



REVISTA ELETRÔNICA
PEDAGOGIA EM FOCO



Apresentação

A *Revista Eletrônica Pedagogia em Foco* é uma publicação anual vinculada ao Curso de Pedagogia, à Coordenação de Extensão da Faculdade Aldete Maria Alves – FAMA. A primeira publicação ocorreu em 2005. De lá para cá, veio assumindo contornos e formas na confirmação de sua importância como espaço científico de reflexão e estabelecimento de referências conceituais de questões relacionadas à educação.

Com a 6ª edição damos prosseguimento aos objetivos iniciais de nossa publicação, quais sejam: estimular a produção, debate e implementação de propostas metodológicas para o Ensino em diferentes níveis; criar um veículo de integração entre a Faculdade e outros espaços educacionais, dirigido especialmente para o aperfeiçoamento e a renovação das práticas pedagógicas no interior das escolas; possibilitar a divulgação e troca de experiências pedagógicas realizadas em diferentes instituições nacionais e internacionais; acolher artigos e relatos de experiência de pesquisadores que se dedicam às questões inerentes ao campo Pedagogia, como também à Educação, espaços de interlocução e de abertura de novas perspectivas investigativas.

Nesta edição apresentamos 20 artigos, além de 3 relatos de experiência. Jerjes Loyaza Javier brinda-nos com o artigo “Anomia y rigidez educativa escolar: un análisis desde la mirada juvenil en contextos marginales en Lima, Peru”. Com essa publicação, contemplamos o objetivo de manter o intercâmbio com a produção investigativa de países próximos, latino-americanos.

As publicações de artigos e relatos de experiência podem ‘ser pertencentes’ à quatro eixos de discussão: Educação Superior; Formação de alunos no Curso de Pedagogia, A complexidade do Ensino e Questões teóricas que permitem-nos aproximar de concepções inseridas e discutidas no campo da Pedagogia. Vale elucidar que tal organização partiu de uma leitura sem a pretensão de esgotar ou limitar os desdobramentos temáticos. Trata-se, portanto, de uma organização “didática” aproximada. Evidentemente, as propostas temáticas revelam o recorte temporal e espacial para as discussões que se apresentam em artigos e relatos de experiência. Estão contextualizadas em diferentes realidades regionais.

O primeiro eixo, Educação Superior, contempla artigos que tratam sobre a pesquisa na Universidade; a docência superior em interface com questões étnicas e a formação de docentes.

O segundo eixo, Formação de alunos no Curso de Pedagogia, integra olhares para a iniciação à pesquisa na formação docente, caracterização dos perfis de ingressantes no Curso, e ainda, trajetórias e saberes de docentes do Curso de Pedagogia.

O terceiro eixo, A complexidade do Ensino, integra artigos e os três relatos de experiência ao abordar questões sobre o ensino de História e Geografia, sobre a inclusão de pessoa com deficiência auditiva ou surdez na escola, o emprego de novas tecnologias na educação, fatores explicativos do bom desempenho no Ideb, resolução de problemas na Matemática e a produção de um Atlas em cidades de Pernambuco.

O quarto eixo, Questões teóricas, apresenta-nos concepções, conceitos e posicionamentos sobre a pedagogia Histórico-Crítica no contexto educacional brasileiro, aportes para se pensar a educação laica no Brasil, as políticas de EJA no país, o Novo PNE (2011-2020); as possibilidades de identidade da Psicopedagogia.

A partir da apresentação sucinta desses múltiplos aspectos que podem compor as publicações na 6ª edição da *Revista Eletrônica Pedagogia em Foco*, é necessário ler e conhecer as particularidades e similaridades presentes entre as instituições, em níveis locais, regionais ou nacionais, contribuindo-se, dessa forma, para a enunciação de novos conceitos e práticas no cotidiano educativo e pedagógico.

Boa leitura!

A Comissão Editorial



Conselho Editorial

Diretora Geral:

Naime Souza Silva

Diretora de Editoração:

Me. Danieli Tavares

Diretor de Divulgação:

Me. Léo Huber

Secretária:

Dra. Raimunda Abou Gebran

Consultores:

Profa. Me. Ana Paula Pereira Arantes

Profa. Naime Souza Silva

Consultor Ad hoc

Prof. Me. Fernando Souza Costa



Conselho Científico

Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz (UNOESTE)

Profa. Dra. Eli Nazareth Bechara (IBILCE/ UNESP)

Profa. Me. Eneida Gomes N. de Oliveira (UNIFRAN)

Prof. Me. Hércules F. Cunha (UniSalesiano/AEMS)

Prof. Me. Jehu Vieira Serrado Júnior (AEMS)

Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho (Unicamp/ UNOESTE)

Profa. Dra. Lindamir Cardoso Vieira Oliveira (UFGD)

Profa. Me. Maria Auxiliadora V. de Lima Arsioli (UFMS)

Profa. Dra. Maria do Carmo Brazil (UFGD)

Profa. Dra. Maria Flávia Figueiredo (UNIFRAN)

Profa. Me. Maria Laura Pozzobon Spengler (UNISUL)

Profa. Me. Patrícia S. Teixeira (UNILAGO)

Profa. Dra. Raimunda Abou Gebran (UNOESTE)

Profa. Me. Sandra Zepeda (Doctoranda Estudios Americanos USACH- Santiago, Chile)

Prof. Dr. Silvio César Nunes Militão (UNESP)

SUMÁRIO

**Sessão Especial*

Anomia y rigidez educativa escolar: un análisis desde la mirada juvenil en contextos marginales en lima, Perú

Manuel Jerjes Loayza Javier.....p. 01

**Sessão Artigos*

O lugar da pesquisa: o estado e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Ailton Salgado Rosendo.....p. 19

Trajetórias e saberes dos docentes do Curso de Pedagogia

Ana Paula Pereira Arantes

Raimunda Abou Gebran.....p. 36

Utilização e experimentação do Vê de Gowin para a formação de docentes de física

Eronдина Azevedo de Lima

Stefano Teixeira da Silva

Jonathan Willian Zangeski Novais

Fabio Ramos da Silva

Iramaia Jorge Cabral de Paulo.....p.50

A pedagogia histórico-crítica no contexto educacional brasileiro e suas contribuições para a educação

Marcelo Alexandre dos Santos.....p.61

Função paterna e sua relação com a delinquência juvenil: algumas considerações

Beatriz Andreazzi Falchi

Taisa Poliani Picolin Simões.....p.77

Afro-brasileiros e a docência superior: um desafio a ser superado

Hagrayzs Rosa Garcia.....p. 89

Iniciação à pesquisa na formação docente: vivências e estratégias no Curso de Pedagogia a distância

Jacira Helena do Valle Pereira

Miriam Mity Nishimoto.....p. 105

Curso de Pedagogia: caracterização dos perfis dos ingressantes

Raimunda Abou Gebran

Naime Souza Silva.....p. 120

Fatores explicativos de bom desempenho no IDEB: a realidade de Bela Vista/MS

Vanessa Ramos Ramires

Simone Estigarribia de Lima.....p. 133

Mediação em sequência didática de carta do leitor: exploração das estratégias de leitura na alfabetização

Nathália Késsia de Sousa Campos

Magna do Carmo Silva Cruz.....p. 147

Uma reflexão: a educação escolar laica existe no Brasil?

Vitor Hugo Rinaldini Guidotti.....p. 164

Resolução de problemas na Matemática

Ailton Real de Arruda.....p. 175

A contemporaneidade da ação docente: o emprego de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem

Aléx Gomes da Silva

Raimunda Abou Gebran.....p. 184

Avaliação da inclusão da pessoa com deficiência auditiva ou surdez: um olhar sobre a Escola Estadual Ministro João Paulo dos Reis Veloso

Francielle Priscyla Pott

Idália Pereira da Cruz Schaustz.....p. 194

Repensando o ensino de geografia no ensino fundamental e médio

Maria Batista da Cruz Silva

Maiza Rodrigues da Silva.....p. 210

Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: balanço de uma década

Ailton Salgado Rosendo.....p. 223

Crianças com TDAH: possibilidades de sucesso escolar

Naime Souza Silva
Margarida Maria Simões Lessa Clark.....p. 228

O novo PNE (2011-2020): convergências e divergências

Dr. Silvio Cesar Nunes MILITÃO

MSc. Andréia Nunes MILITÃO

MS. Fabio PERBONI.....p. 246

Psicopedagogia: disciplina ou prática interdisciplinar?

Reginaldo Garcia de Assunção.....p. 260

**Sessão Relatos de experiência*

Migrações, reforma agrária e movimentos sociais do campo na Amazônia legal: uma experiência didática no ensino médio

Geison Jader Mello

Eduardo Ribeiro Muller

Regina Célia Rodrigues da Paz.....p. 268

História, ensino de história e metodologia de ensino: apontamentos sobre um estudo de caso

Lincoln Christian Fernandes.....p. 281

Produção de um atlas com os sinais na LIBRAS das principais cidades de Pernambuco

Ronny Diogenes

Menezes.....p. 289



ANOMIA Y RIGIDEZ EDUCATIVA ESCOLAR: UN ANÁLISIS DESDE LA MIRADA JUVENIL EN CONTEXTOS MARGINALES EN LIMA, PERÚ

Manuel Jerjes Loayza Javier¹

Resumen

La investigación se realizó en dos colegios ubicados en Lima. Se encontraron dos tipos de instituciones educativas. Por un lado la institución anómica que pierde el poder disciplinario sobre los alumnos, gracias a las estrategias de éstos para hacer del colegio un lugar de acuerdo a las perspectivas lúdicas. Por otro lado se propone a la institución educativa rígida que dificultará la socialización de sus estudiantes gracias a su organización panóptica y rasgos totalitaristas. Ambos casos demuestran cómo los alumnos emplearían una serie de estrategias para desarrollar intenciones y emociones opuestas a las adultas – céntricas. Establecerían un mundo cotidiano con valoraciones propias, independiente de la verticalidad escolar que cohibe sus interacciones lúdicas, en un contexto de pobreza y violencia doméstica.

Palabras claves: anomia, violencia, interacción estratégica

¹ Licenciado en Sociología y Abogado. Profesor de la Universidad Ricardo Palma. E-mail: mxrxeslj@gmail.com

Resumo

A pesquisa foi realizada em dois colégios localizados em Lima. Foram encontrados dois tipos de instituições educativas. Por um lado, a instituição anômica que perde o poder disciplinador sobre os estudantes, graças às estratégias destes para fazer da escola um lugar condizente às perspectivas lúdicas. Por outro lado, propõe-se à instituição educativa rígida que dificultará a socialização de seus estudantes graças a sua organização panóptica e rasgos totalitaristas. Ambos os casos demonstram como os alunos empregariam uma série de estratégias para desenvolver intenções e emoções opostas as do adulto – centrais. Estabeleceriam um mundo cotidiano com valores próprios, independentemente da verticalidade escolar que coíbe suas interações lúdicas em um contexto de pobreza e violência doméstica.

Palavras-chave: anomia, violência, interação estratégica.

Introducción

Con esta investigación se busca comprender el impacto que generan los mecanismos disciplinarios y de control educativos, tanto desde los profesores como desde los auxiliares, en la vida estudiantil. Para ello se analizan las estigmatizaciones y estereotipos creados por éstos, y de qué forma interactúan dichos discursos y acciones sobre los estudiantes. Se exploran dos instituciones educativas, las cuales se caracterizan por tener índices de pandillaje polarizados. Una de ellas tendrá el mayor índice y la otra tendrá el menor índice de pandillaje. Las denominaciones con que se tipifican ambas instituciones parten de la comprensión de las valoraciones estudiantiles. En resumen, se exploran las prácticas e imaginarios estudiantiles para la interpretación de realidades educativas que se diferencian no sólo en sus resultados, sino en las tecnologías que emplean para educar a los alumnos.

1 Marco teórico

Se considera la riqueza de la complejidad organizacional estudiantil (MORIN, 1999), a través de la teoría interaccionista comprendiendo la capacidad de gestión del estudiante para escoger alternativas (GUASCH, 2002). La fenomenología, por su parte, nos aproximará a un análisis comprensivo refiriéndonos al mundo percibido por el ser humano en la actitud natural, y no por el científico (MARTÍN, 1993).

La investigación concibe las interacciones estudiantiles clandestinas fuera del discurso educativo oficial como una alternativa desde la óptica de sus protagonistas, de su “yo”, del “nosotros” que busca un espacio dónde desenvolver y desembocar su expresividad (MEAD, 1990). Para ello se establecerá un mundo “nosotros”, integrado por los diversos mundos de la vida juvenil estudiantil, y un mundo “ellos”, integrado por profesores, auxiliares y demás autoridades educativas. En este mundo “nosotros” el período de margen o de *liminalidad transicional* (TURNER, 1970) será un estado por el cual el estudiante deberá decidir, aprender y experimentar.

Las consideraciones de Foucault (2004) permitirán analizar el sometimiento institucional educativo más allá de la coacción física, un tipo de sometimiento que no se obtiene solamente por la violencia. La disciplina educativa podrá obrar sobre elementos materiales y a pesar de todo eso no ser violento; será calculador, organizado, técnicamente reflexivo, sutil, y sin embargo permanecer dentro del orden físico. Esta tecnología estará compuesta de fragmentos, utilizando herramientas y procedimientos inconexos, a pesar de la coherencia de sus resultados no será sino instrumentalización multiforme. Las instituciones educativas rígidas recurrirían a ellas imponiendo algunos de sus procedimientos: se trata de una microfísica educativa del poder.

A los estudiantes se les vigilará, se les educará y se les corregirá. Estamos ante un poder disciplinario que se debe al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, a través de una serie de tecnologías múltiples y entrecruzadas. Goffman (2001) propone en las instituciones totales características que se asemejan a las ambiciones de una institución educativa rígida. Esta buscará en todo momento fabricar nuevos individuos mediante procesos de despojo y un sentimiento de culpa constante.

Se propiciará la pérdida de autodeterminación, prevaleciendo siempre el sistema jerárquico educativo, logrando la sumisión mayoritaria en los alumnos mediante un sentimiento de desposeimiento. Por el contrario, una institución educativa anómica no llega a establecer ese tipo de relaciones con los alumnos debido a la carencia de autoridad. Esta anomia será evidente en el rechazo manifiesto a las normas institucionales.

Merton (1992) explica la anomia como producto de cierto estado de confusión en el que un grupo se encontraría sometido al antagonismo entre sistemas de valores, que pululan liminalmente entre el discurso institucional educativo y los discursos estudiantiles. Ello produce cierto grado de inquietud y la sensación de separación de la institución educativa, de

su credibilidad y su legitimidad. Sin embargo esta anomia no se vuelve aguda, al punto de la desintegración de los sistemas de valores que daría por resultado angustias pronunciadas. Ello se debe, por un lado, a que los estudiantes poseen sus propias valoraciones etarias y grupales; por otro lado, estas creencias y discursos no están escindidas de lo oficial y aceptado en la vida institucional educativa, sino que conviven de forma liminal, es decir inter estructural.

De este modo el grado en que la tradición, las costumbres y los controles institucionales están eficazmente unificados con los objetivos que ocupan un lugar elevado en la jerarquía de los valores instituidos, no es del todo logrado, pues los objetivos de los estudiantes son diferentes de los que la institución educativa desearía de ellos y los controles institucionales no poseerán, por ello, suficiente poder sobre ellos.

2 Metodología

Se utilizaron estrategias metodológicas cualitativas. Entre las técnicas de investigación elegidas está la observación participante, la cual refiere una forma específica de investigación de campo en donde se toma parte como actor de los acontecimientos estudiados. Se presenciaron clases estudiantiles al interior del colegio, momentos lúdicos como los partidos de fútbol, vóley, recreo, etc. Se decidió encarnar a un encuestador informal sin mayores ambiciones que las de conversar mediante entrevistas a profundidad, para que el estudiante exprese libremente sus motivaciones, creencias, sentimientos, estilos de pensamiento, imaginarios y concepciones ligadas a su vida cotidiana.

La entrevista se realizó con un cuestionario semi estructurado, sin preguntas totalmente definidas, siendo un total de 10 entrevistas para cada sexo en el colegio de mayor alumnado y 5 entrevistas para cada sexo del colegio de menor alumnado. Se entrevistó a 3 docentes en cada colegio. Asimismo a todos los auxiliares (6 en total) en el colegio de mayor alumnado y al único auxiliar del colegio de menor alumnado. Los estudiantes elegidos para la investigación tenían entre 13 y 17 años y eran del turno mañana y turno tarde en la institución educativa anómica, y del turno único en la institución educativa rígida.

El trabajo de campo fue realizado en nueve meses durante el año 2007. Las visitas fueron de tres días a la semana. Se crearon relaciones amicales con alumnos y alumnas, a

través del etnométodo² buscando en todo momento una importante suma de espontaneidad en un diálogo complejo, compartiendo una historia, una anécdota, una aventura, un pequeño secreto que despierte risas e introspección en ambos..

Encontrar el momento indicado y el lugar indicado son dos circunstancias esenciales a considerar. En un inicio las autoridades educativas aconsejaron utilizar un aula para hacer las encuestas y entrevistas, pero ello habría significado un enclaustramiento del individuo.

Las aulas, al poseer una carga emocional negativa para el alumno, impedían un clima de confianza. Se prefirió encuestarlos en el patio, permitiendo que el entrevistado elija el lugar exacto. El momento para las entrevistas era elegido por el entrevistado o entrevistada, en el transcurso del horario escolar, de modo que la entrevista representaba un momento catártico.

El poblado elegido para la investigación fue la comunidad autogestionaria de Huaycán, la cual cuenta con más de 60 000 personas, ubicada una zona marginal del cono este de la ciudad de Lima; esta comunidad nació en medio de la violencia política, por lo que fue marcada en sus inicios y en su constitución por el grupo terrorista Sendero Luminoso, que dejó un rastro de violencia estructural en la comunidad, provocando una situación constante de miedo e inseguridad. A ello se le suma la violencia doméstica, la pobreza que asolan a las familias y el alto índice de delincuencia juvenil.

3 El Caso de la anomia educativa

Dicha institución alberga cerca de 4000 alumnos. El nivel académico secundario está dividido en dos turnos, cada uno de ellos posee un total de cinco aulas por grado académico. Sobre el colegio recae un estigma: los alumnos son vistos por la comunidad como pandilleros. Los pandilleros eran difícilmente identificados, siendo necesario el uso de informantes claves por parte de las autoridades. Ello otorgaba una gran pista, eran alumnos que se desenvolvían de acuerdo a determinados contextos.

Esta característica demuestra cierta interiorización de valores y normas contradictorias entre sí –la del colegio y la familia y la de los pares pandilleriles. Estos jóvenes se servían de

² Se refiere a la lógica de sentido común que utilizan cotidianamente los actores, que les permiten vivir juntos, incluyendo a la particularidad de sus conflictos, y que rigen las relaciones sociales que mantienen (COULON, 1998).

comportamientos situacionales: unos para el ámbito en donde rigen la presión y el control social, y otros para el vecindario y entornos subrepticios de pares (RECASENS, 1999).

3.1 El rol de los profesores en la anomia educativa

El profesor no siempre podría mantener su poder en el aula, y menos aun cuando no ha sido mínimamente legitimado por los alumnos, que demuestran una gran capacidad adaptativa ante la adversidad de situaciones. El respeto es tan austero que el profesor debe defenderse de las agresiones verbales de sus alumnos respondiendo en el mismo tono, retroalimentando el proceso de conflicto entre ambos. En este contexto, la enseñanza es difícil tanto para el profesor como para un alumno.

En una sección del primer año de secundaria del turno tarde, en una de las aulas más problemáticas para los profesores, los alumnos administran en diversas ocasiones el manejo de ésta. El menosprecio por el curso y por el profesor es muy claro, siendo nulo el poder del docente sobre los estudiantes. A los estudiantes les importa más sus actitudes lúdicas junto al resto de pares, así como disfrutar de las distracciones ajenas al curso burlándose del profesor. El profesor es consciente de esta situación y de una forma tácita no se enoja, hace su trabajo calmado, no les presiona para que aprendan.

Los alumnos, enterados de esta actitud, tampoco se excederán en clase, existiendo una especie de acuerdo. Generarán espacios de entretenimiento para sí, alejados de un aula que los cohiba, de un profesor al cual no respetan y de un curso al cual le han perdido interés. La evasión no significa que los alumnos declaren su molestia por tener profesores que los aburran o a los cuales no respeten, muy por el contrario les agrada una situación en la que se sienten empoderados.

Algunos de los profesores recurrirán a los golpes ante la imposibilidad de controlar a los alumnos. Su misión como profetas del conocimiento se desvanece, la relación con los alumnos es puramente de compromiso tácito, de un transcurrir de las horas en el que los profesores lo toman tranquilamente, resignados a cumplir con los compromisos académicos sin enojarse con casos aparentemente perdidos, o descargan sobre los alumnos su impotencia, mediante la violencia física. Así, sus clases no cumplirían, en su mayor parte, con el objetivo institucional de educar.

Los alumnos dividirán a los docentes en dos tipos. Por un lado los “criticones”³, que les exigen y les desean imponer un estilo de hacer las cosas, que además “gritan por las huevas”⁴, amenazándolos. Por otro lado, los que ayudan a aprobar a los alumnos, que no les exigen demasiado porque –al parecer- sostienen que perderían el tiempo o que les implicaría un desgaste de energías muy grande.

4 Los auxiliares y su rol disciplinario

Los auxiliares construyen una relación de poder en la que su rol se limita al orden y disciplina, aun a costa de la violencia física. Hay todo tipo de formas de emitir su signo de poder, que tiene cierta tendencia a percibirse como un rol carcelero de escuela secundaria.

Existen los auxiliares que imponen su poder a través del miedo. Aquel que lleva consigo una inmensa regla administra el orden institucional vía una herramienta educativa, transformada en una tecnología que “corregirá” a los alumnos. Por otra parte está la auxiliar que renuncian a un signo amparándose en su hermetismo, despojando de cualquier concesión a los alumnos. Señala que los alumnos perderían el respeto hacia ella, si les otorgara cierta confianza.

Los auxiliares son ajenos al mundo personal de los alumnos, sin embargo uno de los auxiliares, en claro contraste con el resto, posee una cercanía hacia la vida cotidiana de los alumnos, convirtiéndose en un agente de socialización ambiguo. A diferencia del resto, es capaz de ser amigo de los alumnos y alumnas, irónico y duro a la vez con ellos.

A sabiendas de que algunos alumnos escapan de los talleres, o que tienen un sinnúmero de pretextos para revolotear por el patio, el auxiliar les presta la radio y les permite que estén en un pequeño auditorio, a sabiendas del descontrol en el que caen muchas veces, propone soluciones a corto plazo que permitan neutralizar la liminalidad violenta en los alumnos.

Facilita su trabajo otorgando a los alumnos ciertas posibilidades, pero no las suficientes para que hagan lo que quieren. Este auxiliar es consciente no sólo de las constantes prácticas de violencia y astucia estudiantil, es consciente de sus límites como autoridad educativa, así como de la necesidad de ceder a ciertas prácticas típicamente juveniles que

³ Categoría propuesta a partir de los testimonios literales de los alumnos.

⁴ Obtenido de una entrevista a profundidad con un alumno del cuarto año de secundaria.

proporcionen a los alumnos un marco de libertad de acción. Sabe otorgar y ceder frente a la indiferencia de otros profesores y la dureza de algunos auxiliares.

La interacción de significaciones entre este auxiliar y sus alumnos es muy rica en lenguajes y gestos simbólicos, utilizando una serie de palabras y frases típicamente juveniles, que ellos comprenden y que las interpretan como de su propio mundo de la vida. Posee una serie de códigos que le sirven para ganar la colaboración de sus alumnos, hilvanando una nueva simbología de identidades a partir de significaciones diversas.

4.1 Comportamientos, significados y estigmas estudiantiles

Alumnas y alumnos utilizan discursos amparados en la situación socio-económica como pretexto a ciertas actitudes fuera de la permisividad institucional educativa⁵. El rigor institucional también era doblegado. La institucionalidad del colegio había decaído de tal modo que su normatividad tenía ínfima legitimidad para un gran porcentaje de alumnos, los cuales salían del aula sin permiso alguno.

Esta evasión se convertiría en un comportamiento liminal institucionalizado: estar en el colegio, en sus dominios, bajo su autoridad, y a la vez no estar en él, al salir de sus aulas adueñándose del patio, lugar de tránsito. En síntesis, una situación en la que se deja entrever su carácter de liminalidad inter estructural. No es un simple pasatiempo, es una declaración de desacuerdo con el curso al cual han renunciado simbólicamente; representa construir un tiempo propio, con sus lenguajes y estilos.

No evaden al curso por la dificultad que éste represente, lo evaden por el aburrimiento y el inconformismo que tienen hacia él⁶. La mayoría de entrevistados indicó que el colegio poseía una característica que lo hacía único, era “*chonguero*”. Aquello era sinónimo de diversión, de amistad, de juego.

⁵ En una ocasión a un grupo de alumnas del turno tarde las retuvieron por ir al colegio con faldas cortas. Ellas manifestaban que al no tener dinero, usaban la misma falda año tras año. Los profesores y auxiliares nada podían decir ante la pobreza y la austeridad. Las alumnas no fueron castigadas. Diario de campo. 2007.

⁶ Por ejemplo, diversos alumnos y alumnas habían repetido el año escolar por cursos de pocas horas académicas, como Arte o Religión. Cursos como Matemática o Lenguaje eran aprobados por la mayoría de alumnos.

La amistad basaba su importancia en la ausencia de los padres de familia, quienes debido a la necesidad apremiante de recursos económicos, dejan a sus hijos solos, los cuales privilegiarán de este modo la amistad de los pares antes que la relación con sus padres.

Los estudiantes sufren problemas similares y están bajo la institucionalidad de un colegio que se desmorona en beneficio de las actitudes clandestinas de los propios alumnos. Se trata de una identificación muy grande con el colegio, el cual hace las veces de equivalente funcional de un hogar idealizado y/o del grupo amical, por ello quieren mucho a dicha institución educativa, porque esa “gente”, sus amigos y compañeros, es preferible a cualquier otra: claro caso de socialización horizontal, antes que vertical. La socialización vertical exigiría obligaciones que una institución deslegitimada no es capaz de imponer.

En casa, los alumnos tendrían obligaciones que cumplir. En el colegio pueden capitalizar un amplio tiempo libre, convirtiéndose en un espacio de relajamiento en donde construyen junto a sus nuevos compañeros estilos de continua renovación lúdica: el “chongo”. Un discurso se repite continuamente es “*me permite ser libre*”, pues la actitud disciplinaria es precaria por parte de profesores y auxiliares.

