 257, 258, 259, 260, 262, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 301, 302, 304, 305, 306, 308, 309, 314, 319, 321, 327, 332, 333, 334, 344, 345, 358, 359

Educação do Campo 36, 273, 275, 276, 280, 286, 287

Educação Especial 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 124, 125, 126, 136, 137, 146, 149, 273, 276, 277, 280, 287, 288, 289, 290, 291, 293, 295, 296, 301, 302, 304, 305, 306

Educação Inclusiva 126, 127, 138, 140, 144, 146, 273, 274, 276, 277, 278, 279, 280, 286, 287, 290, 291, 292, 293, 295, 296, 302, 306

Ensino 1, 29, 34, 35, 64, 72, 73, 78, 103, 150, 183, 184, 185, 186, 192, 193, 200, 225, 257,

259, 260, 261, 262, 263, 267, 272, 297, 299, 300, 303, 304, 305, 306, 307, 309, 312, 314,
319, 320, 321, 322, 323, 325, 332, 335, 337, 342, 347, 359

Ensino aprendizagem 78

Ensino Colaborativo 297, 299, 300, 303, 304, 305, 306

Ensino Superior 1, 267, 359

F

Formação Continuada 273, 276

G

Gestão Educacional 64, 257

I

Interdisciplinaridade 90, 91, 100

L

Leitura literária 342

M

Microcefalia 202, 211

Musicalização Infantil 78

P

Paralisia Cerebral 202, 204

Percepção 149, 179, 183, 186, 187

Pessoa com deficiência visual 27

Política educacional 27

Prática Pedagógica 125

Práticas Docentes 1

S

Sistema Nacional de Educação 257, 258, 272

Surdos 138, 141, 289

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-552-5



9 788572 475525