Se podría decir que los alumnos logran arrebatarse parcialmente al colegio el monopolio de la acción y del conocimiento legitimado, irrogándose ciertos espacios y capacidades de poder. A esta situación se le añade la solidaridad colectiva entre los estudiantes, quienes jamás se acusarán mutuamente por alguna falta cometida, lo cual responde o bien responde a una fidelidad al grupo del cual se forma parte, al menos de modo indirecto, o bien por miedo a las represalias de los acusados. Sea cual sea el argumento, a la larga se convierte en una importante regla a seguir por los estudiantes.

Ser “*chonguero*” permite comprender la complejidad con que estos estudiantes logran arremeter contra el poder institucional, deslegitimándolo, recreando así sus propios significados. Representa un claro contraste al conformismo y a la mera pasividad que se le acuña a la juventud.

Por ello, a la indiferencia que se decía que caracterizaba a la juventud de los noventa, se le opone aquella que refleja una clara posición de valores y actitudes en relación directa con sus necesidades, ambiciones y expectativas acordes con las especificidades y códigos de sus mundos juveniles.

La estigmatización que existe sobre el colegio puede significar para algunos estudiantes un orgullo: pertenecer a un colegio “*chonguero*” y del cual surgen los miembros más connotados de las pandillas nos explica cómo algunas alumnas y alumnos beben alcohol con el buzo escolar: se convierte en un signo de poder que les otorga seguridad frente al resto de pobladores que tiende a estigmatizar al colegio como el de mayor índice de alumnos en riesgo.

En efecto, un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor es capaz de confirmar la normalidad de otro y por consiguiente, no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo (GOFFMAN, 1990). Sin embargo existe otro grupo de estudiantes, también numeroso, que si bien puede sentirse a gusto en el colegio, siente la vergüenza de ser tildado con los mismos apelativos al utilizar el mismo buzo que utilizan aquellos otros que se jactan de ser portadores de liminalidad muchas veces violenta. Capitalizarán a su favor el estigma que recae sobre ellos, y otros huirá de él, porque les provocaría sentimientos de inferioridad.

El caso más representativo de la tensión que puede generar el estigma sobre un sujeto lo tenemos en un importante discurso: “*algunos dicen que aquí estudia sólo carachosos⁷ ¡aquí hay puro piraña⁸, paran diciendo!*”⁹.

Los estudiantes interiorizan estos adjetivos al ser también críticos del mismo, no sólo por la carencia higiénica en los patios, sino la carencia de higiene simbólica en sus avezados compañeros. En esta perspectiva, un auxiliar sostendría que el problema de los alumnos es que “*todos se contagian*”; como si se tratara de una enfermedad contagiosa contra la cual no existe vacuna ni forma de escapar, a no ser que se viva fuera de Huaycán¹⁰.

Para otros alumnos, el estudiar en aquel colegio “*paltea*”¹¹, debido a que pierden la noción de la responsabilidad, lo que explica cómo se pierde el horizonte académico y de ambiciones educativas debido a los referentes en el colegio. Esta emulación no sería posible sino gracias a la iniciativa de los propios estudiantes, quienes hacen más tolerable un mundo de la vida que se caracteriza por la violencia doméstica, por la pobreza y por la verticalidad educativa.

⁷ Equivale a un adjetivo estigmatizador, al tener como significado a sujetos con enfermedades epidérmicas y con peligro de contagiar de sarna al resto

⁸ “Pirañas” es un apelativo que refiere a adolescentes con deseos de robar y que provienen de familias sin padres, abandonados a su destino.

⁹ Entrevista a profundidad a una alumna del tercer año de secundaria.

¹⁰ El discurso que se presenta identifica estas características negativas como algo “objetivo”, como si la naturaleza se los hubiera implantado, a lo que Elías denominó como los marginados, a la larga este estigma social se perfila, peligrosamente, a convertirse en la imaginación del otro, en un estigma más de tipo material, es cosificado (ELÍAS, 1998).

¹¹ Causa vergüenza.

Así, este colegio se transforma a los ojos de los alumnos más problemáticos y repitentes, no sólo como el único que los soportaría, una especie de bastión para los más denigrados y poco valorados, sino como aquel en donde ejercen cierto poder de negociación con profesores y auxiliares.

5 El caso de la Rigidez educativa

El colegio se despliega en una forma inclinada con dirección a un cerro, es decir, en la misma ladera, en donde los patios y salones se ven desplegados hacia arriba. Las aulas principales, la biblioteca y la sala de profesores se encuentran en la parte alta del colegio, desde donde se aprecia la totalidad de los patios, pudiendo observar si algún alumno se encuentra fuera del aula. La arquitectura asimilaría características de vigilancia múltiple, asemejándose a un panóptico.

La “evasión” es impensable debido al temor hacia la autoridad, no encontrando a ninguno en las inmediaciones de los patios en horas académicas. La desconfianza hacia mi persona era mayoritaria por parte de los alumnos, quienes creían que mi presencia se debía a un recojo de información para futuras acusaciones: la desconfianza reinaba, a diferencia del colegio anómico donde la confianza fluía producto de las facilidades para desplegar sus necesidades lúdicas.

5.1 El rol de la rigidez educativa institucional en profesores y auxiliares

En la institución educativa una auxiliar se encarga de que se cumpla la disciplina y el orden en el nivel escolar secundario debido al poco alumnado que existe. Para ella, los alumnos se caracterizarían por su resignación, “*no responden*” a las imposiciones docentes y educativas. Es el caso de un tipo de inclusión adaptativa – obediente (BAZÁN, 2005), el cual se refiere a la valoración de los jóvenes en la medida que hacen lo que los adultos necesitan, sin observarlos con necesidades y derechos independientes.

El buzo y la casaca del colegio no es ningún signo de poder o status juvenil, por el contrario representa el peligro de ser reconocidos y perseguidos por su propia institución educativa, la que no permitiría que sus alumnos cometan faltas perniciosas fuera del colegio,

que dañen la imagen institucional. A esto se añade la vergüenza de los alumnos por ser alumnos de dicha institución educativa, el cual si bien es cierto es valorado como un buen colegio en Huaycán, en el juicio de buena parte de los jóvenes de otros colegios, es el peor.

Se requisa cualquier material ofensivo que pueda llevar el alumno, sea alcohol o cualquier otro. Se vigilará al estudiante en todas sus actividades, tanto dentro como fuera del colegio, en una clara semejanza con las ambiciones de una institución total. Se hace presente una tendencia absorbente o totalizadora, la cual estaría simbolizada por los obstáculos que se oponen a la interacción social de los estudiantes con sus pares.

La institución educativa propiciará, así, cierto *sentimiento de desposeimiento* en los alumnos (GOFFMAN, 2001). Éstos inclusive han perdido sus ambiciones territoriales al no tener un aula que les corresponda, pues se implementaron descansos de cinco minutos aproximadamente, para luego cambiar de aula según el curso que correspondiera. Se les impedía, de este modo, actividades lúdicas como el deporte al interior de la institución, concibiéndose un sistema claramente rígido.

Al llegar los alumnos al aula correspondiente encontrarían a un profesor esperándolos, dejando de existir vacíos institucionales para ciertos rituales lúdicos de algún tipo. En los pocos minutos que tendrán para dirigirse a otra aula serán vigilados desde lo alto del patio. Presenciamos una serie de vigilancias múltiples y entrecruzadas, de técnicas para sojuzgar al estudiante, a lo cual se añade una arquitectura que permitirá un control interior articulado (FOUCAULT, 2004).

A diferencia del secreto generalizado y la no acusación en el caso anterior, en esta institución rígida los profesores siempre se enterarán de quién será el infractor. Establecen una vigilancia que les permite crear condiciones en que la infracción de un individuo se destaca en singular relieve contra el fondo de sometimiento general, visible y comprobado (FOUCAULT, 2004).

Las autoridades educativas no se arriesgarán a perder dichas condiciones. Por ejemplo, una de las decisiones que mayor rechazo produjo en los alumnos fue la de suspender los paseos recreativos fuera de la institución. Esta condición eliminó a su vez los viajes de promoción del quinto año de secundaria: su rigidez educativa no podía permitir el descontrol de sus alumnos, no se pensaba renunciar al panoptismo. En un lugar de esparcimiento en donde se encuentran jóvenes de otros colegios, los espacios son abiertos, la disciplina se pierde y las tecnologías caducan.

Las principales faltas a considerar se limitan a responder de modo incorrecto a los profesores al momento de ser recriminados por alguna falta. Como sostiene un profesor los alumnos *“saben con quién sí pueden y con quién no”*, esto gracias al empleo de tecnologías que limitan su capacidad de respuesta, de modo que en todo momento sepan que con esos profesores o autoridades diversas, no podrán maniobrar intento alguno de control.

La institución rígida tendría como meta principal *“cambiar”* a los alumnos de costumbres que los alejan de los *“valores supremos”*, para ello *“mandarán”* en sus aulas y harán lo necesario por encauzar a los alumnos y de este modo la disciplina *“fabricará”* individuos. Se trata de la técnica específica de un poder que concibe a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio (FOUCAULT, 2004).

Prueba de ello es que en el colegio el pandillero no existe. Sólo se vislumbra aquel que desea proyectar una imagen violenta, para ser admirado por sus pares, pero incapaz de sublevarse ante el orden disciplinario. En cuanto al estigma con que se concibe a la institución, uno de los sobrenombres despectivos era el de ser un *“colegio de monjas”*, esto debido a que no existían jóvenes integrantes de grupos violento.

Dicho oprobio es muy duro en un contexto como Huaycán, en donde los estudiantes al salir del colegio deben volver a la cotidianeidad injusta de la violencia juvenil que conquista las calles. Si la institución pese a toda su rigidez no es capaz de *“enderezar”* al joven, fallando en ser un operador para la transformación de un individuo, se acusará el elemento familiar como el principal responsable. Como señala uno de ellos, *“si viene mal de casa, acá no se puede hacer nada”*.

Una institución rígida jamás fracasaría, serían los factores familiares los que provoquen el fracaso, ya que de ser ésta perfecta, se trataría invariablemente de una institución total. La imagen que proyecta el colegio en la comunidad es la de ser un colegio que disciplina evitando la perdición de los jóvenes, imponiéndoles valores necesarios.

5.2 La rigidez y su disconformidad en los alumnos

El rasgo más importante es la individualidad que se encuentra en la carencia de solidaridad colectiva, acusándose unos a otros ante la autoridad educativa. La mecánica de la institución rígida emplea una microfísica del poder en donde no es necesario recurrir a la fuerza o a la violencia.

El poder se basa en la imposición de valores necesarios para la transformación de sus estudiantes, incentivando una fidelidad hacia la institución, ocasionando que los propios alumnos acusen a los detractores que incumplan el orden instituido. Se trata de un poder en apariencia tanto menos “corporal” cuanto que es más sabiamente “físico” (FOUCAULT, 2004).

Para los administradores del panóptico escolar, lo esencial es que se sepa vigilado, por ello instigarán a los alumnos más problemáticos de modo que sean conscientes en todo momento de la existencia de unos ojos que los han de observar permanentemente. La imposición de los valores religiosos se logrará mediante la amenaza institucional, coaccionándolos contra su voluntad.

Sin embargo tal como el testimonio manifiesta, los sujetos a modificar no serán fácilmente maniobrados ya que evitarán en muchas ocasiones dicho control: *“mucho control, nos incómoda, dicen que el corte de cabello, que tengo que traer el polo de colegio”*¹².

La micro penalidad del cuerpo se hace presente: las modificaciones no sólo se limitarán al ámbito mental, la institución rígida reglamentará las formas visibles del cuerpo. Sin embargo los estudiantes no serán meros agentes pasivos del accionar disciplinario, sabrán aplicar una serie de estrategias, como la de escudarse en la carencia de recursos económicos capitalizando su pobreza económica.

La “evasión” analizada en el caso anterior será imposible de imitar en la institución rígida, pero el ímpetu de alcanzarla no se perderá: evadirán todo tipo de actos disciplinarios desde las mínimas posibilidades que puedan construir. Lo que más desagrada del colegio a los alumnos serán los profesores, los auxiliares y la poca solidaridad de los compañeros, los que no guardarán secreto alguno que atente contra la institución rígida educativa.

Otro punto crítico es el estigma con el que recriminan a sus estudiantes. No sólo pesará sobre ellos calificativos negativos, también será vergonzoso cargar diariamente botellas de agua¹³. La situación se agrava cuando es necesario caminar sobre una superficie empinada llevando consigo una botella de más de dos litros de agua, siendo observado por diversos puñados de adolescentes. El imaginario de aquellos instigadores que mellan la seguridad del estudiante, reflejará a un joven sumiso, víctima de una institución rígida a la que obedecerá fielmente, convirtiéndose en un prosélito más del estereotipo imaginado.

¹² Entrevista a profundidad realizada a un alumno del cuarto año de secundaria.

¹³ Las botellas de agua forman parte de un proyecto ecologista en donde riegan los diversos jardines que posee el colegio.

Algunos estudiantes desean salir del colegio e integrarse a colegios con mayor incidencia de pandillaje, debido al prestigio que se consigue en dichas instituciones. El pertenecer a colegios con mayor índice de pandillaje permite a sus estudiantes proyectarse frente al gran auditorio juvenil que ve a este tipo de colegios como los de mayor rango y respeto a nivel de toda la comunidad.

Les permite ganar admiración por todos los jóvenes interconectados por redes juveniles. El aburrimiento es la característica principal con la que los estudiantes definen el colegio rígido. Esta categoría en el contexto juvenil liminal es el polo opuesto de lo que se entiende por “*chonguero*” que caracterizaba a la institución educativa anómica.

Todos y todas ahondaron en reclamos y quejas en torno a la rigidez con la que son controlados. Hay pocas posibilidades de un papel marcadamente activo en los alumnos. Esta especie de panoptismo será el principio general de una nueva “anatomía política” cuyo objeto y fin no será la relación de soberanía sino las relaciones de disciplina (FOUCAULT, 2004).

A diferencia de la institución total, la institución educativa rígida admitirá que los estudiantes podrán encontrar múltiples referentes en incontables colegios, que conocerán pares de jóvenes que los tentarán, es decir, la institución rígida no podrá acceder a otros y deseados mundos de la vida.

Como indica Mead (1990), el individuo se experimentará a sí mismo desde los puntos de vista de los otros miembros del mismo grupo social, adoptando las actitudes de los otros individuos hacia él dentro de un contexto de experiencia y conducta en que tanto él como ellos están involucrados. Por ende, tanto sus pares como él, estarán en continua tensión entre lo aprendido en el colegio y lo que se aprende en el vecindario.

Los docentes, brazos mecánicos del panóptico institucional, constantemente aconsejarán a los alumnos para crear una relación de confianza en ambos mundos de la vida. Pese a ello, según refieren los alumnos, cumplirán un rol instigador: “*ni en un colegio estatal me llaman la atención, los profes te aconsejan, te aconsejan y aconsejan tanto, que cansa, que insisten, ¿por qué voy a cambiar?*”¹⁴, sostiene una alumna.

Las alumnas víctimas de la violencia doméstica no encontrarán en los profesores la atención necesaria. Una alumna sostiene lo siguiente:

¹⁴ Entrevista a profundidad realizada a una alumna del tercer año de secundaria.

Cuando los profesores regañan nunca me miran a los ojos. Aquí no te aconsejan, lo único que hacen es gritarte, ya me tienen harta. Yo siempre respeté, nunca me peleé, nunca le respondí¹⁵.

Para muchas alumnas la intermediación de los profesores ocasiona un severo malestar, pues la desconfianza acumulada debido a la rigidez institucional hace difícil el contacto de ambos mundos de la vida. Si, en efecto, las restricciones de contacto ayudarían presumiblemente a mantener los estereotipos antagónicos (GOFFMAN, 2001), ¿cómo explicar esta situación en una institución rígida en donde los profesores continuamente se acercan a los alumnos?

Como se explicó, ello se debería al gran cisma existente entre ambos mundos de la vida, con valores eminentemente contradictorios, en donde los valores institucionales son inapelables. De ahí que el uso de los métodos confesionales desde los profesores hacia los alumnos se hace constante y vertical.

Conclusiones

En la institución educativa anómica, los jóvenes reforzarán sus interacciones clandestinas estudiantiles gracias al caldo de cultivo que les ofrecerá el colegio. Por su parte en el colegio rígido la microfísica del poder educativo reducirá dramáticamente las interacciones clandestinas de los jóvenes alumnos.

Sin embargo, aunque los alumnos sean sometidos, sus ansias de autodeterminación no cesarán. Su descontento será simbólico y discursivo. Su mundo de la vida sería lo suficientemente capaz de erigirse a la par de los discursos adulto céntricos, a pesar de lo inconstante de su discurso y lo maleable de su accionar, pero no lo hacen individualmente. La solidaridad juvenil es lo más importante para ellos, es lo que fortalece su existencia.

En la institución rígida, si bien son capaces de formarse adecuadamente, alejándose de las pandillas, estropean necesidades típicamente juveniles, como las del esparcimiento lúdico y el intercambio simbólico entre pares de su colegio, lo cual crea tensiones insalvables en aquellos estudiantes más expuestos a la violencia en sus lugares de residencia.

Las estrategias de socialización tanto de unos como otros, buscarán siempre formas alternativas a las que les impongan los profesores, demostrando, sus ansias por tener una

¹⁵ Entrevista a profundidad realizada a una alumna del segundo año de secundaria.

cuota de protagonismo al interior y fuera de sus escuelas. Son consideraciones que reflejan sus ímpetus por demostrar que son capaces de moldear el mundo a su favor gracias a sus energías innovadoras.

Referencias

BAZÁN, M. **Protagonismo social de la juventud**. Lima: IPEC. 2005.

ELÍAS, Norbert. **La civilización de los padres y otros ensayos**. Norma: Santa Fe de Bogotá. 1998.

COULON, A. **La Etnomedología**. Madrid: Ediciones Cátedra S.A. 1998.

FOUCAULT, M. **Vigilar y Castigar**. Buenos Aires: Siglo XXI. 2004.

GOFFMAN, E. **Estigma o la identidad deteriorada**. Buenos Aires: Amorrortu. 1990.

_____. **Internados**. Buenos Aires: Amorrortu. 2001.

GUASCH, O. Observación Participante. **Cuadernos Metodológicos**, 20. Madrid: CIS – Centro de Investigaciones Sociológicas. 2002.

MAFFESOLI, M. **El conocimiento ordinario. Compendio de Sociología**. México: Fondo de Cultura Económica. 1993

MARTÍN, M. **La comunicación en la vida cotidiana**. Pamplona: EUNSA - Universidad Navarra S.A. 1993.

MEAD, G.H. **Espíritu, persona y sociedad**. México: Paidós Studio. 1990.

MERTON, R. *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de cultura económica. 1992.

MORIN, E. **Epistemología de la Complejidad**. París: Harmattan. 1999.

RECASENS, A. **Las barras bravas**.

En: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/biblioteca/docs/libros/barras.pdf>

SCHÜTZ, A. **La construcción significativa del mundo social**. Barcelona: Paidós. 1993.

TURNER, V. **Simbolismo y ritual**. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. 1970.



O LUGAR DA PESQUISA: O ESTADO E A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Ailton Salgado Rosendo¹⁶

Resumo

Este trabalho é fruto das investigações que culminaram na nossa dissertação de mestrado em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) que teve como tema “Formação de Professores Indígenas: O projeto do Curso Normal Superior Indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade de Amambai –MS (2003-2006)”. Assim, apresentamos a história de criação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a fim de inquirir, à luz dos referenciais pertinentes à história das instituições escolares, os vestígios da história da instituição. Para melhor entendimento do momento histórico em que se processou essa criação apresentaremos a criação política do estado de Mato Grosso do Sul em 1977, enfatizando os principais embates políticos neste momento para a estadualização desta Universidade.

Palavras-chave: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; História da instituição escolar; estado de Mato Grosso do Sul.

O lugar da pesquisa: o estado e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Abordaremos neste trabalho, dados acerca da formação do estado de Mato Grosso do Sul e da implantação e desenvolvimento da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Para melhor entendimento do momento histórico em que se processou essa criação apresentaremos a criação política do estado de Mato Grosso do Sul em 1977, enfatizando os principais embates políticos neste momento para a estadualização desta Universidade.

¹⁶ Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Coordenador Técnico Pedagógico da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).
E-mail: brasil2_@hotmail.com

Não podemos desassociar o contexto econômico, cultural, político e social da história de cada universidade. Assim concordamos com Fávero (1980, p.17), quando diz que “a universidade não está fora da história do país, porque cada evento, cada fato social só pode ser compreendido e conhecido no conjunto de suas relações com o todo, isto é, pela ação que opera sobre esse todo e pela influência que dele recebe”.

Frente a este entendimento e antes de me ater ao objeto da pesquisa, tenho que construir dentro desse texto uma lógica que dê base para descrever a história da UEMS. A história do Mato Grosso do Sul, diferente do que descreve muitas vezes os ditos populares¹⁷, têm sim um cunho de interesses políticos.

1. Mato Grosso do Sul: O nascimento do estado

Sei que a divisão territorial do País, sempre constituiu um problema complexo, difícil de abordar, em consequência dos naturais sentimentos locais, dos sentimentos de regionalismo e também da tradição histórica, que não pode ser absolutamente desprezada. Mas, sem dúvida, essa redivisão é necessária, principalmente, como disse há pouco, das novas áreas que estão sendo progressivamente ocupadas e que constituem a imensa Bacia do Amazonas. O que o meu governo fez foi desbravar o terreno e iniciar a solução do problema. E se de um lado conseguimos fazer a fusão dos antigos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, realizamos agora a separação do Mato Grosso do Sul.

Ernesto Geisel.

Para que possamos entender a criação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), necessário se faz realizar um recorte histórico sobre o estado ao qual a mesma se encontra instalada, sendo este o Mato Grosso do Sul.

Historicamente a ocupação da região Sul do antigo estado de Mato Grosso em relação à região Norte, sempre foi diferente tanto pela forma de colonização, fonte econômica, forma de desenvolvimento e principalmente quanto a caracterização da cultura. Já no final do século passado, diferentemente da região Sul, o Norte foi sendo ocupado paulatinamente através do extrativismo mineral, vegetal, cujas as principais riquezas estavam relacionadas ao ouro, diamante e a exploração da borracha. (Divisão, 1985)

Segundo Gressler e Swensson (1988, p.26), com a descoberta do ouro em Cuiabá, a região Sul, serviu inicialmente apenas como rota das monções que tinham como objetivo

¹⁷ A expressão “ditos populares” é apresentada aqui para mostrar que parte da História de Mato grosso do Sul, é contada de uma forma não sistemática, e por tal acaba apresentando falhas, de fatos e datas.

chegar às minas de ouro da referida cidade. Com o passar dos anos e mediante a decadência da mineração, a realidade se configurou de forma oposta, pois viram no Sul um atrativo para a colonização e ocupação territorial. Diferentemente da forma de ocupação dos núcleos nortistas, a ocupação no Sul do Mato Grosso se deu pelos gaúchos, paraenses, paulistas da região noroeste, paraguaios e imigrantes estrangeiros, que aqui se instalaram com o desenvolvimento de atividades baseadas na agricultura e pecuária.

No século XIX, no período de 1801-1900, várias áreas do Norte do Mato Grosso sofreram pela desocupação dos territórios, enquanto, no Sul, as migrações se intensificam, principalmente de mineiros, que partiam da zona do Paranaíba localizada na região nordeste do estado para a atividade pastoril. “Nessa época, duas vias de exportação foram abertas para a saída do gado: uma por Corumbá e outra através de S’antana do Parnaíba com destino às invernadas mineiras” (WEINGARTNER, 1995, p. 86)

No final do século XIX, Sant’anna do Parnaíba, conhecida atualmente como cidade de Paranaíba, tornou-se o núcleo mais populoso do Sul de Mato Grosso, tendo em vista sua localização estratégica junto aos limites dos estados de Goiás, Minas Gerais e São Paulo. Esta localização facilitava a passagem de inúmeras boiadas que demandavam para aqueles estados.

Inseridos neste contexto, os pecuaristas, tanto do planalto como da planície, conseguiram exportar periodicamente a demasia da produção, e essas vias serviram de atrativo para ocupação daquelas áreas, além da expansão econômica e da erva mate.

Além dessas duas vias, o Sul, recebeu mais uma vantagem:

Foi em 1912 que o estado efetivou, através do Sul, a integração com o resto do país, por meio da estrada de Ferro Noroeste, que se ligava ao Noroeste paulista. Isso proporcionou um aumento significativo na produção, no comércio e na vida sócio-econômica do estado. A pecuária alcançou sensível melhoramento, atraindo migrantes do Rio Grande do Sul e do Paraguai. (GRESSLER E SWENSSON, 1988, p.39)

Com mais esta conquista, torna-se notório para o estado, particularmente para o Sul, o crescimento comercial e conseqüentemente populacional, resultando no surgimento de várias cidades, e no desenvolver econômico do Centro-Oeste.

Já na década de 1920, mais da metade da população de Mato Grosso, residiam no Sul, enquanto o Norte passava por um momento não muito favorável, devido a grande rarefação demográfica, ocasionada por falta de estradas e infra-estrutura em geral, o que sinalizava para uma grande diferença entre as duas regiões. Segundo Bittar (1999), eram tantas as diferenças, que levavam a conclusão de que os estados já eram dois, antes mesmo da divisão.

O descompasso entre as duas regiões, ainda prossegue:

Na década de 40/50 inicia-se o processo de utilização das áreas de mata. Começa a existir uma ocupação mais contínua e regular principalmente com a criação em 1943 da Colônia Agrícola de Dourados pelo governo federal, que cria também o território federal de Ponta Porã abrangendo Dourados e mais seis municípios. Essa colônia é resultado da política de povoamento adotada no país depois de 1930 e com ela inicia-se a expansão da atividade agrícola na região até então pecuarista e extrativista. (GRESSLER E SWENSSON, 1988, p.47)

As conquistas ainda continuam, pois em 11 de outubro de 1977, em pleno regime militar, o presidente Ernesto Geisel incluiu mais uma estrela na bandeira brasileira, ao assinar a Lei Complementar nº 31, criando o estado de Mato Grosso do Sul.

Este mais novo estado brasileiro nasceu com 55 municípios e uma população estimada em 1.400.000 habitantes. Tem por primeiro governador Harry Amorim Costa¹⁸, sendo nomeado em 31 de março de 1978 e, ainda segundo Amaral (2000), no dia 01 de janeiro de 1979 já circulava o Diário Oficial de Mato Grosso do Sul, com a legislação básica da nova Unidade da Federação.

Esta divisão territorial em pleno governo ditatorial representa a efetivação dos sonhos de muitos mato-grossenses do sul, o resultado da combinação de interesses políticos e econômicos dos fazendeiros do sul de Mato Grosso e da aliança empresarial militar, no poder do país após o golpe de 1964.

Fica claro que a classe social dominante do sul (agricultores e pecuaristas), possuía o desejo de administrar o seu território, bem como ter aqui todo aparato administrativo, aliado ao interesse do governo do país, e “o presidente possuía o interesse em garantir o êxito do sistema capitalista com aproveitamento das potencialidades do país”. (AMARAL, 2002, p.39).

Formado basicamente pelo planalto da serra de Maracaju e pelas planícies da Vacaria e do Rio Paraguai, excelentes para a pecuária, motivo que fixou o homem à região, determinado a fazer riqueza com a pecuária e a agricultura, possui uma extensão territorial de 357.124,962 km², fazendo limites com os estados de Mato Grosso e Goiás ao Norte, ao Leste com os estados Minas Gerais e São Paulo, ao Sul, com o estado do Paraná e Paraguai e a oeste com a Bolívia e o Paraguai.

¹⁸ Foi nomeado pelo presidente Ernesto Geisel, pois “não era político nem estava envolvido nas disputas internas e regionais do novo Estado”. (BITTAR, 1998, p. 34,35).

Segundo dados do IBGE/2007, o estado possui 78 municípios tem uma população residente estimada de 2.264.468 habitantes, dos quais 50,98% são homens e 49,02% mulheres.

A economia do estado é primária, essencialmente centrada na agropecuária. O rebanho bovino, segundo dados do IBGE (2006), é de 17.405.345 cabeças, o suíno cerca de 860.598 mil, o bufalino 8.598 mil, e a crescente criação de ovino já está em 343.328 . Soma-se a estes 39.157.262 milhões de aves. O estado produz 10% da soja e 5% do algodão do país, e responde por 1,6% do produto interno bruto nacional.

Pode-se dizer que este estado é um estado rico em reservas minerais, sendo o terceiro em jazidas de ferro e o segundo em manganês no país. Detentor, portanto, de um grande potencial de recursos naturais, mas com um desenvolvimento lento e ainda marcado pela oligarquia dos latifundiários, herança que perdura da estrutura patriarcal dos tempos do Brasil Colônia. (GOTTARDI, 2001)

É carente em energia elétrica e deficiente em saneamento básico, recorrendo principalmente ao estado de São Paulo na importação da energia elétrica, o que corresponde aproximadamente 90% do que consome. Apresentou, na última década taxa média de crescimento econômico de 4,5%, enquanto nas demais áreas do país o índice ficou na faixa de 2,6% ao ano. Destaca-se pela economia agropecuária e por dispor 25% de sua área ocupada pelo Pantanal Sul-Mato-Grossense¹⁹

1.1 A educação no novo estado: período de turbulências

Nos primeiros anos da criação do estado de Mato Grosso do Sul, o novo estado passou por turbulências, tendo em vista a precariedade da estrutura física dos prédios escolares e a inexistência de vagas para atender a demanda originada pelo grande fluxo migratório. Na obra de Wilson Valentim Biasotto e de José Laerte Cecílio Tetila (1981), é descrita que além do reduzido número de escolas, o magistério estava muito desvalorizado, o que contribuiu para a existência de um grande número de professores leigos frente a atividades docentes. Esta situação refletia um estado em situação de total abandono.

¹⁹ Informações contidas no site da Procuradoria da República no Estado de Mato Grosso do Sul www.prms.gov.br acessado em 15/10/2008.

O contrato dos professores leigos era de apenas dez meses. Estes professores eram obrigados a apresentar o título de eleitor para receber o salário, pois assim na época das eleições os políticos podiam enviar santinhos para cada funcionário (SILVA FILHO, 2008)

Mediante este contexto, os professores se mostravam inseguros e insatisfeitos, sendo assim, ocorriam greves com longo período de duração e passeatas eram motivadas principalmente pelo arrocho salarial. Os professores buscavam com as manifestações melhores condições de trabalho e reconhecimento, reivindicavam uma escola democrática e livre das interferências político-partidárias (BITTAR, 1998).

No livro *Movimento Reivindicatório do Magistério Público Estadual de Mato Grosso do Sul: 1978 a 1988*, Wilson Valentim Biasotto e José Laerte Cecílio Tetila (1991) descrevem que

[...] no dia 9 de setembro de 1978, as associações, que pertenciam ao território que seria Mato Grosso do Sul, estavam reunidas em Campo Grande para discutir o estatuto da federação. A associação Douradense de professores pediu licença para apresentar um trabalho que havia iniciado em 4 de junho de 1978, com os primeiros levantamentos e que haviam sido aprovados pela diretoria daquela entidade em 2/9/78. Aprovada a solicitação, o professor José Laerte Cecílio Tetila procedeu à leitura da “Carta aberta ao governador Cássio Leite de Barros” (BIASOTTO e TETILA, 1991, p. 61).

O teor desta carta tinha como principal objetivo apresentar a situação de calamidade em que os professores viviam no sistema estadual de educação de Mato Grosso. As perdas salariais estavam presentes entre os problemas, chegando à cifra de 90%, perdas estas que colocavam os profissionais da educação à margem de salários semelhantes àqueles praticados em setores menos qualificados.

Outras cartas foram encaminhadas na tentativa de sensibilizar o governador Harry Amorim Costa. Essas vieram de Amambai, Aquidauana e Dourados.

Uma segunda carta foi lida depois da aprovação em assembléia geral em 15/08/1978, desta vez denominada “Carta ao governador Harry Amorim Costa”

De acordo com Biasotto e Tetila, 1991,

O conteúdo dessa mensagem apresenta um quadro da educação em Dourados alarmante, com falta de salas de aulas e de luminárias públicas para as atividades pedagógicas. Além disso, os professores eram obrigados a fazer horas extras de trabalho, dedicando-se à promoção de festas a fim de arrecadar dinheiro. Esses recursos pagavam a manutenção das escolas que foram abandonadas pelo governo. Esse fato é constatado na UEMT, uma vez que a instituição não conseguia, em seus cursos de formação de professores, o número ideal de alunos para cursar. Isso demonstra que uns baixos

números de profissionais de educação, bem formados, saiam dessa instituição todo ano. (BIASOTTO e TETILA, 1991, p. 67).

A situação caótica que se encontrava a educação neste novo estado, pode ser entendida se levarmos em conta que os problemas eram uma herança de um estado governado por políticos ligados aos latifúndios e oligarquias, que podendo enviar seus filhos para estudar em São Paulo, não se preocupavam com a educação da população (AMARAL, 2002).

A professora Leila Fioravante Rosa (apud BIASOTTO e TETILA, 1981) diz que para nomear alguém do setor da educação era quase uma utopia, pois não existiam meios de comunicação eficazes. Além disso, havia o controle exercido pelos partidos que decidia quem iria e quem não iria trabalhar dentro dos quadros da educação, tendo em vista que a grande maioria era de contratadas (os).

Este período de caos passa por transformações durante o governo de Wilson Barbosa Martins (1983/1986). Neste governo é lançado às bases e os alicerces para a construção de um projeto de democratização da educação pública. Sua gestão foi marcada pela construção de grande número de escolas e pelo movimento docente e discente no estado (BITTAR, 1998). Importante frisarmos que mesmo diante destas inovações o governo não deixou de enfrentar problemas e ameaças de greves por parte dos professores, tendo que muitas vezes recorrer aos meios de comunicação na tentativa de apaziguar os levantes.

Silva Filho (2008) diz,

Biassoto, diferente de outras falas, coloca Wilson Barbosa Martins, então governador, como um sujeito com poucas lembranças, tendo em vista que em seu passado foi vitimado da repressão, e mesmo assim se transformou em um tirano, que não se importava com o desenvolvimento educacional do novo estado. (SILVA FILHO, 2008, p.55)

O que observamos acima diz respeito às Instituições de Ensino da Educação Básica, e o Ensino Superior no estado, quando começou a tomar corpo e forma?

No que se refere à existência de Instituições de Educação Superior no estado, as mesmas surgem a partir da década de 1960, com a criação de instituições públicas e privadas. Entre as primeiras instituições, apontamos: a Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras (FADAFI) instituída em 1961 pela Missão Salesiana de Mato Grosso, hoje Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT) criada em 1962 e instalada em Campo Grande. Em 1979 a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) foi federalizada compondo a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) com seis *campi* universitários distribuídos pelo interior do estado:

Campus de Campo Grande (sede); Centro Universitário de Aquidauana (CEUA); Centro Universitário de Corumbá (CEUC); Centro Universitário de Três Lagos (CEUL) e Centro Universitário de Dourados (CEUD). Com o processo de criação de novas universidades federais, essa última Unidade em 2005, desmembrou-se da UFMS formando a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

No ano de 1974 foi fundado o Centro de Ensino Superior de Campo Grande (CESUP), atualmente Anhanguera Educacional S.A (AESA). No interior do estado, destaca-se a criação, em 1975, da Sociedade Civil de Educação da Grande Dourados (SOCIGRAN), hoje Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN).

Atualmente (2009) a educação superior no estado é desenvolvida em 44 Instituições de Educação Superior, sendo três públicas e 41 privadas. Pela organização acadêmica 33 são Faculdades; dois são Centros Universitários; sete são Institutos Superiores e cinco Universidades. A sua maioria, 84% estão localizadas no interior do estado e apenas sete (15,9%) na capital (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2005).

1.2 A história da Instituição de Educação Superior no MS: UEMS

Propor-se a recuperar a história de uma Instituição de Educação Superior no Mato Grosso do Sul– UEMS implica admitir a existência dessa instituição que, pelo seu caráter durável, têm uma história que nós não apenas queremos como necessitamos conhecer.

Iniciaremos então conceituando e diferenciando os termos ‘instituição’ e ‘instituição escolar ou educativa’. Vejamos:

Segundo Torrinha, 1945, a palavra ‘instituição’ derivada do latim *institutio, onis*, apresenta alguns significados que podem ser diferenciados em quatro acepções: “Disposição; plano. Arranjo. 2. Instrução; ensino; educação. 3. Criação; formação. 4. Método; sistema; escola; seita; doutrina” (TORRINHA, 1945, p.434)

Mediante a quantidade de significados, a palavra ‘instituição’ toma para si a ideia “comum de algo que não estava dado e que é criado, posto, organizado, constituído pelo homem” (SAVIANI, 2007, p.4). Muitas são as coisas criadas pelo homem, porém nem todas podem ser consideradas como instituição. Mas como podemos saber se determinada coisa

criada pelo homem é uma instituição, quais são as suas especificidades e para que são criadas?

Saviani, 2007, estudioso desta temática, nos ajuda com propriedade a compreender esta questão, quando se posiciona dizendo:

[...] além de ser criada pelo homem, a instituição, apresenta-se como uma estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana, mas não qualquer necessidade. Trata-se de necessidade de caráter permanente. Por isso a instituição é criada para permanecer. Se observamos mais atentamente o processo de produção de instituições, notaremos que nenhuma delas é posta em função de uma necessidade transitória, como uma coisa passageira que, satisfeita a necessidade que a justificou, é desfeita (SAVIANI, 2007, p.4)

E as instituições educativas ou escolares, quando surgem?

Quando pensamos no termo ‘educação’, notamos que se trata de uma realidade irredutível nas sociedades humanas que se desenvolve, ocorrendo de forma informal, assistemática, não livresca e conteudista, o que dará origem às instituições educativas. Percebemos então que a instituição educativa corresponde, então, “a uma educação de tipo secundário, derivada da educação do tipo primário exercida de modo difuso e intencional” (SAVIANI, 2007, p.6).

Bourdieu e Passeron (1975) nos ajuda a entender que na educação de tipo primário, utiliza-se a pedagogia implícita, pois refere-se a um trabalho pedagógico primário, já a educação de tipo secundário, se guia pedagogia explícita, configurando-se como trabalho pedagógico institucionalizado ou trabalho pedagógico escolar.

Dentro deste entendimento, iremos desvelar o contexto histórico de criação de uma Instituição de Educação Superior - UEMS, que surgiu no estado de Mato Grosso do Sul, frente a grandes discussões no cenário político, mas que permanece viva, devido ao fato de ter sido criada para atender a determinada necessidade humana no oferecimento da educação sistemática em nível superior.

O caminho percorrido para se ter conseguido entrar na história desta Instituição foi através da historiografia preexistente e por fontes (escritas e orais).

Iniciamos então, destacando que parte da história da criação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, ocorrida em 1979, dois anos após a criação do estado de Mato Grosso do Sul, foi inserida na redação da primeira constituinte do estado. A instalação de sua sede se deu frente à disputa de poder político entre Campo Grande e Dourados, sendo a primeira a capital do mais novo estado brasileiro e a segunda, por ter uma

posição privilegiada quanto a sua localização geográfica, além de ser possuidora de muitos quilômetros de terras férteis e uma renda *per capita* significativa.

Como defensor da instalação da sede da UEMS no município de Dourados temos o Deputado Estadual Walter Benedito Carneiro, sendo este representante da população douradense e aliado do então governador Pedro Pedrossian. Na época (1979) o mesmo dá uma entrevista ao jornal O Progresso, dizendo:

[...] Emenda Constitucional que assegura Universidade para Dourados. Na emenda aditiva nº 50, de 24 de abril de 1979 prevê a criação e, também, a localização da UEMS, pois a antiga Universidade Estadual existente em Campo Grande tinha sido federalizada [...] face a federalização da Universidade Estadual de Mato Grosso, quando da criação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, esta será instalada na cidade de Dourados. (O Progresso, 12/04/1979, p.2)

Justificando o seu propósito, o legislador diz:

Dourados é, hoje, o maior centro econômico e populacional do interior do Estado. Ocorre ali verdadeira explosão demográfica, o que requer uma maior e mais seletiva oferta de serviços. Nesse passo a Educação pontifica, e a capacitação profissional em nível superior já é ali tão reclamada que os esforços das lideranças locais conseguiram levar para a cidade nada menos que sete cursos superiores, constituindo-se em centro universitário de real expressão. (Mato Grosso do Sul, 1979)

Os cursos mencionados pelo deputado eram: Direito e Administração ofertados pela SOCIGRAN, instituição privada, hoje Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), e os de Agronomia, Letras, Ciências, Estudos Sociais, Pedagogia e História ofertados pela então Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), no Centro Universitário de Dourados (CEUD).

Levando em conta que em toda decisão política há pós e contras, e pelo fato de a criação do estado ser recente, Dourados ficou politicamente enfraquecida, e a proposta do então representante da cidade de Dourados e aliado a Pedro Pedrossian, deputado estadual Walter Carneiro precisava ser aprovada. Vejamos a reportagem do Jornal O Progresso de 17/05/1979, página 1:

Em 17 de maio de 1979, a assembléia constituinte discutiu a emenda proposta pelo Deputado Walter Carneiro, que foi defendida por ele na tribuna, e apoiada pela maioria da bancada da Arena, mas que necessitava também dos votos do MDB: “[...] Tudo indica que a aprovação depende do emedebista Sultan Rasslan. Ontem, o líder do MDB Sérgio Cruz afirmou que a bancada votará com Sultan, porque ele é o representante da área”.

No dia 18 de maio de 1979, sai o resultado do pleito, ficando aprovada por unanimidade pelos membros da Assembléia Constituinte a proposta do então deputado por

Dourados, senhor Walter Carneiro: “desta forma, o governo deve providenciar, no momento oportuno, a criação de uma universidade em Dourados, seguindo o que determina a Constituição” (O Progresso, 18/05/1979, p.1)

Sendo assim a primeira Constituição do estado de Mato Grosso do Sul promulgada em 13 junho de 1979, em seu artigo 190, diz: “Fica criada a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com sede na cidade de Dourados” (MATO GROSSO DO SUL, 1979).

Não diferente das demais normas brasileira, no que tange a letra tomar corpo e forma, o presente artigo só foi regulamentado pela Assembléia Legislativa dez anos depois, ou seja, em 1989, através do artigo 48 da Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul, que especifica: “Fica criada a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com sede na cidade de Dourados, cuja à instalação e funcionamento deverão ocorrer no início do ano letivo de 1992” (Mato Grosso do Sul, p.81, 1989).

A determinação no *caput* do artigo 48 dizia que a instalação e funcionamento deveriam ocorrer no início do ano de 1992, só que a esta determinação se tornou realidade apenas em 1993, quando então a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, foi implantada durante o governo de Pedro Pedrossian. Já a Secretaria de Estado de Educação, foi o órgão governamental responsável por todo o planejamento e execução no que tange a instalação e implantação da Universidade.

Observamos abaixo o posicionamento da Prof^a. Leocádia Aglaé Petry Leme – Secretária de Educação quando da implantação da UEMS:

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS constituirá uma antiga aspiração da comunidade sul-mato-grossense. Prevista constitucionalmente desde 1989, sua implantação dependia, fundamentalmente de decisão política governamental. Em 1993, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul passou de projeto a realidade. [...] Não nasceu como mera transmissora de conhecimentos à população estudantil ou instrutora de profissionais, mas como proposta de agente modificador e transformador da sociedade e das comunidades em que atuará. (Mato Grosso do Sul, 1994)

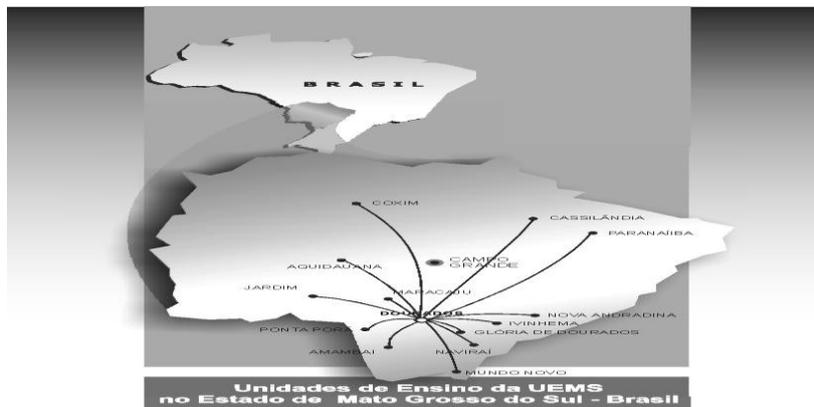
É importante destacar que a legislação dava amplos poderes as universidades de se organizar por estrutura própria ou a partir de faculdades pré-existentes e consolidadas. Como este não era o caso da mais nova universidade criada, a UEMS, diferentemente da maioria das universidades brasileiras, não foi criada pela junção de faculdades anteriormente existentes. Segundo Gottardi, 2001:

A UEMS delineava um modelo “multi-unidades de ensino” (multi-campi) diferente das estaduais brasileiras, que implantavam seus “campi” gradativamente. Considerando as distâncias e as dificuldades dos estudantes

se deslocarem, inverteu-se a busca, seria a universidade que iria até o aluno. Para que isso fosse possível se delineou uma universidade com estas características e totalmente interiorizada (GOTTARDI, 2001, p.27).

Frente a esta afirmação, a UEMS é implantada com uma estrutura bastante ampla, com a sede em Dourados e em outros 14 campi, denominados Unidades, distribuídos nos seguintes municípios: Aquidauana, Amambai, Cassilândia, Coxim, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Campo Grande.

Na figura abaixo é possível visualizar a localização das unidades da UEMS.



Fonte: Gottardi (2001, p.28)

Para a escolha dos municípios contemplados com as unidades de ensino, foram estabelecidos alguns critérios, tais como: os mais populosos, os mais próximos da sede, entre outros. Segundo Gottardi (2001, p.30) “Não houve interferência política quanto às dez primeiras escolhas, mas houve nas demais, como Três Lagoas, Maracaju e Glória de Dourados”.

Inicialmente foram oferecidos 9 (nove) cursos com um total de 830 (oitocentos e trinta) vagas.

O quadro abaixo, extraído do Parecer CEE/MS nº 008, de 09 de fevereiro de 1994, tendo como relatora a Conselheira Marly Marinho Américo dos Reis nos mostra os cursos, as vagas, os turnos e os municípios respectivamente.

Município	Curso	Turno	Vagas
DOURADOS	Enfermagem e Obstetrícia	Diurno	50
		Noturno	50

AMAMBAI	Letras-Habilitação: Português/Espanhol	Noturno	50
AQUIDAUANA	Zootecnia	Diurno	50
CASSILÂNDIA	Letras-Habilitação: Português/Inglês	Noturno	40
	Ciências-Habilitação: Matemática	Noturno	40
COXIM	Ciências-Habilitação: Biologia	Noturno	40
GLÓRIA DE DOURADOS	Matemática - Licenciatura	Noturno	40
IVINHEMA	Pedagogia-Habilitação: Pré-Escola e Séries Iniciais	Noturno	50
JARDIM	Ciências-Habilitação: Biologia	Noturno	50
	Administração-Habilitação: Administração Rural	Noturno	40
MARACAJU	Ciências-Habilitação: Matemática	Noturno	40
MUNDO NOVO	Ciências-Habilitação: Biologia	Noturno	50
NAVIRAÍ	Ciências-Habilitação: Matemática	Noturno	50
NOVA ANDRADINA	Letras-Habilitação: Português/Inglês	Noturno	50
PARANAÍBA	Direito	Noturno	40
	Administração-Habilitação: Comércio Exterior	Noturno	50
PONTA PORÃ		Noturno	50
TRÊS LAGOAS	Direito	Noturno	50

Segundo a conselheira em seu parecer,

A definição dos cursos, a serem implantados nas diferentes e múltiplas unidades que integrarão sua estrutura, é fruto de ampla consulta à comunidade. Os estudos e propostas levados a efeitos pelas sociedades civil e política demonstraram ser a sua efetivação uma necessidade para o desenvolvimento sócio-econômico, científico, político, cultural, bem como

para a integração do Estado com o regional, o nacional e o internacional, em especial com a América Latina.

Com base nestes dados, o processo de escolha dos cursos se originou de pesquisas e discussões.

Pesquisas realizadas pela Secretaria de Estado de Educação, contribuíram sobremaneira, pois apontavam uma demanda significativa para cursos voltados na área de formação de professores, sendo: Matemática, Biologia, Letras e Pedagogia com a formação para as séries iniciais. Levando em consideração as questões pertinentes ao Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)²⁰, além da oferta do Inglês, o curso de Letras também ofertou o Espanhol.

Outro indicador da necessidade dos cursos foram os pareceres dos Conselhos Estadual e Federal de Saúde, bem como da sociedade envolvente, apontando pela necessidade de profissionais na área da Saúde, o curso de Enfermagem também foi oferecido.

Para implantação do curso no município de Aquidauana foi levada em consideração a existência da Escola Agrícola mantida pelo estado e localizada no município, em uma área 806 hectares, considerada uma fazenda-escola, e também pelo fato da economia estar voltada para as atividades agropastoris desenvolvidas no estado, os cursos escolhidos foram o de Zootecnia e Administração Rural.

No intuito de preparar mão-de-obra qualificada para atender às necessidades que brevemente viriam com o surgimento de projetos e ações conjuntos entre o estado e os países da América Latina, sobretudo os pertencentes ao MERCOSUL, foi criado o Curso de Administração – Comércio Exterior em Ponta Porá.

Frente aos impactos da Globalização e as inovações das tecnologias, bem como a necessidade de profissionais com amplo domínio da informática em todas as áreas de conhecimento, a proposta de oferta de cursos se completa com o curso de Ciência da Computação, em Dourados.

Após sua implantação e organização dos cursos, por questões político-partidárias a UEMS tem suas história marcada por interferências de seu mantenedor. Recordando ao já posto, a implantação da UEMS se deu no último ano de governo de Pedro Pedrossian, ano este marcado por um novo pleito eleitoral, sendo, portanto o tema principal nos palanques, principalmente nos municípios de sua inserção. Defendida pelo candidato do grupo político

²⁰ O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) foi criado em 26/03/1991 com a assinatura do Tratado de Assunção no Paraguai. Os atuais membros deste importante bloco econômico da América do Sul são os seguintes: Brasil, Paraguai, Uruguai, Argentina e Venezuela.

aliado a Pedrossian, e questionada pela oposição política, ou seja, pelo candidato Wilson Barbosa Martins.

Após a apuração dos votos o candidato Wilson Barbosa Martins é eleito governador do estado, e em janeiro de 1995 o mesmo dá início ao processo de revisão da UEMS, que determina nulos os atos de nomeação da Reitoria e Vice-Reitoria da UEMS. Como a Universidade necessitava ainda da autorização do Ministério da Educação, o então governador envia ao Ministro o primeiro ofício de sua administração, sendo este o ofício nº 001/95, solicitando a não autorização da Universidade, justificando a necessidade de revisão da estrutura administrativa da mesma, bem como de seu Projeto Pedagógico.

Uma ameaça pairava no ar, quanto à continuidade da Universidade, pois segundo declarações em campanha do então candidato Wilson Barbosa Martins existia a possibilidade de diminuir o tamanho da instituição recém implantada, ou até mesmo fechá-la, pois segundo seu entendimento a implantação da UEMS não passava de um oportunismo político de Pedro Pedrossian, pois se deu de forma rápida e precipitada, visando as eleições de 1994.

Conforme tabela abaixo, vejamos os atos legais de nomeação dos Reitores da UEMS logo sua implantação.

Reitor(a)	Ato legal e data da nomeação
Jair Soares Madureira “ <i>pró-tempore</i> ”	Decreto “P” nº 2.563/93 – 20/12/1993
Leocádia Aglaé Petry Leme	Decreto “P” nº 2.601/94 – 13/12/1994
Sandra Luiza Freire “ <i>pró-tempore</i> ”	Decreto “P” nº 0486/05 – 12/01/1995
Leocádia Aglaé Petry Leme	Decreto “P” nº 3097/96 – 25/10/1996

Em entrevista com uma funcionária da UEMS, denominada nesta pesquisa como S.A (2009), a mesma relata:

O primeiro reitor, Jair (ex da UFMS) foi indicado pelo governador Pedro Pedrossian e a Leocádia era Secretária de Educação na época - 1994. Ao terminar o mandato do Pedro Pedrossian, a Leocádia veio para a Reitoria (já era arranjo), mas a politicagem de Dourados não se conformou e foi pra cima com o apoio do governador Wilson Martins. Tiraram Leocádia, colocaram uma comissão interventora (todos do CEUD/UFMS) e logo em seguida no lugar colocaram a Sandra Freire (do CEUD/ UFMS) que encabeçava o movimento.

Percebe-se que em um curto período de quatro anos, a universidade passou por 4 (quatro) administrações. O primeiro Reitor permaneceu no cargo durante um ano e iniciou a implantação da instituição. Já a Reitora Prof^a Leocádia Aglaé Petry Leme ficou frente à

universidade por um período de um mês, sendo afastada pelo governador eleito Wilson Barbosa Martins, alegando incompatibilidade política. Durante seu afastamento, o governador nomeou a Prof^a Sandra Luiza Freire, que permaneceu no cargo de reitora apenas nove meses, período em que aguardava a decisão judicial em relação ao ato governamental contra a autonomia universitária, movido pela Reitora anterior Prof^a Leocádia.

Sabedor da possibilidade da decisão judicial favorecer a Reitora por ele exonerada, o governador Wilson Barbosa Martins, nomeou através do Decreto nº 8.359/95, de 04/10/1995 a Comissão para Regularização Legal da UEMS, sendo esta uma comissão interventora, com os seguintes objetivos: avaliar a pertinência da universidade e a manutenção de sua organização em 13 unidades de ensino. Esta Comissão ficou a frente da administração da universidade por apenas vinte e dois dias, pois em 26 de outubro de 1995, a prof.^a Leocádia e seu vice, prof. Luiz Antônio Álvares Gonçalves, reassumiram seus cargos para o término de mandato de quatro anos tendo em vista a decisão judicial.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Maria Odete. **A universidade estadual de Mato Grosso do Sul: a criação, a implantação e a aventura do início da caminhada: 1979 - 1998.** 2002. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSCAR, São Carlos, 2002.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **NEMBO'E Enquanto o Encanto Permanece! Processos e Práticas de Escolarização nas Aldeias Guarani.** Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BIASOTTO, Wilson Valentim, e TETILA José Laerte Cecílio **O movimento reivindicatório do magistério público estadual de Mato Grosso do Sul: 1978 – 1988.** Campo Grande, MS: UFMS, 1991.

BITTAR, Marisa. **Sonho e realidade: vinte e um anos da divisão de Mato Grosso.** In: Multitemas. Periódico das Comunidades Departamentais da UCDB. Campo Grande, n.15, p.93- 124, out.1999.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **Universidade & poder.** Análise crítica, fundamentos históricos: 1930-45. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

GOTTARDI, Ana Tereza Vendramini Reis, **UEMS: rotatividade e educação a distância: novas propostas para a interiorização do ensino superior em mato grosso do sul.** Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, 2001.

GRESLLER, L. A.; SWENSSON, L. J. **Aspectos históricos do estado de Mato Grosso do Sul - destaque especial ao município de Dourados.** (Dourados: sn), 1988.

MATO GROSSO DO SUL. **Assembléia Constituinte. Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul.** Campo Grande, 1979.

_____. Assembléia Constituinte. Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 31. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SILVA FILHO, Lourenço Alves da. **Educação e política:** apontamentos sobre a história da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (1979 – 1995.) Tese de Mestrado. Universidade Federal da Grande UFGD, 2008.

WEINGARTNER, Alisolet Antônia dos Santos. **Movimento divisionista no Mato Grosso do Sul.** Edições Est. Porto Alegre, 1995.



TRAJETÓRIAS E SABERES DOS DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Ana Paula Pereira Arantes²¹

Raimunda Abou Gebran²²

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a trajetória e os saberes dos professores atuantes no curso de Pedagogia em uma instituição privada (faculdade), analisando a sua formação, suas concepções, influências sofridas e experiências vividas, a fim de traçar um perfil do professor atuante no curso de Pedagogia. A pesquisa se desenvolveu na abordagem qualitativa, utilizando como procedimento o estudo de caso. Os procedimentos de pesquisa que viabilizaram a consecução do objetivo pretendido foram: aplicação de questionários, pesquisa documental e entrevistas semi-estruturadas. Participaram da pesquisa professores do Curso de Pedagogia de uma instituição privada do interior de Minas Gerais. Os professores participantes da pesquisa, num total de 06, foram selecionados por núcleo de formação no qual está estruturada a matriz curricular do curso: estudos básicos, aprofundamento e estudos integradores. A análise dos dados coletados revelou sérios problemas no tocante à sua formação e atuação, a saber: ausência de formação e preparação didática para a docência no ensino superior, privilégio do ensino e pouco envolvimento dos docentes com atividades de pesquisa e a extensão, predominância de aulas expositivas e falta organização e desenvolvimento de projetos coletivos e interdisciplinares. Por fim entendemos que o ensinar envolve um arcabouço de saberes que se apresentam na própria ação docente. Isso remete à compreensão de que o trabalho docente se concretiza por meio da práxis, na relação teoria e prática referendada na reflexividade (ação-reflexão-ação). Não pretendemos com este trabalho encerrar as discussões acerca da temática abordada, mas sim tecer um pano de fundo para futuras discussões.

Palavras-chave: Ensino Superior. Curso de Pedagogia. Trajetórias e saberes docentes.

²¹ Mestranda em Educação pela UNOESTE. Diretora Acadêmica e Professora do curso de Pedagogia da Faculdade Aldete Maria Alves – FAMA.

²² Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora do programa de Mestrado em Educação da UNOESTE. Coordenadora do curso de Pedagogia do IEDA.

Introdução

A formação de professores é temática presente em vários Seminários, Encontros, Ciclos de Palestras e outros eventos do meio acadêmico. Porém, de acordo com Vasconcelos (2000) a ênfase destas discussões não privilegia o ensino superior.

Considerando os dados do Censo 2008, temos no Brasil um número inferior de matrículas no ensino superior presencial (5.080.056), comparando com o ensino fundamental (31.694.497) e médio (8.272.159). (BRASIL. Ministério da Educação, 2009)

Entretanto, o número de instituições de ensino superior no Brasil vem crescendo de forma significativa; em 20 anos houve um aumento de 158,55%, uma vez que em 1988 existiam 871 (BRASIL, MEC, 2000, p.13) e em 2008 eram 2.252 instituições. (BRASIL, MEC, 2009).

Segundo Gil (1997) à medida que o maior número de pessoas chega ao ensino superior, o controle sobre a qualidade do ensino e a capacitação dos professores decai. Tanto é que se torna muito frequente que os alunos do ensino superior, ao fazerem a apreciação de seus professores, ressaltam a sua competência técnica e criticam a sua didática.

Isso pode ser atribuído ao fato de que muitos professores são bons profissionais na sua área de formação (direito, administração, contabilidade, etc.), reconhecidos pelo desempenho no mercado de trabalho e logo são convidados a ministrar aulas.

O exercício docente no ensino superior exige competências específicas que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias. (MASETTO, 1998, p.11)

Portanto, para o exercício docente no ensino superior, não basta que o professor tenha apenas o domínio do conteúdo, ele deve contribuir para uma situação de aprendizagem.

Outra variável que intensifica a relevância desta análise diz respeito aos poucos critérios legais que definem a formação pedagógica exigida ao docente do ensino superior.

Vasconcelos (2000, p. 17) afirma que na Lei 9394/96 “não há nenhuma alusão à formação didático-pedagógica como pré-requisito para a formação, ingresso e promoção na carreira docente do magistério superior”.

Como critério para o exercício da docência no ensino superior a LDB determina em seu artigo 66 que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Desta forma entende-se que a formação do professor do ensino superior está voltada, prioritariamente, para a pesquisa, conforme os padrões de qualidade determinados pelo MEC/ CAPES para a pós-graduação *stricto sensu*.

Não se trata de negar a importância da pesquisa para o aprofundamento do seu campo científico, mas sim de situá-la em sintonia e interpenetração com outras dimensões, tão necessárias e complexas para construção da identidade do ser professor. Dimensões estas que podem ser definidas enquanto saberes docentes.

Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2002, p. 36)

Portanto, cada professor possui uma bagagem de conhecimentos advindos de um processo individual de construção, de formação e de desenvolvimento profissional, que influencia o seu fazer pedagógico e manifesta-se em significados distintos em sua prática pedagógica. Conhecer quais são estas influências e manifestações compreendendo a trajetória e os saberes dos professores atuantes no Curso de Pedagogia em uma instituição privada, analisando a sua formação, suas concepções, influências sofridas e experiências vividas, a fim de traçar um perfil do professor atuante no curso de Pedagogia constitui o objetivo do presente trabalho.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa se desenvolveu na abordagem qualitativa, utilizando como procedimento o estudo de caso. A delimitação do universo de pesquisa ocorreu por amostragem do tipo probabilística. Os instrumentos de pesquisa que viabilizaram a consecução dos objetivos pretendidos foram pesquisa bibliográfica, documental, questionário e entrevista semi-estruturada

Os docentes participantes da pesquisa foram selecionados por núcleo de formação no qual está estruturada a matriz curricular do curso de Pedagogia no qual foi desenvolvida a pesquisa, ou seja: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e núcleo de estudos integradores.

Foram selecionados, por sorteio, dois docentes de cada núcleo, que possuíam mais de um ano de atuação docente no curso de Pedagogia e concordaram em participar de forma anônima da pesquisa. Participaram da pesquisa seis professores, que foram identificados

como: P1 e P6 – professores atuante nas disciplinas do núcleo de estudos básicos, P3 e P4 - professores atuante nas disciplinas do núcleo de aprofundamento, P5 e P2 - professores atuante nas disciplinas do núcleo de estudos integradores.

Análise dos dados coletados

O último passo da pesquisa caracterizou-se pela análise e interpretação dos dados obtidos tendo como referência a análise de conteúdos e utilizando como referencia a técnica de mapeamento.

Essa análise norteou-se de acordo com os seguintes tópicos: o perfil e a trajetória formativa dos professores atuantes no curso de Pedagogia, o processo de inserção e atuação docente no ensino superior e os saberes do professor atuante no curso de pedagogia.

1. Perfil e a trajetória formativa dos professores atuantes no curso de Pedagogia

Os professores participantes da pesquisa são, em sua maioria, do sexo feminino (83%), com idade entre 25 e 64 anos.

No que se refere à trajetória formativa destes professores todos possuem curso de licenciatura e de pós-graduação *lato sensu*, porém, nenhum possui pós-graduação *stricto sensu*, não cumprindo portanto os critérios legais expostos no artigo 66 da LDB 9394/96 referente à docência no ensino superior.

Referente ao início da carreira docente foi identificado nas falas dos professores momentos da descoberta concomitante com o choque com a realidade, de arrependimento e a antecipada entrada no mercado de trabalho em detrimento do tempo de formação.

Esta entrada antecipada no mercado de trabalho criou nos professores uma falsa ideia de suficiência da vocação para o exercício do magistério.

Então eu conseguia, mesmo sendo aluna da 7ª série e sem nenhuma preparação para a docência, alfabetizar com sucesso aqueles alunos, sempre tive o dom para ser professora.
(P4)

Grillo e Mattei (2005, p. 104) recusam a ideia de que se aprende a ensinar ensinando, sendo assim suficiente apenas a vocação, o que atribuiria à docência um caráter amador, não sendo necessária uma preparação.

A prática que efetivamente sustenta o eixo empírico não é qualquer prática. É sustentada por um corpo de conhecimentos teóricos sempre em construção, que a alimentam, que a explicam e que estabelecem a relação dialética teoria/prática. A prática, ao ser iluminada pela teoria, torna a teoria mais clara, compreensível e revigorada.

Shulman (2005) acredita que para ser professor o indivíduo deve dominar uma base de conhecimentos para o ensino (*knowledge base*), que estruture a formação de professores e influencie diretamente na prática dos mesmos. Esta base de conhecimentos compreende: o conhecimento do conteúdo específico que o professor leciona (*content knowledge*), o conhecimento pedagógico geral (*pedagogical knowledge*) o qual inclui conhecimento de teorias e princípios relacionados ao processo ensino-aprendizagem e o conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino (*content knowledge in teaching*), que é construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria e que é enriquecido e melhorado quando se relaciona com outros conhecimentos pertencentes à base.

Verificamos que a falta desta base de conhecimento nos professores que iniciaram a carreira antes de concluir, ou mesmo iniciar, a sua formação para docência, era suprida por orientação de colegas de trabalho.

[...] a gente tinha um acompanhamento, a inspetora regional, seccional, que se chamava na época, era aqui de Iturama então nos ajudou muito a nós "alunas professoras. (P4)

Referente às formas de capacitação profissional dos docentes sujeitos da pesquisa, estas compreendem principalmente cursos ministrados pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, cursos de pós-graduação e leituras individuais. Estas formas de capacitação referem-se à educação básica. Nenhum dos sujeitos desta pesquisa citou alguma capacitação específica para a docência no ensino superior.

Me capacito através dos cursos em que o próprio governo estou instituição a qual estou inserida oferece. Também busco cursos de especialização. (P1)

Busco me capacitar através das capacitações que tenho como funcionário público municipal do Estado de Minas, então há capacitações feitas no Estado, pelo menos 1 ou 2 por ano tem, então eu procuro ir nestas capacitações porque voltadas para as atividades do Estado [...].(P5)

A formação permanente docente através da reflexão prático-teórica sobre a prática não foi considerada pela maioria dos professores (83%), sendo citada apenas por 17% dos entrevistados.

A minha capacitação ocorre através da leitura, sobretudo lendo obras de autores que eu sei que vão me enriquecer e também na própria experiência, naquilo que a gente testa, assim acabamos enriquecendo o conhecimento, porque se você experimenta um método e vai juntar usando o processo, aproveitando o que é de um autor, de outro, da prática, da troca de experiência com colegas e chegando a minha conclusão eu percebo que ajuda muito [...]. (P4)

Neste sentido nos valem da concepção de Imbernón (2009) considerando que o processo de formação permanente do professor deve acontecer através da reflexão prático teórica sobre a prática possibilitando o professor gerar conhecimento pedagógico por meio da sua prática educativa, do conhecimento possibilitado pela troca de experiências entre os seus pares, da união da formação à um projeto de trabalho, da formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como o individualismo, a exclusão, a intolerância, assim como do trabalho conjunto possibilitando o desenvolvimento da instituição educativa através da transformação da prática.

2. A inserção e a atuação docente no ensino superior

Sobre a inserção como docente no ensino superior verificamos que a maioria dos professores ingressou através de um convite.

O tempo de atuação destes professores na docência universitária varia entre 2 a 10 anos.

Entretanto, os mesmos possuem experiência enquanto docente em outros níveis de ensino: 14% já atuaram na educação infantil, 17% no ensino fundamental – 1º a 5º ano, 20% no ensino fundamental – 6º a 9º ano, 21% no ensino médio, 14% na Educação de jovens e adultos, 7% na educação profissional (cursos técnicos) e 7% em cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Porém o fato dos professores terem experiência em outros níveis de ensino não pode ser entendido enquanto um fator que contribui para a sua ação docente no ensino superior.

Mazetto (2003, p. 25) afirma que a docência no ensino superior exige competências próprias que, se desenvolvidas trariam a esta atividade:

[...] uma conotação de profissionalismo e superaria a situação até então muito encontrada de ensinar por “boa vontade”, buscando apenas certa consideração pelo título de “professor de universidade”, ou apenas para “complementação salarial”, ou ainda somente para se “fazer alguma coisa no tempo que restasse do exercício da outra profissão”.

O regime de trabalho dos professores nesta instituição de ensino superior é, na maioria, ou seja, 64% horista e 33% parciais. Consideramos que o regime de trabalho horista não privilegia a troca de experiência entre os mesmos, não possibilitando, neste sentido, uma formação continuada a partir da aprendizagem com os colegas de trabalho. Neste sentido Cunha (1998, p. 35) evidencia que:

[...] o valor que os professores dão à prática docente enquanto a sua grande inspiração para a mudança e ao saber que se constroem a partir daí. Nela localizam a possibilidade de aprender com os colegas de trabalho, com alunos e de refletir sobre a própria docência, reformularem sua forma de pensar e agir.

Verificando a atuação docente no ensino superior constatamos que a mesma prioriza o ensino, com pouco envolvimento com a extensão e nenhum com a pesquisa, não possibilitando, portanto articulação entre ensino – pesquisa e extensão.

Corroboramos com Carvalho (1996, p. 14) no sentido de que é necessária uma articulação entre o ensino-pesquisa e extensão na docência universitária.

[...] um ensino alheio à pesquisa, tornar-se repetitivo, não evolutivo, pouco demonstrável, rapidamente arcaizado e alheio ao processo de evolução sócio-político-técnica. A pesquisa, distante do ensino e da extensão, tornasse algo individualizado ou exclusivamente voltado ao lucro, ou à evolução tecnológica. Não há necessidade de se explicitar que a extensão perde seus objetivos, numa universidade sem o ensino e a pesquisa.

Acreditamos que é necessário que o professor reveja a maneira de conduzir a sua prática pedagógica, refletindo sobre ela, mobilizando seus saberes na ação de ensinar.

3. Os saberes do professor atuante no curso de pedagogia

Sobre o conceito de saber docente há um consenso teórico em que este é constituído por outros saberes derivados do conhecimento geral e pedagógico e da experiência profissional. Estes saberes são categorizados de diferentes formas por vários autores. O quadro abaixo mostra esta categorização:

QUADRO 1 – Categorização dos saberes docentes

Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	Shulman (2005)	Pimenta (1999)	Gauthier et al (1998)	Saviani (1996)
1. saberes da formação profissional;	1.conhecimento do conteúdo (content knowledge);	1. saberes da experiência;	1. saberes disciplinares;	1. saber atitudinal;
2. saberes das disciplinas;	2.conhecimento do conteúdo no ensino (content knowledge in teaching)	2. saberes do conhecimento;	2. saberes curriculares;	2. saber crítico-contextual;
3. saberes curriculares;		3. saberes pedagógicos;	3. saberes das Ciências da Educação;	3. saber específico
4. saberes da experiência;	3.conhecimento Pedagógico (pedagogical knowledge)		4. saberes da tradição pedagógica;	4. saber pedagógico;
			5. saberes experienciais	5. saber didático-curricular;
			6. saberes da ação pedagógica;	

Fonte: Categorização dos saberes docentes ou dos professores, quadro reproduzido de Cunha (2007) com adaptações da autora.

Tardif (2002), Shulman (2005), Pimenta (2002), Gauthier et al (1998) e Saviani (1996), são unânimes em dizer que o saber docente não é algo que permeia o espaço sem relação com e no mundo, mas sim um saber ancorado por aspectos que se encontram relacionados com sua história de vida pessoal, acadêmica e profissional. Portanto é inviável considerar no processo educativo o saber fragmentado, pois os saberes são provenientes de várias situações em que o sujeito está inserido.

Analisaremos a seguir os saberes constitutivos da docência dos professores atuantes no curso de Pedagogia, a partir da categorização dos saberes em: saberes da formação, saberes do conhecimento pedagógico e saberes da experiência. Estas categorias emergiram a partir da articulação dos referenciais teóricos estudados.

3.1 Saberes da formação

Compreende a análise dos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, envolvendo as teorias e informações que os estes receberam na sua formação. Refere-se aos conteúdos específicos da disciplina que o professor ministra.

As análises desta categoria teve como aporte teórico as concepções de Tardif (2002) relativas aos saberes da formação profissional, Gauthier et al (1998) referente aos saberes das

ciências da educação, Pimenta (1999), no que tange aos saberes do conhecimento, Saviani (1996) atinente ao saber específico e pedagógico e Shulman (2005) concernente ao conhecimento do conteúdo (*content knowledge*).

Sobre a aprendizagem da docência durante a licenciatura Tardif (2002) salienta que os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas que fornecem um arcabouço ideológico à profissão, assim como algumas formas e técnicas de saber-fazer.

Podemos observar na fala dos professores, quando questionados sobre o que aprendeu na licenciatura, indícios deste arcabouço ideológico como também a aprendizagem de técnicas:

Eu tive uma formação teórica muito grande, das teorias de aprendizagens, metodologia, didática, então eu tive um alicerce bom para a minha prática profissional!. (P3)

[...] a gente aprendia a trabalhar através da metodologia, do material didático, aprendia a importância de cada um destes. Aprendia as metodologias adequadas e as que não eram adequadas. Havia a indicação de bons materiais didáticos e como utilizá-los. (P2)

Há um consenso entre os entrevistados que os saberes da formação profissional do professor são indispensáveis à prática docente, pois para ser professor um dos pilares é ter conhecimento sobre o que vai ser ensinado. Algumas falas expressam nitidamente esse pensamento:

O curso de pedagogia te possibilita um conhecimento teórico que é fundamental para auxiliar na prática pedagógica. (P6)

Na licenciatura foi excelente o curso, os conteúdos foram ao encontro daquilo que eu buscava e me enriqueceu muito. Estes conteúdos são essenciais para minha prática enquanto docente. (P4)

Analisando como os saberes da formação auxiliam na prática pedagógica percebemos nos discursos dos professores um absolutismo destes saberes em detrimento de outros.

Os saberes que eu tenho foram advindos de professores, uma bagagem bem grande. [...] O conhecimento obtido pelas matérias pedagógicas eu tive nos quatro anos de faculdade, são o que norteiam minha prática até hoje. (P5)

Os saberes da licenciatura me auxiliam principalmente com o conhecimento pedagógico [...]. (P6)

Referente a este absolutismo dos saberes da formação enquanto norteadores da prática docente Shulman (2005) alerta que o conhecimento do conteúdo é necessário, mas não suficiente para que a disciplina seja ensinada e aprendida com sucesso.

3.2 Saberes do conhecimento pedagógico

São os saberes que o professor deve adquirir a através do conhecimento das teorias e técnicas pedagógicas, das metodologias e da dinâmica do trabalho pedagógico (planejamento, a gestão, organização e avaliação) que vai determinar o trabalho do professor. Estes saberes são oriundos das disciplinas da formação inicial e continuada do professor.

Como aporte teórico à análises realizadas utilizamos as concepções de Tardif (2002) e Gauthier et al (1998) relativas aos saberes disciplinares e curriculares, Pimenta (1999), no que tange ao saber pedagógico, Saviani (1996) atinente ao saber atitudinal, crítico-contextual e didático curricular assim como Shulman (2005) concernente ao conhecimento pedagógico (*pedagogical knowledge*).

Referente às metodologias utilizadas pelos professores percebemos que existe uma predominância na utilização da aula expositiva:

A que eu mais utilizo é a aula expositiva dialógica. (P5)

Eu uso a apostila que elaboro, primeiro eu dou as linhas gerais do conteúdo da apostila através da aula expositiva, depois eu deixo a apostila em grupos vamos supor, em seis grupos e cada grupo vai ler e fazer perguntas [...].(P3)

Neste sentido entendemos que estes docentes compreendem o ensino como transmissão de conhecimento. A fala do professor P6 confirma esta afirmação:

[...] percebo que o aluno aprendeu quando este faz as avaliações e consegue colocar com as palavras dele o que eu falei em sala de aula. (P6)

Corroboramos com a concepção de Freire (2003, p. 47) que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção". Portanto ensinar é um processo na busca da autonomia, é transformar o saber escolar em saber que pode ser utilizado em benefício da sociedade.

Ressaltamos que a mobilização dos saberes é pré-requisito importante para a contextualização do movimento de criação, realização e avaliação dos saberes produzidos nas práticas pedagógicas docentes.

Referente à dinâmica do trabalho pedagógico, percebemos que as formas de planejamento utilizadas pelos professores são o Projeto Pedagógico do Curso, o Plano de ensino semestral e, em alguns casos o plano de aula. Observamos que o planejamento não ocorre de forma conjunta, portanto, a dialogicidade entre os professores no que tange ao planejamento não acontece. Neste sentido Furlan e Hargreaves (2000, p. 20) salientam que:

Ensinar, há muito tempo, é conhecido como “uma profissão solitária” [...] O isolamento profissional limita o acesso a novas ideias e soluções melhores, acumula estresse internamente como uma chaga, fracassa em reconhecer e em elogiar o sucesso e permite a existência e a permanência da incompetência [...].

Enquanto fatores que favorecem o isolamento os autores destacam: a arquitetura escolar que isola espaços e segregam pessoas, os horários rígidos e uma organização inflexível da rotina escolar que impede as interações sociais e a sobrecarga de trabalho que dá sustentação ao individualismo.

Certa incoerência entre as teorias professadas e as praticadas pode ser verificada quando os professores explicitaram os objetivos da sua prática pedagógica. Apesar de contrariar algumas práticas analisadas acima, os professores utilizaram, pelo menos nas suas falas, conceitos de transformação social e autonomia como pode ser observado abaixo:

[...] o objetivo maior mesmo é o aprendizado, é estar preparando este profissional para que ele consiga na sua prática atuar da melhor forma possível, ter conhecimento. (P6)

[...] o meu primeiro compromisso é com a transformação social, então eu trabalho para que haja uma melhoria na sociedade. (P3)

Percebemos, portanto, uma dicotomia entre o discurso e a ação destes professores. Neste sentido Duarte (2003, p. 606) salienta que “a superação desse problema não estaria na busca de coerência com a teoria professada, mas sim no seu abandono e no reconhecimento de que a verdadeira teoria é aquela que está implícita na prática”.

3.3. Saberes da experiência

É o saber adquirido no espaço da docência, desde quando aluno até enquanto professor quando é produzido constantemente na prática docente nas relações entre professores, entre estes e os alunos, a escola e sua organização e entre os professores e os seus próprios saberes, num processo de reflexão e troca de experiências com os colegas.

Como aporte teórico às análises deste tópico utilizamos as concepções de Tardif (2002) relativas aos saberes experienciais, Gauthier et al (1998) referente aos saberes experienciais e da ação pedagógica, Pimenta (1999), no que tange ao saber da experiência e Shulman (2005) concernente ao conhecimento do conteúdo no ensino (*content knowledge in teaching*).

Tardif (2002, p. 54) salienta que os saberes experienciais:

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Quando os professores foram questionados que experiências, contextos foram mais significativos e ofereceram subsídios para a docência no ensino superior, estes foram unânimes em citar a aprendizagem através da relação professor-aluno. Não foi identificada nenhuma fala referente à situações que propiciam saber experiencial a partir das relações com seus pares.

Para Schön (1995) é necessário que a prática docente seja permeada por um processo de reflexividade envolvendo a reflexão na ação (durante a prática), reflexão sobre a ação (após a prática) e reflexão sobre a reflexão na ação, quando a ação é revista e analisada fora do contexto. Acreditamos que a prática reflexiva é fundamental na construção dos saberes da experiência.

Por fim entendemos que o ensinar envolve um arcabouço de saberes que se apresentam na própria ação docente. Ou seja, o saber docente é formado tanto nas práticas como nas teorias da educação. Isso remete à compreensão de que o trabalho docente se concretiza através da práxis, na relação teoria e prática referendada na reflexividade (ação-reflexão-ação).

Considerações Finais

Acreditamos que a atuação docente no ensino superior demanda mais do que apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor, exige competências próprias da docência que incluem concepções de ensino, de aprendizagem, de avaliação, de formação, bem como redimensionam constantemente o aprofundamento em todas elas, envolvendo o docente em um processo de formação permanente que perpassa por toda sua formação profissional continuando na sua prática docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC/INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2008 - Graduação**. Brasília: MEC/INEP, 2009.

_____. Congresso Nacional. 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.

CARVALHO, E. B. **Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades catarinenses**. Salamanca: KADMOS, 1996.

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, Belém-PA: UEPA, v. 1, p. 31-39, 2007.

CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FURLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Ates Médicas Sul, 2000.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GIL, A. C. **Metodologia do Ensino Superior**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1997.

GRILLO, M. C; MATTEI, P. Saberes docentes, identidade profissional e docência. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, M. C. (Org). **Educação Superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 99-110.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7ª Edição. São Paulo: Cortez, 2009.

MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. **Competência Pedagógica do Professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

PIMENTA, S. G.(org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A.(Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996. p. 145-155.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1997. p. 77- 91.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñaza: fundamentos de las nueva reforma. **Professorado**. Granada - Espanha, n. 9, vol. 2, p.1-25, 2005.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



UTILIZAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO DO VÊ DE GOWIN PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES DE FÍSICA

Eronдина Azevedo de Lima²³

Stefano Teixeira da Silva²⁴

Jonathan Willian Zangeski Novais²⁵

Fabio Ramos da Silva²⁶

Iramaia Jorge Cabral de Paulo²⁷

Resumo

Este trabalho é uma estratégia de formação de professores de Física pautada na experimentação e no uso do Vê de Gowin como ferramenta didática. As atividades foram realizadas em um curso de Licenciatura Plena em Física. Nossos resultados apontam para uma mudança de comportamento e de visão de ensino de Física por parte dos futuros professores. A escolha de uma teoria de sala de aula que subjaz o planejamento e as ações metodológicas escolhidas pelos professores está relacionada com a tentativa de atender os diferentes perfis dos estudantes. A teoria da aprendizagem significativa nos pareceu a mais adequada para esta experiência didática. Acreditando nesta teoria, é que se apóia uma forma diferencial para o contexto em questão, para trabalhar conteúdos de mecânica, eletromagnetismo, termologia, ondas, física moderna e óptica, na disciplina de Instrumentação para o ensino de Física, a motivação é que os acadêmicos interajam e reflitam sobre os conceitos e fenômenos apresentados. A partir de portfólios e das aulas foram analisados os diagramas V que apontam algumas evidências de aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa, V de Gowin, Experimentação.

Introdução

²³ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Física Ambiental - Contato: erondinaazeved@yahoo.com.br

²⁴ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Física Ambiental – Contato: silva_stefano@hotmail.com

²⁵ Jonathan Willian Zangeski Novais – Contato: jonathanwillian_11@hotmail.com

²⁶ Professor da Universidade Federal de Mato Grosso – Contato: faramos8@hotmail.com

²⁷ Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Física Ambiental – Contato: iramaiaj@gmail.com

O ensino é aprendido em Física pode ser entendido como problemático pelos alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem. Os conteúdos geralmente são ministrados de forma tradicional, com enfoque teórico, enfatizando a memorização de leis, fundamentos e conceitos, priorizando a demonstração de expressões matemáticas e a aplicação destas em problemas típicos, fora do contexto do aluno. O caráter experimental pode ser um contraponto entre a aprendizagem memorística que atende as necessidades imediatas de aprovação para semestres posteriores e a vontade de aprender significativamente. A experimentação em aula pode favorecer a captação de idéias e conceitos que serão utilizados na interação com o mundo vivencial ajudando-os a compreender e a se relacionar com mais propriedade e engrandecimento frente à sociedade. A opção pelo V de Gowin como um roteiro de desenvolvimento dos experimentos deve-se a intenção de proporcionar ao futuro professor a oportunidade de vivenciar a aplicação de uma metodologia facilitadora da aprendizagem significativa bem diferente dos roteiros e relatórios tradicionais das aulas de laboratório. Não menos importante, o estímulo a prática de confecção de portfólios, onde a experiência vivida na disciplina pudesse ser registrada e levada para a vida profissional. Este trabalho foi realizado com os acadêmicos do curso de licenciatura Plena em Física, da Universidade Federal do Estado de Mato Grosso, na disciplina de Instrumentação para o ensino de Física.

Fundamentação teórica

De acordo com Ausubel (1980) para que ocorra a aprendizagem significativa, é necessário partir daquilo que o aluno já sabe – os subsunções; então, os professores devem criar situações didáticas com a finalidade de descobrir esse conhecimento, definido como prévio que serve de suporte para os que serão adquiridos ou construídos. É importante destacar que além dos conteúdos científicos, os acadêmicos de Física possuem conhecimentos que embora sejam fruto de aprendizagem significativa (muitas vezes adquiridos em suas vivências), são errôneos do ponto de vista da ciência, mas são utilizados, para descrição dos fenômenos físicos.

A aprendizagem significativa dá-se quando há interação de uma informação nova com um aspecto relevante da estrutura cognitiva do aluno. Assim, o conteúdo é aprendido de forma significativa quando relacionado a outras idéias e conceitos relevantes na estrutura de conhecimento do aluno.

Richard Feynman, em seu livro Física em Seis Lições (1999, pp. 36-37), aponta para a importância da experimentação em Física:

“[...] o teste de conhecimento é a experiência. A própria experiência ajuda a produzir essas leis, no sentido em que fornecer pistas. Mas também é preciso imaginação para criar, a partir dessas pistas, as grandes generalizações - para descobrir os padrões maravilhosos, simples, mas muito estranho por baixo delas e depois, experimentar para verificar de novo se fizemos a descoberta certa. Esse processo de imaginação é tão difícil que há uma divisão de trabalhos na Física existem físicos teóricos que imaginam, deduzem e descobrem as novas leis, mas não experimentam, e físicos experimentais que experimentam, imaginam deduzem e descobrem.”

O curso de Licenciatura em Física tem o objetivo máximo formar professores, justifica-se a necessidade das aulas praticas permanentemente, para que ocorra uma compreensão mais efetiva dos fenômenos que a Física se propõe a explicar e associação dos conceitos físicos com o cotidiano do aluno. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Física deve buscar, no ensino médio, assegurar que a competência investigativa resgate o espírito questionador, o desejo de conhecer o mundo em que se habita. Tradicionalmente, nos cursos de formação de professores os experimentos são abordados a partir de roteiros pré-estabelecidos e relatórios “conclusivos” que devem corroborar com a teoria subjacente ao fenômeno em questão. Na direção da importância que o próprio Feynman atribui a experimentação e transpondo essa relevância para a compreensão dos conhecimentos físicos em situação de ensino a utilização do dispositivo heurístico chamado de Vê epistemológico de Gowin ou diagrama de Gowin, nos pareceu bastante adequada para colaborar na construção de um perfil profissional.

Moreira (1983) relata que á medida que as experiências se sucedem, os alunos vão adquirindo familiaridade com a linguagem do “Vê” e sua habilidade em usá-lo vai aumentando progressivamente.

O Vê epistemológico é uma alternativa e em substituição ao relatório convencional é de acordo com Moreira (1998), uma forma de se obter informações sobre o que o foi aprendido pelos alunos.

Novak e Gowin (1984) apontam que os estudantes apesar da natureza desafiadora da construção de Vês, reagem positivamente a essa tarefa, especialmente quando comparado com os tradicionais relatórios escritos.

De acordo com Gowin, (1970 e 1981) o processo de pesquisa pode ser visto como uma estrutura de significados. Os elementos dessa estrutura são eventos, fatos e conceitos. Ainda segundo o mesmo autor, conceitos são definidos como símbolos que apontam regularidades em eventos e que utilizamos para pensar, pesquisar, aprender, enfim para dar respostas rotineiras e estáveis ao fluxo de eventos. Fatos podem ter três sentidos distintos: Pode significar o próprio evento que ocorre naturalmente ou que é feito pelo pesquisado; pode se referir ao registro do evento; no terceiro são asserções, tipicamente verbais ou matemáticas, baseada nos registros dos eventos.

A pergunta central que servem para focalizar, organizar e desmistifica a pesquisa sobre os eventos e/ou objetos estudados.

O objetivo deste trabalho foi analisar a evolução da pergunta central dos Vês de Gowin, trabalhados como estratégia metodológica para desenvolver experimentos facilitadores da capacitação e construção de significados dos conteúdos subjacentes aos fenômenos observados.

Materiais e Métodos

Nesta pesquisa buscou-se analisar as transposições didáticas fundamentada na teoria de aprendizagem significativa de David Ausubel, na qual se utilizou a combinação de estratégias para a construção de conceitos.

Consistiu na formulação de Vês como roteiro para a experimentação, cujas atividades estavam direcionadas aos acadêmicos do curso de licenciatura Plena em Física, da Universidade Federal do Estado de Mato Grosso, na disciplina de Instrumentação para o ensino de Física. Nas aulas os alunos foram divididos em grupo com quatro componentes

onde realizaram a montagem e execução de experimentos a partir dos roteiros elaborados no intuito de responder a questão foco. Após apresentação teórica foram desenvolvidas atividades experimentais que buscavam investigar a relação entre a teoria e a prática. Com exposição em sala de aula demonstrativa, ou seja, os experimentos já estavam montados e os acadêmicos manipulavam os experimentos e observavam seu funcionamento, descrevendo teoricamente os fenômenos observados.

Os alunos realizaram as atividades de experimentação de forma a pesquisar, elaborar experimentos de fácil acesso, multimídia, laboratório, construção e formulação de hipóteses através dos experimentos utilizando o Vê de Gowin com ferramenta didática. Porém, para não descaracterizar o ensino experimental formal, houve a necessidade de utilizar equipamentos laboratoriais tais como plano inclinado, termômetros, dinamômetros, etc., ou seja, equipamentos de manipulação simples.

Análise dos resultados

Os dados consistem em 36 diagramas Vê que foram colhidos no decorrer da disciplina de Instrumentação para o Ensino de Física no ano de 2009. Para a análise dos dados foi utilizado o histograma que é um gráfico utilizado para variáveis contínuas. De acordo com JACQUES (2003) consistem em sucessão de retângulos contínuos, cuja base é o intervalo de classe, altura e frequência relativa em cada classe dividida por h. Foi desenvolvida uma análise exploratória, pautados nos critérios de avaliação de Mintzes e Novak (1999) para os diagramas Vê. Análise semelhante foi feita por Júnior e Ferracioli (2009) com alunos da graduação em Física, na disciplina de Física Experimental I.

Os critérios de Mintzes e Novak (1999) é uma escala que varia conforme o nível de elaboração dos aspectos do Vê de Gowin. Para a questão-foco, a escala varia de 0 a 3, sendo, 0 - a inexistência do elemento, 1 - não está relacionado adequadamente com o domínio conceitual, 2 - o elemento está adequado, porém não está explícita a sua relação com o objeto, 3 - o elemento está adequado, inclui conceitos e a relação com os objetos estudados.

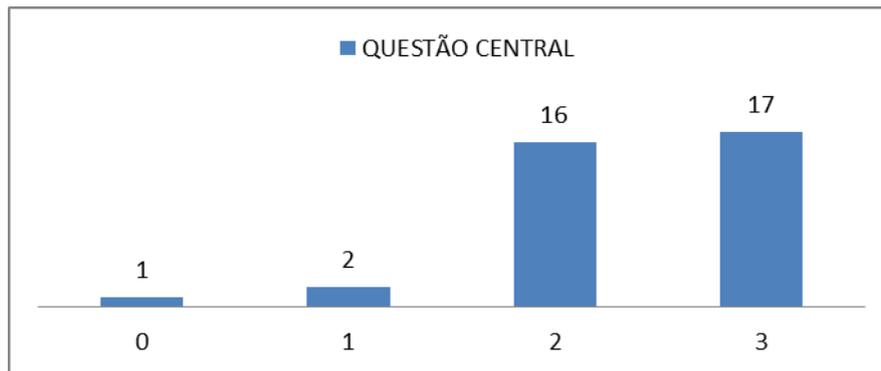


Figura 1. Questão foco dos diagramas

Figura 1, um V não possui a questão-foco formulada, 1 diagrama apresentou a questão-foco, porém não se refere ao objeto de estudo, 16 Vês identificaram a questão-foco incluindo conceitos, mas não conseguem relacioná-las aos eventos. Foi observado que 17 Vês apresentavam clareza na questão central, explicitando a sua relação com o evento e incluindo conceitos.

Nesse item, quase a metade das perguntas foram classificadas como nível 2, embora tenham se esforçado na elaboração da pergunta, observamos uma dificuldade do alunos em elaborá-la, provavelmente devido à tradição do ensino, pois, eram formuladas semelhante à questões do tipo livro-texto, muito amplas. Os diagramas Vê demandam uma questão central que esteja explicitamente relacionada ao evento estudado, que seria o contexto.

Para a análise dos objetos/eventos classificamos os itens de 0 a 3, sendo 0 - a inexistência do objeto, 1 - o evento não é coerente não com a pergunta, 2 - o evento é coerente com a pergunta e 3 - além de ser coerente ele sugere os dados e os registros.

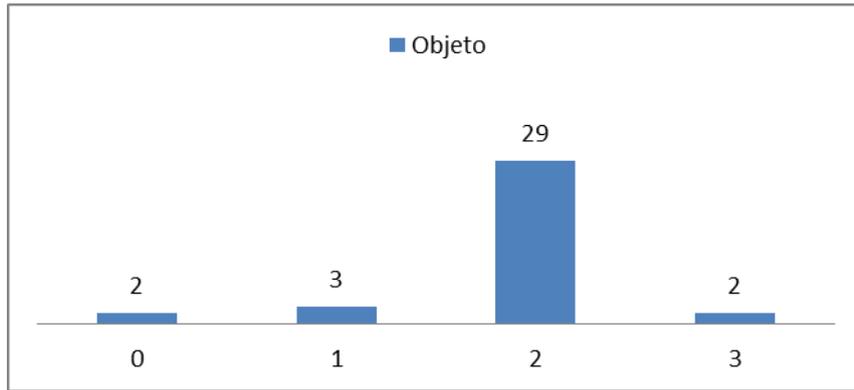


Figura 2. Objetivos/Eventos dos diagramas

Figura 2 temos 2 Vês que não identificam o evento, 3 Vês que identificam os principais eventos/objeto e não são consistentes com a questão central. A maioria, 29 Vês identificam o evento/objeto, são consistentes com a questão central, porém demonstraram dificuldade em descrevê-lo de forma adequada. Foram registrados 2 Vês que identificaram o evento/objeto e também apresentaram dados a serem registrados.

Apesar da maioria dos itens estarem coerentes com a pergunta, observamos uma dificuldade em descrevê-lo, pois, muitos descreviam simplesmente o aparato a ser investigado ou apresentavam conceitos teóricos no evento.

Para a análise do domínio teórico-conceitual, a escala varia de 0 a 4, sendo 0 – para a não identificação do domínio teórico, 1 – identifica alguns conceitos, porém, não relacionados aos princípios ou teoria, 2 – identifica alguns conceitos relacionados a um princípio, 3 - identifica conceitos, dois princípios, e uma teoria, 4 – identifica conceitos, mais de dois princípios e uma teoria relevante.

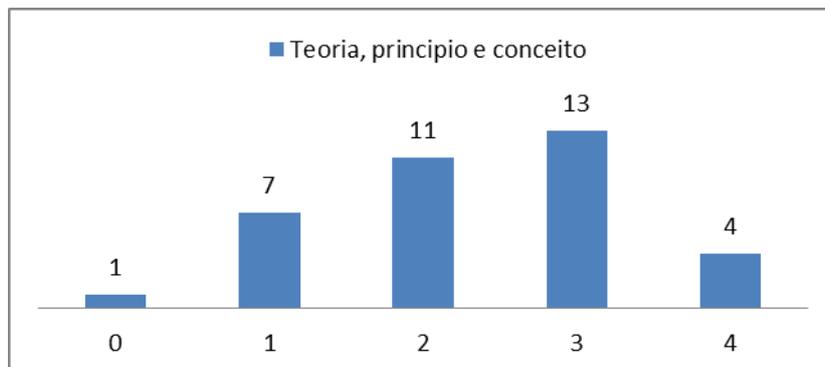


Figura 3. Domínio conceitual dos diagramas

Figura 3. Um (1) V não identificou o lado conceitual, 7 Vês identificam alguns conceitos mas não apresentam teoria, 11 identificaram os conceitos e pelo menos um princípio. Treze exemplares identificaram conceitos e princípios relevantes, 4 Vês apresentaram conceitos relacionados com mais de dois tipos de princípios e uma teoria relevante.

A maioria dos alunos esforçou-se em elaborar o domínio conceitual do diagrama Vê, porém, percebemos uma dificuldade no entendimento epistemológico do conhecimento que era tratado, principalmente na diferenciação entre princípios e conceitos.

Para a análise do domínio metodológico dos diagramas, classificamos em 4 níveis: 0 – não identifica os registros, 1 – existem os registros, mas são inconsistentes, 2 - apresenta os registros ou as transformações, 3 – apresenta registros e transformações, porém as últimas são inconsistentes, 4 – o registro e as transformações estão consistentes com a pergunta-foco e o evento.

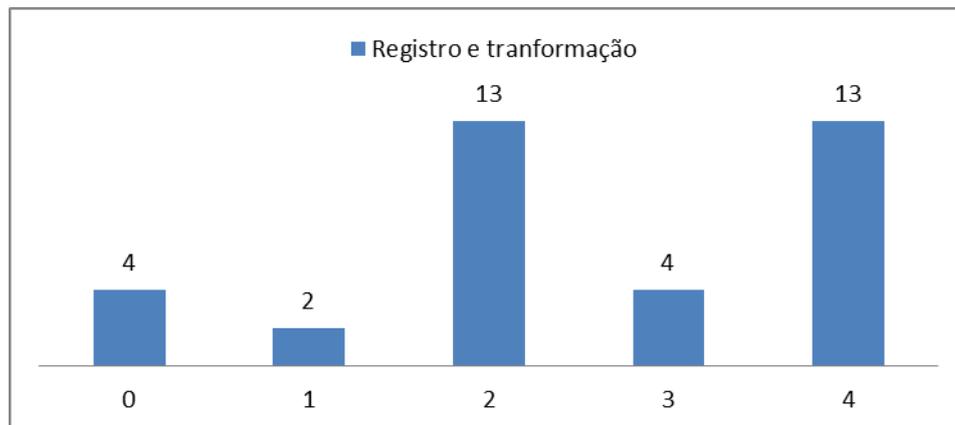


Figura 4. Registros e transformações dos diagramas

Figura 4, quatro Vês não identificam registros e transformações. 2 Vês identificam os registros mas não são consistentes com a questão foco. 13 Vês identificam registros, porém não apresentam transformações, 4 Vês identificam os registros para o evento, porém as transformações são inconsistentes com a questão-foco. 13 Vês identificaram os registros e as transformações coerentes com a questão-foco. Grande parte dos exemplares apresentou registros ou as suas transformações, isso se deve provavelmente a uma dificuldade em diferenciar registro de transformação. Também observamos que havia dificuldade em colher as informações dos experimentos de forma adequada.

Para a análise das conclusões a escala de níveis variou de 0 a 4, sendo 0 – a falta de conclusão, 1 – a conclusão não está relacionada com o domínio conceitual, 2 – a conclusão é inconsistente com os dados e suas transformações, 3 – a conclusão está de acordo com a pergunta e apóia-se nos dados e nas transformações e 4 – A conclusão é coerente e gera novas perguntas.

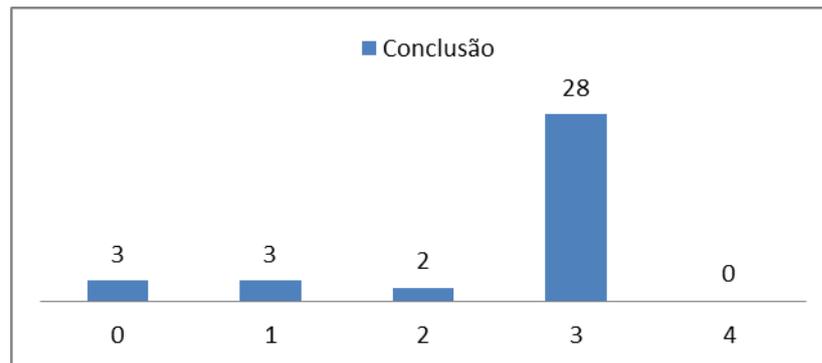


Figura 5. Conclusão dos diagramas

Figura 5. Três diagramas não apresentaram conclusão para a investigação, 3 conclusões não estavam relacionadas com o lado esquerdo do diagrama, em 2 Vês as conclusões são baseadas em conceitos impróprios, 28 exemplares concluíram de acordo com a questão central, embasados nos registros e transformações.

A maioria dos diagramas apresentou uma conclusão coerente com a pergunta-foco, isso se deve provavelmente, ao conhecimento que os alunos possuíam a respeito do experimento. Porém, a dificuldade estava em estruturar epistemologicamente esta resposta, ou seja, a sua relação entre teoria, princípios, conceitos e dados. Também, na maioria das vezes, não estava explícita na resposta a relação utilizada para justificá-la.

Discussões e Conclusão

A estratégia experimental é justificada pela natureza teórico-experimental da Física, o Vê de Gowin admite uma ampliação e análise do conhecimento dos alunos, a utilização do mesmo permite unir teoria e prática.

No início da disciplina foi observada uma resistência inicial ao uso da ferramenta didática, porém ao longo das apresentações os alunos foram demonstrando inovação na

elaboração do experimento, isso ficou caracterizado uma vez que os mesmos manipulavam os experimentos, no sentido de entender os conceitos e sua montagem.

Os resultados demonstram aspectos incluídos ao desempenho do aluno, podendo ser associados à exposição dos Vês, a experimentação oportunizou a elaboração de testes e hipóteses. Encorajados a responde a questão foco, os acadêmicos buscaram outras associações de materiais ou de métodos, organizando e refletindo sobre os resultados esperados e, sobretudo, o dos resultados inesperados. Fornecendo uma contribuição para o refinamento e estruturação do portfólio, que futuramente poderá ser usado como um banco de roteiro experimental.

Foi observado no decorrer da análise dos Vês, que a maioria das questões-foco teve um estilo formal, ficou caracterizado que a maioria dos Vês foi elaborada com base nos roteiros de laboratórios já conhecidos, foi observada uma dificuldade e ate inexistência do lado conceitual, porém os alunos já conheciam o experimento e a conclusão. A aplicação dos critérios e análise dos Vês não foi somente exclusivo, existiu uma sensibilidade na avaliação dos Vês, para não deixar escapar ou excluir as ideias dos alunos.

Bibliografia

CALLEGARI, J, M, Sidia. **Bioestatística: Princípios e Aplicações**. Porto Alegre: Editora Artemed, 2003. 255 p.

FERRACIOLI, L. **O 'V' Epistemológico como Instrumento Metodológico para o Processo de Investigação**. Espírito Santo, Brasil: Cadernos do ModeLab. n. 12, Maio. Publicação Interna, 2002. Também disponível no endereço:
<http://www.redisis.furg.br/edicoes/vol1/art09.PDF>.

FERRACIOLI L.; JUNIOR, P. O. M. **A utilização do 'V' de Gowin em uma disciplina de Física Experimental da graduação em Física**. XVIII Simpósio SNEF. Universidade Federal do Espírito Santo.

FEYNMAN, Richard P. **Física em seis lições** 3 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

GOWIN, D. B. **The structure of knowledge**. Educational Theory, 1970. p. 319-28.

GOWIN, D. B. **Education**. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1981.

GOWIN, D. B. **Educating**. Ithaca, Nova York. Cornell University Press, 1981

MINTZES, J. J., NOVAK J. D. **Assessing Science Understanding: A Human Constructionist View**. San Diego, EUA: Academic Press, 1999.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e diagramas V**. Porto Alegre: Edição do Autor, 2006.

MOREIRA, M.A.; BUCHEWEITZ, B. **Novas estratégias de ensino e aprendizagem: Os mapas conceituais e o Vê epistemológico**. Plátano Edições. Lisboa, 1993.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizaje Significativo Crítico**. Porto Alegre: Edição do Autor, 2005.

NOVAK, J. D. **Uma teoria de educação**. São Paulo: Editora Pioneira, 1981.



A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Marcelo Alexandre dos Santos²⁸

Resumo

O presente trabalho tem como o objetivo principal apresentar a importância do papel desenvolvido pela Pedagogia Histórico-Crítica no quadro atual da educação brasileira. Primeiramente, partindo da problemática em que se encontra a educação, verificaremos o surgimento do movimento da Escola Nova em oposição à pedagogia tradicional apresentando as principais controvérsias entre ambas a partir das próprias críticas existentes entre ambas. Para a análise da Escola Nova recorreremos a um de seus precursores: o teórico M. A. Bloch. Quanto à pedagogia tradicional abordaremos a partir de Snyders e Gramsci, com o intuito de dar uma resposta às críticas proferidas pela Escola Nova e articular a discussão elas. Finalizando, abordaremos a Pedagogia Histórico-Crítica a partir de Saviani e Duarte, evidenciando aquilo que está em seu núcleo de maneira a contribuir de forma crítica para uma compreensão histórica e dialética da educação e da sociedade corroborando para a obtenção de uma educação voltada para a superação da alienação e para o desenvolvimento da emancipação humana.

Palavras-chave: Pedagogia Tradicional. Conhecimento Elaborado. Pedagogia Histórico-Crítica.

²⁸ Professor do curso de Pedagogia – PARFOR na UNIFEV – Centro Universitário de Votuporanga. Mestrando do Programa de Pós – Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr) / UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, Estado de São Paulo, Brasil, CEP: 14.800-901 sob a orientação da Prof^a. Dra. Paula Ramos de Oliveira. E-mail: marceloalesantos@gmail.com

1. O problema da marginalidade no contexto educacional brasileiro

A trajetória da educação escolar brasileira ao longo de todo seu processo de desenvolvimento foi marcada por um quadro de insucessos constantes que partiram desde a possibilidade de acesso à instituição escolar em si – a não universalidade da educação no país – quanto dos resultados do processo de formação escolar da população de um modo geral. Os estudos históricos, sobretudo os realizados no campo na história da educação, bem como todos os outros que se pautam sobre eles, tem apresentado a existência desta realidade diluída em toda a organização do ensino nacional e como as mudanças oriundas das tentativas de supressão de toda a problemática não tem conseguido atingir de maneira efetiva os resultados pretendidos.

Sob este quadro, tanto os aspectos que dizem respeito à oportunidade de acesso à escola quanto aos que se referem ao alcance dos objetivos sociais inerentes ao seu papel formativo tem sido compreendidos e analisados sob a questão da “qualidade da educação”. Assim, considerando-se a atenção social atribuída à educação em todo este período de desenvolvimento é nítido o expressivo aumento de estudos imbuídos da intenção precípua de apresentar, explicar e propor alternativas de resolução das mazelas que atingem diretamente as condições da qualidade dos resultados esperados na educação escolar.

A quantidade destes estudos, como já afirmamos, multiplicou-se de forma contínua, atingindo um nível de produtividade ao longo do século XX numa velocidade nunca visto antes. Estes estudos tiveram como resultado a origem de diversas pedagogias com o intuito de oferecer melhorias para a qualidade da educação não apenas enquanto contribuição teórica, mas também na dimensão prática desenvolvida no interior das escolas. Porém, todas estas pedagogias têm como base justificativa a questão da qualidade da educação que, enquanto pressuposto ganha também um significado fortemente político.

Esta multiplicação de estudos ocorrida com maior ênfase no século XX foi impulsionada em virtude da grave crise por que passava a educação escolar. Neste período, o ensino escolar era estruturado segundo os princípios de uma pedagogia que, a partir da proliferação destes estudos e das novas abordagens pedagógicas surgidas diante deles, passou a ser denominada “*pedagogia tradicional*”. Na realidade esta pedagogia correspondia à organização sistemática do ensino na sua forma curricular e didática e, inclusive, respaldada pela legislação educacional vigente na época.

Este movimento que teve início nas primeiras décadas do referido século, foi ganhando ênfase chegando a constituir uma mudança efetiva no ideário educacional atuante, embora sua dimensão prática tenha repercutido de forma mais lenta do que a disseminação de suas idéias nos meios educacionais. Tal movimento, que procurou reformular as bases do ensino escolar desenvolvido, criando e operando com novos princípios, foi denominado de “*escolanovismo*”.

No entanto, enquanto os ideais escolanovistas iam sendo disseminados, na prática a pedagogia tradicional apresentava importante resistência, e as escolas continuavam a desenvolver seus trabalhos na estrutura tradicional, preocupando assim todos aqueles que defendiam a nova organização pedagógica.

Mas, passados mais de meio século do surgimento deste movimento a educação brasileira ainda continua demonstrando evidentes sinais de marginalidade, mesmo com toda preocupação e atenção que tem recebido – pelo menos nos discursos proferidos – nos últimos tempos.

As análises que têm sido desenvolvidas sobre a efetividade pedagógica da Escola Nova e de seus frutos, não têm chegado às últimas conseqüências a ponto de questionar os seus próprios fundamentos. Sendo assim, aquilo que realmente carecia ser analisado mediante uma crítica fundamentada, acabou sendo tomado como pressuposto e conseqüentemente não sendo explicado. Isto tem ocorrido tanto com a pedagogia tradicional quanto com a Escola Nova.

A partir desta questão, abordaremos a seguir estas duas pedagogias: pedagogia tradicional e pedagogia nova, analisando as controvérsias entre uma e outra e procurando também, assim, caracterizarmos ambas a partir das próprias análises que elas desenvolvem entre si dentro do quadro degradante por que passa a educação.

2. A Escola Nova, a pedagogia tradicional e a questão do conhecimento

A descrição apresentada no tópico anterior suscita a necessidade de uma análise um pouco mais detalhada sobre a disputa originada da tensão entre os domínios dos pressupostos teóricos da pedagogia tradicional e da Escola Nova. Esta tensão tem sido foco de análise de diversos trabalhos na atualidade oriundos de pesquisas acadêmicas desenvolvidas no campo da pedagogia pautadas nas considerações acerca das tendências pedagógicas difundidas a partir destas pedagogias. No entanto, esta tensão estabelecida pode ser verificada desde os

rudimentos teóricos da Escola Nova mediante um caráter de resistência às novas idéias. Claro que não uma resistência por meio da crítica, mas, sobretudo, pela oposição entre uma e outra. Isto porque muitos teóricos idealizadores do movimento escolanovista, ao desenvolver a teoria deste movimento frequentemente explicavam seus raciocínios e princípios mediante a apresentação de todos os pontos negativos da pedagogia tradicional.

Para melhor compreender em que se baseava teoricamente o movimento da Escola Nova vejamos em linhas gerais os seus princípios subjacentes apresentados por Bloch (1951), no qual são discutidos por meio de analogias entre uma pedagogia e outra.

Ao se desenvolver, o escolanovismo justificou-se diante dos visíveis sinais de crise por que vinha passando a educação escolar, uma vez que não conseguia atingir de forma considerável os objetivos do ensino. Assim, é a partir de então que uma nova pedagogia – a pedagogia da Escola Nova – começa a se estruturar como meio para resolver a grave crise. Adquirindo o adjetivo “*nova*”, esta pedagogia transmite o sentido de que trata-se de algo completamente diferente de tudo aquilo que anteriormente vinha sendo desenvolvido enquanto forma e conteúdo pela educação. Em contrapartida, a pedagogia que até então era desenvolvida recebe o título de “*tradicional*”, no sentido de algo já ultrapassado, que demonstra sinais de completo fracasso.

Bloch (1951) descreve a pedagogia tradicional caracterizando-a segundo a forma de seu programa curricular e de sua didática em sala de aula. É, portanto, sobre estas duas bases que ele desenvolve severas críticas ao modelo pedagógico tradicional. Em relação ao currículo, Bloch (1951) acusa a pedagogia tradicional de apresentá-lo de forma completamente desvinculada da realidade cotidiana do aluno, onde este não pode encontrar nenhuma relação que permita compreendê-lo na sua dimensão prática. Além disso, segundo ele o currículo tradicional é amplamente “*conteudista*”, teórico, e completamente extenso e inflexível, baseado somente nos princípios da ciência.

Quando Bloch (1951) apresenta esta crítica em relação ao currículo – desvinculado da vida real do aluno – deve-se ao fato de que os princípios da Escola Nova são pautados nos estudos da psicologia e da biologia. Assim, parte do princípio de que um conteúdo só é compreensível e passível de constituir um processo formativo no aluno se estiver diretamente relacionado às suas necessidades imediatas. Abre-se assim um importante destaque ao conceito de necessidades imediatas. Estas necessidades seriam aquelas advindas da natureza do aluno, daquilo que motiva sua vontade própria, interior, e não impostas de fora para dentro como ocorreria, segundo Bloch, na didática da pedagogia tradicional.

Desta forma, para que o aluno assimilasse o conteúdo da maneira correta, seria necessário que o currículo abrisse espaço para a oportunidade da sua ação prática. Mas esta abertura incorreria em duas mudanças significativas: uma de ordem quantitativa e outra substancial. Como afirma Bloch,

[...] seria vão esperar de uma simples redução quantitativa desses programas um remédio para os males de que sofre a escola; mais ainda é ilusão pueril contar obter um efeito útil da redução dos horários sem modificação substancial dos programas. Não se faria senão agravar seguramente o mal. Em verdade, o erro *quantitativo* revela um erro mais grave, que é qualitativo. E se nossos programas são inassimiláveis, não é somente em razão de sua massa e de seu volume, porém, mais profundamente, em razão de sua *estrutura* e do seu próprio *espírito*. (BLOCH, 1951, p. 13)

Portanto, a necessidade de mudança do currículo não está associada, para Bloch (1951) apenas à questão da quantidade do currículo escolar da pedagogia tradicional que torna-o fatigante para o aluno influenciando negativamente sua aprendizagem. Mas, inclusive, na forma do conteúdo do currículo que deve obedecer às necessidades imediatas do aluno, às suas sensibilidades, à sua experiência; caso contrário não apresenta a mínima capacidade formadora do ser²⁹.

Mas, que conteúdo seria este a que Bloch (1951) acusa de exterior ao aluno e que não contribui para sua verdadeira formação? A resposta primeira é: os conhecimentos científicos sistematizados dos livros, também chamado de enciclopédicos pelos escolanovistas. Eis o motivo pelo qual a pedagogia tradicional ter sido adjetivada também de *livresca*. Ao sedimentarem-se sobre os conhecimentos dos livros, os conteúdos escolares estariam distantes do aluno apresentando-se como algo estranho à sua natureza, desconsiderando a experiência própria de vida. Ao fazer isso, nos dizeres da Escola Nova, a pedagogia tradicional estaria privando o aprendiz de toda a qualidade autêntica de cultura³⁰. “... Assim a indiferença da escola pela vida própria da criança acarreta, para as noções que inculca, a impossibilidade de se integrarem organicamente nessa vida.” (BLOCH, 1951, p. 17).

Partindo do princípio de que um conhecimento só pode ser assimilado verdadeiramente pelo aluno se estiver relacionado diretamente à sua experiência de vida, a Escola Nova vê no processo de transmissão de conhecimentos cujo foco está na gênese da pedagogia tradicional uma ação completamente desnecessária pelo simples fato de se apresentar alheio à vida do aluno. Esta transmissão de conhecimentos imbuídos nos livros seria, portanto, uma grave falha na didática da pedagogia tradicional. Como Bloch descreve:

²⁹ BLOCH, 1951, p. 15

³⁰ BLOCH, 1951, p.16

[...] seu erro é precisamente acreditar que esses bens de civilização são universalmente transmissíveis e assimiláveis por quem quer que seja; é confundir as aquisições objetivas e as possibilidades subjetivas da cultura, trabalhar sobre a base daquelas, e no desconhecimento absoluto destas. (BLOCH, 1951, p. 19).

As descrições proferidas pelos escolanovistas a despeito da pedagogia tradicional são demasiadamente fortes em relação aos aspectos negativos. Assim, compara a sua didática utilizada durante o processo de transmissão de conhecimentos a um *amestramento*, como ocorre com animais, onde o uso de violência, como pancadas, são empregados como forma de garantir a ação prática do aluno. Se referindo a Kerschensteiner, Bloch (1951), coloca a comparação das escolas – na mesma medida – a um local de treinamento, mais do que a um ambiente de cultura³¹. Segundo ele,

[...] se se obriga o aluno a prestar atenção a assunto que o deixa indiferente, de que não vê ligação com a verdadeira vida, ou não responde a uma necessidade atual de seu interesse, há nele saciedade, e ele não se servirá tão cedo da inteligência para procurar os assuntos que sem aquilo o teriam apaixonado. Terá adquirido um saber mecânico, ordenado por outrem e numa ordem que não é a sua”. (BLOCH, 1951, p. 23-24).

Bloch (1951) ainda refere-se à obrigatoriedade do aluno para com a execução das atividades escolares na pedagogia tradicional como uma condição da disciplina, que, para conseguir a concentração do aluno durante o desenvolvimento destas atividades, faz uso de punições constantes e severas. A disciplina na pedagogia tradicional é, portanto, uma disciplina autoritária, rígida, levando os seguidores da Escola Nova a reforçar o sentido de amestramento dos alunos.

Como solução para este problema, a Escola Nova propõe, segundo (Bloch 1951), uma mudança profunda nos princípios educacionais. A partir de então, os conhecimentos espontâneos da criança – aqueles de seu interesse³² – deveriam ser o centro destes princípios em oposição aos conhecimentos objetivos dos livros como ocorria, de acordo com sua concepção, na escola tradicional. E por isso propõe:

[...] O movimento de educação nova reclama bem mais, exige que o conhecimento dos interesses preceda os programas e lhes determine a estrutura e o conteúdo, que o interesse seja considerado de começo e não acidentalmente agregado depois; que a criança trabalhe no que a interesse

³¹ BLOCH, 1951, p. 23

³² Bloch apresenta dois tipos de interesse: um que se manifesta na própria coisa, na própria atividade que se realiza, como aquele manifestado pela criança em contato com um brinquedo. O outro tipo seria aquele alheio ao próprio objeto, agindo apenas por intermédio entre o sujeito e a coisa, como uma recompensa ou uma punição a evitar. (BLOCH, 1951, p. 32).

profundamente, em virtude das necessidades natas e radicais de sua natureza, em lugar de tentar interessá-la num trabalho prescrito independente delas. (BLOCH, 1951, p. 59)

Assim, apresentando um discurso aparentemente lógico do ponto de vista da mudança, os ideais da Escola Nova foram sendo disseminados com grande vigor ao longo das décadas do século XX. E na mesma medida – sob a égide deste discurso – a pedagogia tradicional foi sendo taxada de retrógrada, incoerente e desvinculada dos sentidos reais da educação e da cultura, adquirindo assim um sentido inclusive pejorativo nos meios educacionais, inclusive nas academias nas muitas pesquisas suscitadas a partir do movimento escolanovista.

No entanto, este caráter negativo inferido à pedagogia tradicional tem sido analisado por alguns autores que tentaram proceder a um estudo mais profundo a respeito daquilo que de fato estaria inerente à proposta da pedagogia tradicional, mas havia sido deixada de lado nas críticas oriundas da Escola Nova.

Snyders (1974), por exemplo, retoma uma questão fundamental ao analisar o ensino da pedagogia tradicional que é, primeiramente, chegar ao núcleo de uma pedagogia para compreender ao que de fato consiste a sua proposta educacional e o que está na gênese da sua defesa. Este procedimento não foi apreendido pela Escola Nova ao descrever o ensino tradicional. Segundo Snyders (1974) sem se remeter a este processo não é possível apresentar um estudo perfeito do que vem a constituir uma pedagogia, como a tradicional, por exemplo:

Não teria sentido interrogarmos-nos sobre o ensino tradicional se não nos esforçássemos por apreender o seu espírito, as suas intenções – e a sobrecarga, até mesmo a traição a que pode, em determinada conjuntura ser reduzido. Programas exagerados, turmas numerosas e mesmo uma lassidão dos professores podem muito bem estar associados ao chamado ensino tradicional, mas de modo algum lhe definem a natureza. Antes pelo contrário. (SNYDERS, 1974, p. 14)

O que Snyders (1974) procura trazer ao centro da discussão é que o núcleo da pedagogia tradicional não se reduz simplesmente àquelas descrições efetuadas pela Escola Nova quando se refere ao modelo pedagógico tradicional. Desta forma, faz uma reapresentação do que de fato constitui a natureza da tão criticada pedagogia tradicional. Para tanto, Snyders (1974) discorre sobre alguns aspectos fundamentais desta pedagogia como o programa – paralelo ao conteúdo –, à disciplina e ao papel do professor, apresentado a relação direta que possuem em relação ao ensino que ela defende.

Uma das críticas arrebatadas por Snyders (1974) é a questão dos conteúdos estabelecidos por meio do programa da escola tradicional, acusados de serem desvinculados

da vida cotidiana do aluno. Segundo ele, este conteúdo – o conhecimento objetivo na sua forma mais desenvolvida – coloca-se como o fundamento da educação tradicional, e seu objetivo é permitir ao aluno o seu contato com este conhecimento de forma processual. Estes conhecimentos formam o que ele chama de *grandes modelos*, que foram produzidos pelos métodos mais seguros, condensando o que há de melhor ao longo da produção histórica humana³³.

Sendo assim, educar é de acordo com Snyders (1974) nada mais que colocar a criança em contato com estes modelos, possibilitando-a ascender-se das ilusões do cotidiano. Abre-se aqui a necessidade de apresentar a importante ressalva que o referido autor faz a respeito da disposição do aluno diante dos modelos. Segundo ele, este contato não impede, como diria a Escola Nova, o desabrochar da originalidade do aluno, mas, pelo contrário, uma condição para possibilitar esta mesma originalidade, que se desenvolve a partir da apropriação do conhecimento já existente:

[...] Temos de afirmar aqui que a originalidade é uma lenta conquista, arrancada à banalidade inicial. Entregue ao seu próprio impulso, a criança (e não somente ela, aliás) deixa-se conduzir pelos *clichês* da linguagem, pelas idéias correntes e banais, pelas fórmulas estereotipadas em moda que lhe insuflam os « mass media. (SNYDERS, 1974, p. 20).

Ou seja, é a partir do contato com um modelo mais desenvolvido, mais elaborado, que o aluno irá construir o seu estilo pessoal, não significando apenas reproduzir o mesmo. Como exemplo deste processo, Snyders (1974) compara os trabalhos originais de grandes pensadores e artistas, como “... Beethoven que inova a partir de Haydn, encontra o seu estilo e o seu génio a partir de Haydn. Kant toma como ponto de partida e prolonga Leibnitz e Hume” (SNYDERS, 1974, p. 21). Ou seja, apropria-se primeiramente dos clássicos para depois, desenvolvendo e dando continuidade a estas idéias, produzir sua própria originalidade. E dessa forma, sua autonomia não é tirada ou reduzida, nem tampouco desconsiderada durante a relação estabelecida neste processo.

No entanto, para que o contato com os modelos e a sua conseqüente apropriação se realize de forma fecunda, Snyders (1974) recorre a outro aspecto imprescindível do processo de ensino na pedagogia tradicional que é o papel do professor. Em suas palavras, o professor é quem precisamente propicia esse contato com os modelos mais desenvolvidos por meio de sua ação prática diretamente com os alunos. Assim, é ele quem assumirá o papel de orientar

³³ Snyders 1974, p. 16-17

minuciosamente o acesso ao conteúdo elaborado levando-os a assimilarem de maneira adequada sem terem sua autonomia negada nem suprimindo sua própria atividade³⁴.

E, na sua ação pedagógica, a disciplina ocupa um lugar de extrema importância. Mas, a disciplina em questão não se reduz àquela outrora descrita pela Escola Nova como sendo puramente autoritária e restritiva. Conforme explica Snyders,

[...] considerada na sua totalidade, a disciplina escolar faz viver à criança a experiência dum poder moral, duma realidade moral: um comportamento que ultrapassa os caprichos, os humores, os desejos, tanto dos alunos como do professor; uma autoridade que transcende as pessoas, que não é a vontade dum determinado sujeito, que não será, portanto submetida a mil e uma variações, depois a arranjos, negociações, compromissos próprios dos interesses individuais. O ascendente que a regra exerce, ou antes, o conjunto das regras, constitui iniciação à ordem moral. Leva-nos a um estado de pureza em que os acasos, os limites da individualidade são ultrapassados, e, sobretudo as tendências diretamente interessadas são postas à margem, pois que cada um passa a sentir-se submetido às mesmas obrigações e assim unidos a todos os demais. (SNYDERS, 1974, p. 35)

A disciplina que se encontra no núcleo da pedagogia tradicional tem um papel fundamental para o processo de ensino, e não apenas funciona como um meio ou mecanismo utilizado simplesmente para forçar os alunos a aprenderem, como afirma os seguidores da Escola Nova.

Contudo, a questão da disciplina no exercício do processo educativo, caracterizada nos moldes apresentados pela Escola Nova – autoritária; que castiga o aluno para que aprenda – pode ser assim compreendida erroneamente por assemelhar-se à própria ação do ensino em si, que já se constitui, aparentemente como uma punição. Ou seja, o ensino constitui propriamente um processo que requer um esforço muitas vezes demasiadamente fatigante para que o conteúdo em jogo seja adequadamente apropriado. Como explica Gramsci,

A criança que quebra a cabeça com os *barbara* e *baralipon* fatiga-se certamente, e deve procurar fazer com que ela só se fatigue quando for indispensável e não inutilmente; mas é igualmente certo que será sempre necessário que ela se fatigue a fim de aprender e que se obrigue a privações e limitações de movimento físico, isto é, que se submeta a um tirocínio psicofísico. Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento. (GRAMSCI, 1991, p. 138-139)

Portanto, se o processo de apropriação do conhecimento na sua forma mais desenvolvida for colocado como centro de uma pedagogia, conforme ocorre com a pedagogia

³⁴ SNYDERS, 1974, p. 34-35

tradicional, superando as amarras do cotidiano alienado da sociedade capitalista, é indispensável enfatizar também o processo de *transmissão* destes conhecimentos. Atualmente esta expressão – a transmissão de conhecimentos – soa mal aos ouvidos daqueles que se pautam na pedagogia da Escola Nova. Assim como também ocorre com o termo “*instrução*” que se compara à expressão citada. Mas, como afirma Gramsci (1991) não é correto afirmar que a instrução não é educação. Afirmar isso é um erro corrente no idealismo da pedagogia nova, uma vez que negar o princípio educativo da transmissão de conhecimentos só teria sentido se o aluno fosse um ser completamente passivo que apenas recebesse o conhecimento transmitido de forma mecânica, o que não é não é verdadeiro para a pedagogia tradicional, nem para a pedagogia escolanovista³⁵.

Diante de todo o exposto, fica evidente o foco da verdadeira tensão existente entre a pedagogia tradicional e a pedagogia da Escola Nova. E na mesma medida fica também evidente do quanto a análise desta questão carece de uma crítica que vai além das evidências do real num dado momento. Esta crítica é, portanto, uma crítica fundada no processo histórico do desenvolvimento humano. Vimos com Snyders e Gramsci que compreender o que de fato encontra-se na natureza de uma pedagogia é uma ação de base para desenvolver uma análise precisa dos seus avanços ou retrocessos. Vimos também que este modelo de análise não é contemplada pela Escola Nova, inclusive quando procede a sua análise para apresentar os erros da pedagogia tradicional.

3. A Pedagogia Histórico- Crítica e a retomada do verdadeiro papel da escola e da educação

Diante da problemática exposta e das controvérsias presentes nos discursos da crítica da Escola Nova sobre a pedagogia tradicional emerge a necessidade de proceder a uma análise mais criteriosa sobre o quadro educacional brasileiro e as tendências pedagógicas surgidas em meio às tensões deste campo.

A partir do surgimento da Escola Nova e da disseminação de suas idéias nos meios educacionais uma série de tendências pedagógicas fundadas nesta pedagogia tem sido criada e amplamente divulgada, incorporando-se tanto nos discursos teóricos, quanto nas ações práticas desenvolvidas desde as academias até às escolas. Estas tendências têm recebido, inclusive, um respaldo forte por parte da política dos governos neoliberais.

³⁵ GRAMSCI, 1991, p. 131

Esta constatação tem sido feita por meio de diversos estudos que se desenvolveram pautados em uma concepção crítica, materialista e histórica da sociedade – e consequentemente da educação, já que esta constitui um produto da própria sociedade – e que se opuseram de forma bastante acentuada a estes discursos neoliberais e a todo o idealismo existente na vertente pedagógica desenvolvida nos ideais do escolanovismo. O resultado destes estudos foi o surgimento da chamada Pedagogia Histórico-Crítica.

O precursor da Pedagogia Histórico-Crítica foi Dermeval Saviani. As origens desta pedagogia remontam ao final da década de setenta quando as análises críticas da educação ganham força formando um movimento – de ordem centrada não apenas da realidade brasileira, mas também internacional – de oposição à pedagogia dominante, evidenciando seu caráter reprodutor³⁶.

De base completamente marxista, a Pedagogia Histórico-Crítica coloca como referência central a luta de classes ao analisar criticamente a educação. Justamente por abordar a educação a partir desta referência, Saviani (2008a) define o conjunto desta pedagogia como uma “teoria crítica da educação”, em contrapartida às teorias “*não-críticas*”, (nas quais ele engloba a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista) e as teorias “*crítico-reprodutivistas*”³⁷.

As teorias não-críticas da educação são assim classificadas por Saviani por considerarem a educação completamente autônoma em relação às determinações da sociedade e, consequentemente, do modo de produção, possuindo o poder de modificá-la por meio de suas ações – seja por meio da transmissão de conhecimentos, o “*aprender*”, como ocorre na pedagogia tradicional; seja pelo idealismo do “*aprender a aprender*”, conforme a pedagogia nova – superando todos os problemas e trazendo a harmonia para toda a sociedade. Desta forma,

[...] A marginalidade é vista como um problema social e a educação, que dispõe de autonomia em relação à sociedade, estaria, por esta razão, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças; em suma, promovendo a equalização social. Essas teorias consideram, pois, apenas a ação da educação sobre a sociedade. Porque desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo, eu as denominei de “teorias não-críticas”. (SAVIANI, 2008b, p. 13).

Já as teorias crítico-reprodutivistas são consideradas críticas a partir do momento em consideram as determinações sociais sobre a educação, ou seja, a educação é guiada

³⁶ SAVIANI, 2008a, p. 131

³⁷ SAVIANI, 2008a, p. 5

diretamente pelos condicionantes sociais. No entanto, são reprodutivistas por admitirem apenas o papel reprodutor da educação dos ditames da sociedade, da qual ela é completamente dependente³⁸.

A Pedagogia Histórico-Crítica se difere tanto das pedagogias não-críticas quanto das pedagogias crítico-reprodutivistas por não ser idealista, desconsiderando a influência dos condicionantes sociais e por não considerar que a educação promove apenas a reprodução da sociedade, mas por se fundar no materialismo histórico e dialético de Karl Marx aplicando em sua crítica a dialética, procedendo assim não apenas uma crítica consciente e fundamentada, mas também coerente com a realidade da história humana.

Sendo assim, a Pedagogia Histórico-Crítica vai analisar o contexto histórico-social da educação brasileira e, aplicando sua crítica dialética, proceder a uma análise compreensiva de modo a construir uma teoria que permita compreender de forma objetiva toda a problemática que a circunscreve na sua relação com as lutas de classe.

Com já dissemos antes, a partir dos ideais da Escola Nova uma grande quantidade de tendências pedagógicas surgiram e foram inseridas no meio educacional brasileiro segundo a justificativa de solucionar toda a marginalidade da educação. Entre estas tendências pedagógicas, algumas ganharam posições de destaque tanto nas academias quanto nas escolas. Estas tendências têm sido denominadas pelos estudiosos da Pedagogia Histórico-Crítica de “*teorias do aprender a aprender*”, nas quais constituem também uma pedagogia. Na realidade a expressão “aprender a aprender” constitui o lema da própria pedagogia da Escola Nova, na qual todas elas se fundam. Duarte (2003) é um destes estudiosos que tem investigado esta relação. Segundo ele, entre estas pedagogias encontram-se a do “*professor reflexivo*” e o “*construtivismo*”³⁹.

Recebidas com grande prestígio na educação, as teorias do “aprender a aprender” tem conseguido dar continuidade aos ideais escolanovistas mesmo com toda a decadência que esta pedagogia nova vem apresentando desde sua incorporação nos meios educacionais. Por tratar-se de uma inovação, elas têm sido aceitas no sentido de que se trata de algo extremamente positivo, como uma oposição a tudo que veio a ser considerado tradicional na visão delimitada pela Escola Nova. Como afirma Duarte,

Aliás, mais do que um lema, o “aprender a aprender” significa para uma ampla parcela dos intelectuais da educação na atualidade, um verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e,

³⁸ SAVIANI, 2008b, p. 13

³⁹ DUARTE, 2003, p.610

portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade do próximo século.” (DUARTE, 2006, p. 1).

A crítica produzida pela Pedagogia Histórico-Crítica sobre as teorias do “aprender a aprender” ocorre em razão do fato de que, uma vez construídas a partir das idéias escolanovistas, preconizando a valoração destas, são imediatamente inseridas no universo das teorias não-críticas da educação. Esta crítica se torna mais acentuada a partir do momento em que as referidas teorias ferem um princípio básico da educação – e do trabalho educativo – ao defenderem a desvalorização do saber objetivo transmitido pela escola. Ora, a Pedagogia Histórico-Crítica opõe-se diretamente a esta idéia. Para ela, o conhecimento objetivo sistematizado é a pedra angular do processo de ensino, que eleva a educação à condição de superação da alienação oriunda dos meios de produção e fortalecida nas relações sociais.

Uma vez negado o valor da transmissão de conhecimentos, o fenômeno educativo é comprometido em seu papel singular que é o de colocar o indivíduo, que também é singular, em contato com o saber na sua forma mais desenvolvida e sistematizada. Este saber, ou conhecimento, só é atingido quando é permitido o seu encontro direto com a pessoa humana. Isto é afirmado por Saviani quando se refere a esta forma de conhecimento:

Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. (SAVIANI, 2008a, p. 14)

Mas a pedagogia nova, sobretudo na sua forma atual definida pelas teorias do “aprender a aprender” não tem apenas defendido como também agido contrariamente ao processo de ensino que prioriza a aquisição do conhecimento elaborado afirmando que o conhecimento espontâneo é demasiadamente mais importante para uma verdadeira formação do indivíduo, utilizando como discurso justificante a afirmação de que este conhecimento possibilita melhor experiência para quem aprende. É diante desta realidade que Duarte escreve:

É nesse contexto que o lema do “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema do “aprender a

aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual. (DUARTE, 2006, p. 9).

Poderíamos, a partir disso, ainda dizer com Saviani (2008a) que a escola tem a função precípua de permitir o acesso ao conhecimento sistematizado, e não ao conhecimento espontâneo. Como ele mesmo diz, “... o conhecimento que produz palpites não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar...” (SAVIANI, 2008a, p. 15). Transmitir o conhecimento elaborado confere, portanto, a especificidade da escola. E é a necessidade da transmissão destes conhecimentos às novas gerações que justifica a sua existência⁴⁰.

Não é demais ainda salientar que a Pedagogia Histórico-Crítica não nega a relação que se estabelece entre o conhecimento elaborado e as evidências do cotidiano. Pois, como diria Snyders (1974) a escola querendo ou não, faz parte do mundo⁴¹. Mas nesta relação o objetivo principal é o de superar as falsidades do real – do cotidiano alienado – atingindo o nível daquilo que foi desenvolvido historicamente na sua melhor forma pelo gênero humano.

Desenvolver uma educação baseada nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica não significa – como muitos conhecedores superficiais desta pedagogia – regredir à pedagogia tradicional. Não é, nem nunca foi esta a proposta. Mas, retomar os princípios que estão na gênese da educação e da escola enquanto instituição responsável por desempenhar este papel. E o princípio principal é a transmissão de conhecimentos elaborados. Como este princípio está presente no núcleo da pedagogia tradicional incorre nesta falsa noção de regressão. Isto ainda não seria possível pelo fato de a pedagogia tradicional não ser crítica, muito menos dialética, ao contrário da Pedagogia Histórico-Crítica.

Mas, ao mesmo tempo, a Pedagogia Histórico-Crítica não concorda com a idéia de esvaziar os programas das escolares em prioridade às formas, como propõe a pedagogia da Escola Nova, pois tal atitude além de negar o papel da escola ainda não contribui em nada para a superação da marginalidade social como afirmam os seguidores das teorias do “aprender a aprender”. Diante disso Duarte afirma que

É por esta razão que a pedagogia histórico-crítica deve defender, de forma radical, que o papel da escola consiste em socializar o saber objetivo historicamente produzido. Não se trata de defender uma educação intelectualista nem de reduzir a luta educacional a uma questão de quantidade maior ou menor de conteúdos escolares. A questão é a de que, ao defender como tarefa central da escola a socialização do saber

⁴⁰ SAVIANI, 2008a, p. 15

⁴¹ SNYDERS, 1974, p. 39

historicamente produzido, a pedagogia histórico-crítica procura agudizar a contradição da sociedade contemporânea, que se apresenta como sociedade do conhecimento e que, entretanto, ao contrário do que é apregoado, não cria as condições para uma real socialização do saber. (DUARTE, 2006, p. 9).

Sendo assim, a Pedagogia Histórico-Crítica tem se mostrado tanto na teoria quanto na prática uma pedagogia que permite proporcionar uma educação voltada para a realidade histórica e a partir de uma dialética determinar seus fundamentos e propor os meios reais de superação da alienação que tem se apresentado com grande ênfase no trabalho educativo das escolas.

Como vimos, a questão chave que se apresenta hoje na sociedade, inclusive no discurso político – a qualidade da educação – tem sido utilizada como justificativa para valorizar todas aquelas pedagogias que se voltam aos interesses da classe dominante que hoje é representada pelo governo neoliberal. Este interesse inclui a não-crítica em relação a esta estrutura por parte destas pedagogias. Ou seja, as pedagogias novas, hoje representadas pelas teorias do “aprender a aprender” vão completamente de encontro com estes interesses neoliberais, uma vez que não questionam os condicionantes sociais que incidem sobre a educação. Não se trata também, como já dissemos, de retornar à pedagogia tradicional como solução, já que esta se mostrou não ter condições de desenvolver tal tarefa.

Diante do exposto, fica evidente a importante tarefa que a Pedagogia Histórico-Crítica vem desenvolvendo ao apresentar a crítica por meio do materialismo histórico e dialético marxista, revigorando o verdadeiro papel social da educação na luta contra a alienação e a emancipação humana, na tentativa de oferecer não apenas idealismos nem uma prática desvinculada, mas um conhecimento elaborado e fundamentado em forma de pedagogia para tratar de tudo que engloba a esfera da educação.

Referências

BLOCH, M. A. **A crítica da educação tradicional e de seus postulados éticos**. In. BLOCH, M.A. **Filosofia da Educação Nova**. Trad. Luiz Damasco Pena. São Paulo; Companhia Editora Nacional, 1951.

DUARTE, N. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor – Por que Donald Schön não entendeu Luria**. In. **Dossiê: “Adorno e a Educação”**. Revista Educação & Sociedade/ Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES. Campinas: Vol. 24, n. 83, p. 601 – 626, agosto de 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev83.htm>>

_____. **Vigotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

GRAMSCI, A. **Para a investigação do princípio educativo**. In. GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991

SAVIANI, D. (2008a) **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. (2008b) **Escola e Democracia**. 20 ed. Campinas: Autores Associados, 2008

SNYDERS, G. **A educação tradicional**. In. SNYDERS, G. **Pedagogia Progressista**. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.



FUNÇÃO PATERNA E SUA RELAÇÃO COM A DELINQUÊNCIA JUVENIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

FALCHI, Beatriz Andreazzi⁴²

SIMÕES, Taisa Poliani Picolin⁴³

Resumo

O presente artigo busca analisar a questão da delinquência juvenil em sua relação com a função paterna. Entendendo essa função não somente como uma figura concreta do pai, mas, quem a representa. Essa discussão parte utilizando principalmente o referencial psicanalítico como aparato teórico. O artigo aponta a busca do adolescente por uma inserção na ordem simbólica e na lei, ou seja, uma busca por uma função paterna não estabelecida.

Palavras – chave: Delinquência, Adolescência e Função Paterna.

Introdução

A violência juvenil vem se fazendo crescente em nossa sociedade. Diariamente nos deparamos com crianças e adolescentes praticando e sofrendo violências. Seja através da mídia, da produção acadêmica ou das interações sociais, a temática se apresenta e suscita o

⁴² Graduada em Psicologia pela Fundação Educacional de Fernandópolis, especialista em saúde mental pela Unifev. Atualmente atua como docente do curso de Administração da Faculdade Aldete Maria Alves- FAMA, docente no instituto educacional profissionalizante de Jales, psicóloga do centro de referência especializado da assistência social (CREAS) no município de Jales, psicóloga clínica de orientação psicanalítica e membro do espaço jalesense de estudos psicanalíticos.

⁴³ Graduada em enfermagem e obstetrícia na Fundação Educacional de Fernandópolis. Pós graduada em enfermagem do trabalho pela FAMERP (Faculdade de Medicina e Enfermagem de Rio Preto) e pós graduada em saúde mental pela Unifev. Atualmente trabalha no campo de saúde mental e educação.

questionamento acerca de, quais os fenômenos psíquicos acontecem com esses jovens. Considerando a complexidade do tema, discutiremos essa temática na perspectiva da delinquência juvenil segundo o referencial psicanalítico.

Uma forma de abordar o fenômeno da delinquência juvenil é através do apontamento da privação materna e paterna, principalmente através da hierarquia, autoridade e disciplina representadas pela figura do “pai” (SENA, 2006).

Feijó e ASSIS (2004) apresentam uma pesquisa realizada com 61 jovens infratores do sexo masculino, que cumpriam medidas sócio-educativas em instituições do Rio de Janeiro e Recife, no ano de 1997. Neste trabalho, discutem que uma série de fatores relacionados à pobreza, exclusão social, ausência da função paterna e ausência da mãe, acabam constituindo um contexto de vulnerabilidade, pode levar os adolescentes a delinquência. Nessa condição, desassistidos dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, que possibilitam o desenvolvimento em condições de liberdade e dignidade, a rua se torna uma alternativa ou o único espaço, no qual esses sujeitos podem se reconhecer e adquirir uma identidade.

Apontando a delinquência juvenil, cabe salientar que segundo Carvajal (2001) a adolescência faz parte do ciclo vital do ser humano, constituída por uma seqüência de períodos de uma relativa tranquilidade e períodos de grandes mudanças, freqüentemente acompanhados de crise. É um período inevitável do desenvolvimento psicológico do ser humano. Não existe nenhuma possibilidade de escapar dele, e tentar fazê-lo pode provocar grandes consequências psíquicas.

Com objetivo de compreender a relação entre função paterna e a delinquência juvenil, recorreremos a apontamentos teóricos, principalmente através do referencial psicanalítico que articulamos com as inquietudes pessoais advindas da prática profissional.

Da adolescência a delinquência juvenil

Diariamente somos questionadas em nossos trabalhos sobre esse momento da adolescência. Esse “aborrecente” como comumente é chamada a pessoa nesta fase, demonstra certa confusão emocional que deixa a todos preocupados, e muitas vezes sem saber o que fazer, principalmente quando esse período transcende sua expressão através de atuações violentas.

Atentemos para etimologia da palavra adolescência: o termo *adolescere* que advém do latim *adulescens* ou *adolescens* (homem jovem), como particípio ativo de *adolescere*

(crescer). *Ado[l]ecer, dolescere, dolere* (doer), termos cujo significado propõe “cair enfermo ou padecer de alguma enfermidade habitual e tratando de afetos, paixões, vícios ou más qualidades, tê-los ou estar sujeito a eles” (CARVAJAL, 2001).

Entrar no mundo dos adultos – desejado e temido – significa para o adolescente a perda definitiva de sua condição de criança. É o momento crucial na vida do homem e constitui a etapa decisiva de um processo de desprendimento que começou ao nascer (ABERASTURY, 1981). Rassial, (1999) caracteriza o adolescente como um não totalmente, refere que durante a adolescência o sujeito não encontra amparo no estatuto da criança e nem tampouco no estatuto do adulto. Nesta perspectiva, o adolescente assemelha-se a um migrante, que ainda não encontrou seu próprio lugar.

Segundo Aberastury (1981) no período da adolescência ocorrem muitas mudanças psicológicas correlacionadas às mudanças corporais, o que leva a uma nova relação com os pais e com o mundo. Este novo modo de relação se torna possível através da elaboração dolorosa e lenta dos lutos vividos pelas perdas do corpo e identidade infantil, relação com os pais da infância, assim como pela também perdida relação com os pais da infância. É um período de flutuação entre dependência e independência extremas com o meio social e familiar, o que só com maturidade permitirá aceitar ser dependente dentro do limite de necessária dependência.

Ainda seguindo as ideias de Knobel e Aberastury, (1981), o adolescente não é um sujeito isolado e, portanto, “a patologia é sempre a expressão do conflito do indivíduo com a realidade, seja através da inter-relação de suas estruturas psíquicas ou destas frente ao mundo exterior”. Os autores articulam com as idéias de Ana Freud (1958), pois segundo esta autora é muito difícil assinalar o limite entre o normal e o patológico na adolescência. A autora considera, na realidade, toda comoção deste período da vida como normal, seria anormal a presença de um equilíbrio estável durante o processo adolescente, assim sendo, podemos conceber a adolescência como um processo de desenvolvimento, e não uma etapa estabilizada.

Calligaris (1989):

Sabemos com quanta facilidade crises psicóticas se desencadeiam na fase da adolescência, e podemos pensar tranquilamente que a adolescência é um momento particular no qual o sujeito encontra uma injunção a situar-se falicamente a tomar o falo e ir na vida a referir-se a uma instância paterna.

Sena (2006) observando os fenômenos da adolescência propõe que uma forma de expressão do conflito é através da conduta antissocial, o ato que o coloca na sociedade enquanto adolescente infrator. Para a autora esses adolescentes são pessoas que tentaram fazer sua inscrição na rede de assistência do estado das mais diversas formas e, na maioria das vezes, as portas desta rede lhe foram fechadas. Assim eles reagem e se impõem como podem, a sua revolta, fazendo retornar para a sociedade a violência com que foram segregados. O ato infracional seria a exigência de um lugar um lugar em uma sociedade excludente, em outros termos, uma resposta do sujeito, um modo dele se apresentar.

Laranjeira (2007) aponta que a patologização da delinquência acontece através da resposta do social, ou seja, é a patologia que segue a delinquência e não o inverso, se esse social não corresponde às expectativas desejadas pelo adolescente, a transgressão passa a ser uma estratégia psicossocial, podendo induzir a cristalização. O que, segundo Winnicott (2005), pode ser considerado um momento em que os ganhos secundários aparecem dificultando a possibilidade de reversão da transgressão.

Ainda Laranjeira propõe que consideremos a delinquência enquanto sintoma de patologia (nas situações em que os ganhos secundários aparecem) aponta a importância da não estigmatização, mas, a necessidade de assumir o comportamento delinquente enquanto uma estratégia de socialização em que configura um jovem que muitas vezes é vítima de sua constelação familiar, do sistema escolar, da situação sociocultural e de um universo sutilmente repressivo.

Essas ideias corroboram com a proposta de Winnicott que nos apresentou em seus trabalhos uma vasta gama de idéias a cerca da adolescência e sua relação com a delinquência. Em seu livro *Privação e Delinquência* (2005) o autor relaciona a tendência antissocial com os aspectos de privação na primeira infância, referindo que a infração denuncia que aconteceu uma “deprivação” (não uma simples privação). Deu-se a perda de algo bom de caráter positivo na experiência da criança, até certo momento, a retirada estendeu-se por um período maior que aquele durante o qual a criança seria capaz de manter viva a memória da experiência

Caso ocorra essa privação na infância, o advento da adolescência fará com que esses conflitos retornem através de um corpo capaz de fazer-se notar, reivindica-se através de atuações a conquista de objetos sentidos como perdidos. Neste contexto, a conduta antissocial apresenta-se como um pedido de socorro, “um ato de esperança” (WINNICOTT, 2005), uma busca intensa por compreensão, e cuidado devido a um psiquismo que não pôde conter essas

experiências tão intensas. Botelho (2008) relacionou a idéia de atitude esperançosa aos “meninos de rua”. Em seu artigo sobre os desafiados em busca de saúde mental, propõe que a busca pela rua também é um ato de esperança, pois essas crianças não encontraram na família nem nas instituições sociais seus desejos atendidos. O ato infracional pode assim ser entendido como uma tentativa de inclusão nesse contexto social do qual o adolescente é expulso (VORCARO, et al, 2008).

Calligaris (2000) aponta que na relação da adolescência com a delinquência existe o não reconhecimento social, o que leva a busca de reconhecimento “fora” dela, criando rupturas com as normas vigentes, forçando sua integração na oposição as normas. E, de acordo com Vorcaro (2008) não fosse essa exigência de responder por seu ato, esse adolescente nunca seria assistido como deseja.

Função paterna – a questão do pai

A palavra pai vem do latim *pater* e significa, em síntese, o genitor, o progenitor, ou mesmo o gerador de uma família, uma figura masculina. A figura do pai sempre ocupou um papel de destaque na antiguidade, pois era ele quem representava o poder, a liderança, a autoridade, a responsabilidade, a sabedoria, o trabalho e o sustento do núcleo familiar. Vemos esses conceitos se ampliando e transformando, pensamos em relação à função paterna, ou seja, a função simbólica do pai, existente na vida intrapsíquica da criança, não exclusivamente a sua figura masculina. Novas configurações familiares foram se formando e repercutindo em novas formas de relações interpessoais e intrapsíquicas o que demanda repensar o papel dos membros da família. Petrini (2005) aponta como consequência dessas transformações sócio-históricas, a decadência do patriarcado, que deu lugar a uma maior igualdade na partilha das responsabilidades entre os membros.

O lugar do pai apresentado pela psicanálise, por um grande período foi apontado como tendo uma função de interventor, como lei, embora a mãe sempre tenha aparecido como uma figura fundamental para o desenvolvimento da saúde psíquica das crianças, não denotava ser esperado dos homens um maior envolvimento na educação e cuidados diários dos filhos (HENNINGEN E GUARESCHI, 2008). A partir da inserção da mulher no mercado de trabalho, algumas modificações ocorreram nas relações familiares, como a divisão de responsabilidades do casal, passando a exigir do pai um maior envolvimento (CIA, WILLIANS E AIELLO, 2005).

A psicanálise aponta o pai também como um mediador do processo de separação-individuação. Rohde et al (1991), apontam que a função paterna é de grande importância para o desenvolvimento do bebê, o pai representa um sustentáculo afetivo para a mãe interagir com o bebê, funcionando como um “divisor” da relação simbiótica mãe-bebê. Para Winnicott (1983) além de suporte moral a mãe, o pai deverá ainda, enriquecer o universo da criança com seu conhecimento e sobreviver a seus ataques, para que o filho possa sentir-se como vivo e real. De acordo com Vasconcellos (1997) “o pai é o protetor e tem um papel similar ao útero, isto é, faz o limite entre o mundo interno e externo, protegendo a família e dando-lhe condições para a sobrevivência”

Ferreira e Vaisberg (2006) apontam as ideias ‘winnicottianas’ de atribuir ao pai a função de proporcionar a mãe à segurança necessária à realização da acolhida segura e tranquila do recém nascido. As autoras em seu trabalho “o pai suficientemente bom” através de uma análise das ideias de Winnicott discorrem sobre a função paterna e propõe que o pai além de acolher e proporcionar um lugar para a mãe pode exercer a função materna, tendo em vista acreditarem que essa função materna possui raízes no potencial humano do cuidado com o outro, o que por sua vez, não é prerrogativa somente do sexo feminino.

O pai aparece na relação como um terceiro imprescindível para a elaboração da perda da relação inicial com a mãe “a criança necessita de um pai e uma mãe para satisfazer sua identificação” (MUZA, 1998). Freud, no trabalho Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância, publicado inicialmente em 1910, aponta que “na maioria dos seres humanos, tanto hoje como nos tempos primitivos, existe a necessidade de se apoiar numa autoridade de qualquer espécie”.

Além de a função paterna ser de grande importância na triangulação pai-mãe-filho, ela é crucial no momento da entrada na adolescência, momento que “a maturação genital obriga a criança a definir seu papel na procriação” (MUZA, 1998). Sena (2006) aponta a função paterna também como um modelo de identificação e amor.

Winnicott (2005) ao abordar a importância da função paterna durante os primeiros estágios do desenvolvimento aponta para o fato de que as crianças precisam do pai justamente pelas qualidades positivas e das coisas que o distingue de outros homens, é nessa fase que formam seus ideais, em parte com base no que vêem ou pensam quando olham o pai.

Pellegrino (1987) em seu livro “pacto edípico e pacto social” discorre sobre os processos psíquicos que por meio da interdição da passagem edípica possibilitam a vida social. O menino aceita a interdição paterna, abandonando a mãe e aceitando a realidade de

não poder possuí-la, recebe então o amor do pai e com ele se identifica, assim estabelece o pacto social. O autor refere o pai ainda como sendo o representante primeiro da lei na cultura.

O principal papel do pai segundo Gita Goldenberg (1998) é o da palavra que significa lei, propõe ainda que, para que a função do pai seja reconhecida como representante da lei é preciso que sua palavra seja reconhecida pela mãe, nesse conflito edipiano vivenciado, o pai castra simbolicamente o filho, separando-o da mãe. A presença paterna tem a função de capacitar à criança a ter domínio da realidade, de não praticar o incesto, de não matar, de não roubar e aceitar que não pode tudo o que deseja sem consequências.

A figura paterna também concentra a função de guarda dos tabus, especialmente o do incesto, ele é responsável em apresentar a lei, para que a criança a introjete e possa usá-la. Essa lei, porém não deve existir para humilhar e degradar o sujeito, mas para estruturá-lo e integrá-lo a sociedade, assim deve ser vivida com amor e liberdade (RODRIGUES, 1988).

Ao explanar sobre a função paterna e caminhar por distintos autores, fica-nos a ideia de consenso em algumas atribuições desta função do pai, como aquele que proporciona a tranquilidade necessária para que a mãe possa desempenhar seu papel, como o proibidor do incesto e instaurador da lei, inserindo a criança na ordem social, também muito importante é sua função de funcionar enquanto interditor da díade mãe-filho, impedindo a relação fusional.

Relações entre função paterna e o adolescente infrator

Ao pensar sobre adolescência, delinquência e função paterna, percebemos que encontramos diversos apontamentos sobre a relação entre estes. A função do pai enquanto figura que representa a lei e ingressa a criança na norma social, ajudando-o a conter seus impulsos e ajustá-los socialmente. Em nosso trabalho com adolescentes em medida socioeducativa em meio aberto é recorrente a percepção desta busca por limite, por um aparato que lhe coloque na norma social, que possibilite a introjeção da função paterna não estabelecida.

Winnicott (2005) considera importante a distinção de dois aspectos ao se pensar a tendência antissocial. De um lado, observa a falha na relação da criança com a mãe, alguma privação que tenha ocorrido. De outro lado relaciona a função paterna com esta tendência anti-social, atribuindo a este pai a função de manutenção de um enquadre seguro, que permita a criança lidar com sua agressividade, ódio e destrutividade, o que se faz muito importante em

termos de amadurecimento emocional e estabelecimento de vínculos mais saudáveis com a realidade.

O pai é o primeiro e fundamental representante da cultura e se ocorre uma ruptura nessa representação e a inscrição no nome-do-pai não se estabelece, fica destruído o significante paterno e com ele a lei representada, o que de acordo com Pellegrino (1987) pode promover a emergência de impulsos delinquentes pré-edípicos, predatórios, parricida, homicidas e incestuosos.

De acordo com Anik Lemaire (1982),

No decurso do fenômeno edípico a criança, simbolizando a realidade paterna, isto é, acedendo à metáfora paterna (nome do pai, ou seja, uma coisa nomeada que exerça a função do interdito e que possa castrar o sujeito), acede à lei, cujo fundamento é precisamente o nome-do-pai, e se instala no registro simbólico.

De acordo com Muza (1998), crianças que não convivem com o pai acabam tendo problemas de identificação sexual, dificuldades de reconhecer limites e de aprender regras de convivência social, o que denota uma dificuldade de internalização de um pai simbólico, capaz de representar a instância moral do indivíduo, o que pode se manifestar de diversas formas, entre elas o comportamento delincente. Vorcaro (2008) aponta a necessidade de se reconhecer que a ausência do genitor do sexo masculino traz conseqüências para o desenvolvimento, porém a autora propõe que a falta da figura concreta não desencadeia uma falha na inscrição do Nome-do-Pai, uma vez que este conceito se refere a um ordenador simbólico do discurso (que pode ser outra pessoa) e não a concretude do genitor. A autora propõe que não se deve atribuir à falha na inscrição do Nome-do-Pai a função de causa da infração, aponta a importância de se reconhecer outros aspectos que estão envolvidos nessa problemática. A falha do sujeito não desimplica a sociedade de sua responsabilidade.

Para Goldenberg (1998), o jovem que comete uma infração obedece à lei de imperiosos desejos instintuais, não possui um ponto de referência que lhe permita reconhecer a si mesmo. A função paterna assim capacita a criança a ter domínio dessa realidade. De acordo com a autora os pais que não introduziram o terceiro na relação, cometeram um crime, no nível do inconsciente, contra a criança, colaborando para a mesma praticar um delito. É comum à observação nos adolescentes em conflito com a lei de nossa prática que cumprem medida sócio-educativa em meio aberto à busca de serem atendidos em seus desejos de contenção e limites. Não é raro perceber também que muitos adolescentes ao terem realizada

a primeira oitiva com o promotor de justiça, ou audiência judicial refletirem sobre seu comportamento e não retomarem a fazê-lo, encontram muitas vezes na figura do juiz, representante da lei, a castração e a limitação não internalizada anteriormente.

Ainda Goldenberg (1998) aponta que a falha da entrada da lei paterna no lar é um fator impulsionante para que o adolescente cometa o ato infracional, em uma pesquisa por ela realizada sobre adolescentes com processos judiciais abertos por infrações cometidas relata que foi dado constante encontrar adolescentes que vivem uma relação dual com a mãe, ou seja, em que o terceiro (pai) não entrou na relação. Para a autora talvez o ato infracional seja uma forma inconsciente de fazer o terceiro entrar, a partir do momento que não foi estabelecida a lei interna, fazem surgir à lei externa (juiz) para interditar essa relação. Quando a criança comete uma infração está denunciando que seu pai simbólico está ausente e que para sobreviver precisa de alguém que possa representá-lo, ainda que chegue tardiamente.

Os atos delinquentes praticados pelos adolescentes podem assim ser entendidos como tentativas de inscrição na ordem simbólica e participação na ordem social. Segundo Sena (2006), falta a esses adolescentes uma significação fálica, determinada pela função paterna. Seguindo essa ideia a lei jurídica passa a suprir a lei do pai, representada principalmente na figura do juiz. Entende-se, portanto, a escuta do ato infracional como um pedido de socorro, uma solicitação diante dos conflitos pessoais e intersubjetivos da família e da sociedade como um todo.

Para Campista (2004) a lei e o desejo se fundam a partir da inscrição paterna, seguindo as idéias de Lacan expõe que “na vida psíquica, existe um momento em que o pai está referido a uma função, em que opera uma lei, a da interdição da mãe, possibilitando o sujeito emergir enquanto sujeito do desejo. A inscrição paterna está referida a uma lei simbólica, aquela capaz de interditar o sujeito e produzir nela um efeito de corte, lançando-o em novas significações”. A autora propõe ainda que esses adolescentes estariam em busca de uma lei simbólica que lhes foi negada e que agora precisa ser vivida, lei que visa à interdição do desejo para que possa ser transferido para novos objetos e relações, uma busca de novas significações. Nesse momento o pai assume o papel do terceiro interditor que mostra ao bebê que a mãe não é sua, possibilitando a criança sair da posição de mero objeto de desejo da mãe para a posição de ser desejante.

A função materna é insuficiente, por si só, para satisfazer a necessidade da criança, pois a participação ativa do pai é importante e sua falta ou restrição constitui um fator patogênico que contribui pra a deterioração do filho.

Winnicott (1987) afirma que:

Quando uma criança rouba fora de casa ainda está procurando a mãe, mas procura-a com maior sentimento de frustração e necessitando cada vez mais encontrar ao mesmo tempo, a autoridade paterna que pôr e porá um limite ao efeito concreto de seu comportamento impulsivo e a atuação das idéias que lhe ocorrem quando está excitada (...). O pai rigoroso que a criança evoca também pode ser amoroso, mas deve ser antes de tudo, severo e forte. Somente quando a figura paterna rigorosa e forte está em evidência, a criança pode recuperar seus impulsos primitivos de amor, seu sentimento de culpa e seu desejo de corrigir-se.

Pensando as idéias propostas, percebe-se quão importante se faz o estabelecimento da função paterna na vida subjetiva, a psicanálise problematiza essa questão, entendendo esse comportamento delinquente como um pedido de socorro e ainda um ato de esperança. Aponta a necessidade de um olhar mais abrangente e não limitante a essas questões.

Considerações finais

Diante de toda a formulação teórica exposta entendemos o quanto a função paterna tem grande importância no desenvolvimento psíquico de crianças e adolescentes, aqui se referindo mais precisamente aos adolescentes que vivenciam e praticam atos infracionais. Percebemos nas ideias explanadas que a falha nesta função acarreta grandes prejuízos, não pensando somente no pai inexistente, mas na falha desta função de quem a representa. Não concluímos que a ocorrência de atos infracionais advenha somente da falta do estabelecimento da função paterna, mas é inevitável a discussão que ela se faz muito importante.

A função paterna, a inscrição do Nome-do-Pai, não ganha tanto destaque na produção acadêmica, tendo em vista que a função materna aparece mais apontada enquanto facilitadora ou não do desenvolvimento emocional.

Observamos o quanto o comportamento delinquente em adolescentes, através da prática de atos infracionais aparece como tentativa de inscrição na ordem simbólica e de participação na ordem social, uma busca por uma significação fálica, determinada pela função paterna. Winnicott em seus trabalhos sobre a tendência anti-social aponta o ato infracional como um pedido de socorro e um ato de esperança, porém percebemos que esse pedido não é bem compreendido pelo social.

Assim, não pretendemos aqui concluir, mas continuar a pensar sobre essa adolescência e o que lhes falta, para que quem o socorro venha e a esperança não se encerre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

BOTELHO, A. P., et al. **Meninos de Rua: desafiados em busca de saúde mental**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CALLIGARIS, C. **Introdução a uma clínica diferencial das psicoses**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CAMPISTA, V. R. **Adolescentes fora-da-lei**: o desejo e(m) cena. São Paulo: Vértices, v.6 n.2, 2004. Disponível em: www.essentiaeditora.iff.edu.br. Acesso em 29/dez./2010.

CARVAJAL, G. Tornar-se adolescente: **A aventura de uma metamorfose**: uma visão psicanalítica da adolescência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CIA, F.. WILLIAMS, L. C. A. & AIELLO, A. L. R. **Influências paternas no desenvolvimento infantil**: revisão da literatura. Psicologia Escolar Educacional, 2005.

FEIJÒ, C. M; ASSIS, G. S. O contexto de exclusão social e de vulnerabilidade de jovens infratores e de suas famílias. **Revista Estudos de Psicologia**, n (1), v (9), Natal, EDUFRN, p. 157-166, 2004.

FERREIRA, M. C.; AIELLO-VAISBERG, T. M. J. O pai suficientemente bom: algumas considerações sobre o cuidado na psicanálise Winnicottiana. **Revista Psicologia da saúde**. 14(2). 2006, p. 136-142.

FREUD, S. **Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância**. In: Freud S. Obras Psicológicas completas. Rio de Janeiro: Imago (1910). Vol. XI, p. 59-124.

GOLDENBERG, G. W. **O pai simbólico está ausente na criança e no adolescente infrator**. In: Adolescência pelos caminhos da violência. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

HENNIGEN, I. ; GUARESCHI, N. M. de F. Os lugares de pais e de mães na mídia contemporânea: questões de gênero. **Revista Interamericana de Psicologia**, 2008. 42 (1), 81-90.

LARANJEIRA, C.A. **A análise psicossocial do jovem delinquente: uma revisão de literatura.** Psicol. Estud. (online). 2007, v.12, n.2, p. 221-227. ISSN 1413-7372. Acesso em: 15/dez./2010.

LEMAIRE, A. **Jaques Lacan – uma introdução.** Rio de Janeiro: Campos, 1982.

MUZA, G. M. **Da proteção generosa à vítima do vazio.** In: SILVEIRA, P. Exercício da paternidade. Porto Alegre: Artes Médicas; 1998. p.143-50.

PELLEGRINO, H. **Pacto edípico e pacto social.** In: PY, L. A. et al. Grupos sobre grupos. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

PETRINI, J. C. **Mudanças sociais e familiares na atualidade:** reflexões a luz da história social e da sociologia. (2005). Disponível em: <www.fafich.ufmg.br

RASSIAL, Jean Jaques. **O adolescente e o psicanalista.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

RODRIGUEZ, S. A. **Psicanálise de sintomas sociais.** São Paulo: Escuta, 1988.

ROHDE, L. A.; et al. A função paterna no desenvolvimento do bebê. **Revista de Psiquiatria RS**, 1991.

SENA, I. J.; MACHADO, T. R. C. **A delinquência Juvenil e suas relações com a função paterna.** São Paulo: seminário estudantil de produção acadêmica, 2006. Disponível em: www.revistas.unifacs.br. Acesso em: 29/dez/2010.



AFRO-BRASILEIROS E A DOCÊNCIA SUPERIOR: UM DESAFIO A SER SUPERADO

Hagrayzs Rosa Garcia⁴⁴

Resumo

O presente trabalho perpassa os campos da História, Educação e Diversidade, tem como base parte dos dados apresentados na Dissertação de Mestrado intitulada “**Memória, identidade e etnicidade: memórias escolares de docentes afro-brasileiros na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**”⁴⁵. Tais dados trazem questões relevantes a cerca da presença dos afro-brasileiros em Mato Grosso do Sul, tal estudo tem por base análises quantitativas sobre a presença desse grupo na carreira docente. No presente, temos por objetivo principal fazer algumas reflexões a respeito da presença dos afro-brasileiros na profissão docente no Estado de Mato Grosso do Sul, em especial, sua presença na docência superior. Para melhor compreensão dos leitores, trouxemos uma breve contextualização histórica da constituição populacional de Mato grosso do Sul e da cidade de Campo Grande, posteriormente a apresentação e análise dos dados. Podemos afirmar que, esse trabalho nos possibilita refletir sobre a constituição populacional desta região, assim como, reconhecer a presença da diversidade étnica aqui presente. Permite também, pensar algumas questões sobre o acesso e presença dos afro-brasileiros na educação.

Palavras-chave: Afro-brasileiros; docência e educação.

⁴⁴ Pedagoga, Especialista em Educação Inclusiva e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Professora contratada pelo Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

⁴⁵ GARCIA, Hagrayzs Rosa. **Memória, identidade e etnicidade: memórias escolares de docentes afrobrasileiros na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS. 2010. Trabalho orientado pelo Professor Doutor Reinaldo do Santos.

Introdução

Atualmente muitos são os estudos voltados às questões sociais que envolvem as diferentes etnias encontradas no Brasil, as temáticas são variadas, por vezes voltadas para identidade dos sujeitos, pertencimento social, afirmação étnica e o respeito à diversidade.

Neste trabalho, não fugimos dessas questões, porém vamos um pouco mais além, uma vez que buscamos destacar algumas questões que envolvem os afro-brasileiros na sociedade atual, tendo como foco os afro-brasileiros que optaram pela a carreira de docente. Pensamos a docência de maneira geral, ou seja, educação infantil, ensino fundamental e Educação de Jovens e adultos. Posteriormente nos debruçamos sobre dados específicos da docência no ensino superior.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa documental⁴⁶ engloba dados gerais do Estado de Mato Grosso do Sul, já a pesquisa de campo foi realizada apenas na Cidade de Campo Grande, tendo como sujeitos, docentes da maior e mais antiga Universidade Federal do Estado, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Destacamos que os dados apresentados são recortes da pesquisa realizada para Dissertação de Mestrado, esses foram coletados no segundo semestre de 2009 e nos três primeiros meses de 2010.

Os questionamentos que norteiam nossas reflexões são oriundos de questões já pensadas anteriormente, porém por limitações da pesquisa não foram aprofundadas. Então, buscamos entendê-los neste momento. Pensamos então, que nível da educação encontram-se os docentes afro-brasileiros, isto é, sua maioria está na Educação Básica ou no Ensino Superior? Existem diferenças quantitativas, quando pensamos na cor/etnia entre docentes no Ensino Superior? Quais os principais fatores que nos fazem entender o resultado com um número tão baixo de docentes afro-brasileiros que atuam no Ensino Superior?

Pensando em responder essas questões e para melhor compreensão do leitor, apresentamos uma breve contextualização histórica da região, a fim de apontar indicadores da constituição social da população que reside atualmente na região. Além dos dados já apontados para reflexão, este trabalho nos permite pensar na importância que a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul tem sobre o Estado, a existência da diversidade étnica no

⁴⁶ Dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), e SINAES (Sistema nacional de avaliação da Educação Superior).

Estado do MS, e ainda refletir sobre onde dentro da sociedade em que vivemos, encontramos um maior número de afro-brasileiros.

A presença afro-brasileira no MS

O Estado do Mato Grosso do Sul é considerado, desde a sua criação, privilegiado por sua localização Geográfica, pois é fronteiro nacional e internacionalmente, fato que favorece o comércio e o crescimento econômico. O Estado é rico em recursos naturais, com amplo desenvolvimento na agricultura e pecuária, apresentando fortes indícios de crescimento sustentável.

Quanto à população do Sul-mato-grossense, não podemos a considerar como sendo homogênea, muito pelo contrário, o Estado se destaca pela diversidade populacional, que se deu pelo grande número de migrantes e imigrantes que nele se instalaram no decorrer dos anos. Muitos desses povos encontraram em Mato Grosso do Sul sua segunda morada, constituindo famílias e negócios, ajudando assim a construir a história deste Estado. Com o crescimento do Estado, têm surgido muitas oportunidades de emprego e, por conta disso, ainda hoje é comum há a vinda de migrantes em busca de bons empregos e estabilidade financeira.

Dentre os migrantes que vieram com o decorrer dos anos para MS, destacamos os grupos oriundos de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo. E na imigração destacamos as pessoas de países como Alemanha, Espanha, Itália, Japão, Paraguai, Portugal, Síria e Líbano. Em especial, as reflexões que se seguem fazem referência aos migrantes e imigrantes que se instalaram na cidade de Campo Grande, e que com sua cultura e costumes contribuíram para a construção desta Capital.

Os imigrantes que vieram para o Brasil, de maneira geral, estavam fugindo das crises financeiras, conflitos e guerras que ocorriam em seus países de origem, viam no Brasil oportunidade de vida nova, e acabaram por contribuir para o crescimento e desenvolvimento de nossas regiões. A vinda para região de Mato Grosso do Sul se deu pela construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, essa construção que deu origem a muitos empregos na região.

A cidade de Campo Grande completa este ano (2011), 112 anos, com o crescimento rápido, foi uma cidade que recebeu muitos migrantes e imigrantes, esses que ajudaram a construir sua história. Dentre esses migrantes, destacamos a população vinda de Minas Gerais, e com eles vieram também uma parte da população negra, ex-escravos;

[...] se os mineiros estão na origem da cidade certamente a presença negra também está, posto que Minas é dos exemplos mais vivos da miscigenação no Brasil. Mestiça, a um só tempo enuncia e evoca a intensa convivência de brancos e negros, numa sociedade menos fechada do que a nordestina, dos engenhos de açúcar. [...]. Além dessa influência, nos primeiros anos do século XX, a cidade recebe *Tia Eva* ex-escrava vinda de Goiás, que se faz erguer capela em devoção a São Benedito, em torno da qual seus descendentes permanecem agregados até hoje, na comunidade que leva o nome do santo. (CABRAL, 1999, p. 30).

A “comunidade de Tia Eva” é a única comunidade quilombola urbana na Cidade de Campo Grande. Com o passar dos anos, ela foi crescendo e muitos de seus moradores acabaram por assumir relacionamentos com moradores de fora da comunidade, o que dá origem a muitas histórias⁴⁷.

Os ex-escravos mineiros e demais migrantes que se instalaram em Mato Grosso do Sul, vieram em busca de novas oportunidades de trabalho e mudança de vida, uma vez que a região estava crescendo e era vista como promissora ao desenvolvimento.

Buscando por dados populacionais do Estado e da cidade de Campo Grande, pudemos identificar um grande crescimento da população afro-brasileira. A tabela a seguir foi organizada através dos dados dos Censos do IBGE de 1940, 1950 e 1960:

Tabela 1- População cor Cor/Raça

Anos de realização do censo	Estado do Mato Grosso		Campo Grande	
	Total	Negros	Total	Negros
1940	432.265	209.195	49.629	5.203

⁴⁷ Coincidentemente, dentre os depoimentos coletados na pesquisa de campo, descobrimos que a avó materna de um dos sujeitos entrevistados, viera dessa comunidade e saíra da mesma para se casar com seu avô, que não era morador da comunidade.

1950	522.044	238.454	57.033	12.980
1960	892.233	413.028	---	---

Fonte: IBGE. Censo de 1940, 1950 e 1960. Campo Grande, Fevereiro de 2010.
Organização: GARCIA, 2010.

A tabela acima mostra claramente o aumento da população que se autodeclarou afro-brasileira⁴⁸ no Estado. Em um intervalo de dez anos, percebemos um aumento de mais de 50% dessa população na cidade de Campo Grande. A ausência dos dados de 1960, se deu porque o período o item “Cor e Raça” foram levantados apenas no Estado de MT⁴⁹.

Inicialmente, tínhamos o objetivo de apresentar nesta tabela os dados do Censo de 1970, porém o item “Cor e Raça” não foi objeto de investigação no questionário do Censo neste período, isto porque em 1976, foi realizada uma abrangente pesquisa na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD. No entanto, essa pesquisa só apresentou resultado de Grandes Regiões, conforme explicou a coordenadora de Treinamento do Censo de 2010 de Campo Grande/MS.

Os dados apresentados nesta tabela são referentes ao Estado de Mato Grosso antes do desmembramento do Estado, que ocorreu em 1977. A partir do desmembramento do Estado, Campo Grande passa a ser a capital do novo Estado, região localizada mais ao Sul do antigo Estado de Mato Grosso.

Em 1980, conforme os dados do IBGE, o Estado de Mato Grosso do Sul tinha cerca de 1.369.769 habitantes e Campo Grande 291.777 habitantes. De acordo com o último censo do IBGE (2000), atualmente o Estado de Mato Grosso do Sul tem aproximadamente 2.078.001 habitantes, sendo que desses 859.936 são afro-brasileiros. E Campo Grande tem aproximadamente 663.621 habitantes, sendo 265.307 afro-brasileiros.

Diante desses dados, torna-se interessante a visualização da posição profissional dos afro-brasileiros de nosso Estado. Nesse sentido, pensando pelo viés educacional destacamos a profissão docente, como elemento das próximas reflexões.

⁴⁸ Ao nos referirmos a afro-brasileiro, estaremos nos referindo aos números que correspondem à população denominada “preta+ parda” pelo censo.

⁴⁹ Não sendo possível a recuperação de dados por Município, conforme explicou a pessoa responsável pelo acervo do IBGE em Campo Grande.

Afro-brasileiros e profissão docente

O rápido crescimento e desenvolvimento do Estado de MS e conseqüentemente de sua Capital é um fato que, no decorrer dos anos, atraiu muitas pessoas em busca de oportunidades de emprego e estabilidade social. Podemos perceber esse fato ocorrendo ainda hoje, porém em proporção menor. Dentre estas pessoas, destacamos pela história, a população negra, ex-escravos, população que foi embrião de boa parte da população afro-brasileira encontrada atualmente em Campo Grande-MS.

Os afro-brasileiros estão presentes em nossa sociedade ocupando os mais variados cargos e funções no mercado de trabalho, para este momento voltamos nossos olhares para profissão de docente. Apontamos inicialmente índices relacionados à Educação Básica e posteriormente nos debruçamos nos dados sobre o Ensino Superior.

Tivemos como fonte básica para essa pesquisa, os dados disponíveis no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que tem como órgão responsável o Instituto Nacional de Educação Básica (INEP). Buscamos por dados gerais sobre docentes no MS por cor/raça, o que resultou num levantamento quantitativo. É válido ressaltar que nos quadros que se seguem não faremos a junção de “pretos e pardos” como fizemos ao trabalhar com dados do IBGE, isso porque o SINAES não utiliza o termo “preto” e sim “negro”, nesse sentido apresentaremos os dados separadamente.

Tabela 2 - Docentes negros em Mato Grosso do Sul

Nível de Ensino	Total	Negros	Pardos
Educação Básica	24.909	403	3.853
Ensino Superior ⁵⁰	3.557	58	208

Fonte: MEC/Inep/Deed./SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior/INEP, 2007. Campo Grande, Fevereiro de 2010.
Organização: GARCIA, 2010.

A tabela acima aponta que, na Educação Básica do Estado de MS 1,61% dos docentes declaram-se negros, se juntássemos os valores referentes a negros e pardos o valor elevaria

⁵⁰ Neste levantamento a tabela original do INEP aponta que 953 docentes não declararam sua cor.

para 17,2% de docentes. Em se tratando do Ensino Superior, os dados apontam para 1,63% de docentes que se declaram negros, e somando os valores referentes a negros e pardos, teríamos o equivalente a 7,47% de docentes, sendo esse um valor inferior ao referenciado aos docentes de Educação Básica.

Esses números nos permite compreender, que a maioria dos docentes negros e pardos está atuando na Educação Básica. Os dados sobre o Ensino Superior não são específicos a uma Universidade, eles referem-se a todas as Universidades do Estado de MS. Então se fossemos fazer uma distinção entre instituições publicas e privadas, os números poderiam nos surpreender.

O professor José Jorge de Carvalho no texto ‘Inclusão étnica e racial no Ensino Superior: um desafio para as Universidades brasileiras’ aponta alguns dados interessantes que contribuem para nossa análise. Através de sua pesquisa ele chegou à conclusão que,

No momento presente, nós temos em média 0,5% de professores negros nas universidades públicas brasileiras. Em algumas, isso chega a um escândalo como o da USP que é de 0,2%. De 4700 professores, nós não contamos 10 professores negros em toda a USP. A Universidade de São Carlos tem 670 professores e tem 3 professores negros, isso chega também a 0,2 %. A UnB tem 1500 professores tem 15 professores negros, é 1%. A maioria chega a 1% como teto. É a mesma porcentagem de diplomatas negros: dos 1000 diplomatas do Itamaraty, apenas uns 10 são negros. Esta é a porcentagem da presença negra na elite brasileira. (CARVALHO, 2005, p. 5).

Os números apresentados por Carvalho (2005) são alarmantes, e pelo que apontamos na tabela acima não está distante da realidade do Estado de MS, uma vez que 1,61% dos docentes que declaram sua cor apontaram ser negros. Essa afirmação fica mais clara no texto que se segue, quando apresentaremos os primeiros resultados da pesquisa de campo realizada na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Com uma visão mais ampla a tabela abaixo, mostra alguns dados em se tratando de docentes no Brasil, é interessante observar a diferença nas quantidades relacionadas a homens e mulheres:

Tabela 3 - Docentes de nível superior: perfil nacional

Por sexo	Total	Negros	Pardos
----------	-------	--------	--------

Feminino	108.567	1.659	9.930
Masculino	132.908	2.218	12.407
Por faixa etária	Total	Negros	Pardos
0 -30 anos	24.639	400	2.637
31 – 40 anos	75.881	1.406	8.055
41 – 50 anos	74.841	1.249	6.962
51 – 60 anos	47.983	657	3.710
61 – acima	18.134	165	977

Fonte: MEC/Inep/Deed./SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior/INEP, 2007. Campo Grande, Fevereiro de 2010.

Organização: GARCIA, 2010.

Quando a tabela faz referência ao sexo dos docentes, aponta dados de afirmação da existência de um preconceito, que vai além das questões raciais. De maneira específica, mostra a diferença quantitativa relacionada às questões de gênero, essa diferença pode ser entendida como uma forma de preconceito com o sexo feminino, presente ainda hoje na sociedade. Esta afirmativa se dá pelo fato de que o número de mulheres que atuam no Ensino Superior é menor que o número de homens atuando neste mesmo nível de ensino.

De acordo com Carvalho (2005, p. 7), “Negar a discriminação racial no Brasil e negar a necessidade de uma discriminação positiva é negar a existência de uma injustiça crônica que se instalou no país há mais de cem anos do Oiapoque ao Chuí”.

Percebemos então, que a existência do preconceito na sociedade abre muitas lacunas prejudiciais à formação do cidadão, pois como os dados apontam “a minoria social⁵¹” está diretamente ligada a negros e mulheres. Os dados apontam também, a diferença entre a quantidade de docentes relacionados à faixa etária, torna-se interessante para uma visualização ampla de como ocorrem às diferenças, e em que faixa etária o docente negro

⁵¹ O termo minoria é utilizado para caracterizar grupos menos favorecidos socialmente, ou seja, aqueles que vivem nas periferias, em condições subalternas e de miséria, também caracterizam grupos que trabalham, porém recebem muito pouco por sua mão de obra. Não se trata de uma relação com número de pessoas, e sim posição social. Disponível em: <http://sociologiacta.blogspot.com/2010/07/modernidade-texto-ii-minorias-sociais-e.html>.

consegue sua inserção no Ensino Superior, o auge desse grupo se em conquistar espaço no Ensino Superior dos 31 aos 40 anos de idade.

Como aponta Carvalho (2005, p. 9),

[...] devemos enfatizar que o Brasil é uma nação multicultural, mas que se nega a se reconhecer com tal. Trata-se de uma nação multicultural que resiste em abandonar sua crônica, datada e limitada perspectiva monológica; que não consegue realizar, de fato, essa vocação multicultural que carrega pela sua própria diversidade constitutiva. O desafio fica, para que cada região e cada qual no seu lugar, contribua para a realização dessa multiculturalidade, pelos saberes e pela cidadania.

Entendemos que a resistência a qual o autor se refere, está ligada a resistência e a não aceitação da pessoa afro-brasileira como pessoa pertencente a uma classe social elevada, pois a ideia pré-concebida de que “negro tem que ser pobre” está presente implicitamente na sociedade brasileira, ou seja, reafirma a existência do preconceito velado no Brasil, e isso ficou bastante visível para nós nos depoimentos dos sujeitos pesquisados⁵².

Os sujeitos pesquisados apontam fatos de surpresa de outras pessoas saberem que eles eram docentes concursados por Universidade Pública. Os docentes relataram ocorrências como diferença de tratamento ao tentar adquirir bens materiais como carro, e residência, segundo seus relatos ao mencionar sua profissão o atendente mudava seu comportamento, outras questões, também foram relatadas, tal com, diferença de tratamento em lugares públicos, e até mesmo diferença de tratamento no ambiente de trabalho.

A pesquisa de campo nos possibilitou coletar muitos dados, para chegar a eles, iniciamos a busca pelos docentes afro-brasileiros da UFMS registrados no INEP (2007), obtivemos a informação de que é 697 o número total de docentes nesta Instituição, sendo que apenas 2 são negros e 8 pardos, nessa pesquisa, 589 pessoas não declararam sua cor. Porém não foram estes os números encontrados na pesquisa de campo.

Em contato com o Departamento de Gerência de Recursos Humanos⁵³, tivemos acesso ao número exato de docentes concursados na Instituição até a data em que eles fizeram o

⁵² Docentes afro-brasileiros que deram seus depoimentos através da entrevista realizada para a realização da Dissertação de Mestrado “O docente afro-brasileiro na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: memórias escolares”.

⁵³ Os números apresentados pela GRH da UFMS não são os mesmos que apresentamos nesta pesquisa que estão disponíveis no site do INEP. Acredita-se que isso ocorra por conta da data da pesquisa realizada pelo INEP, uma vez que os dados da UFMS foram atualizados no ano de 2009.

levantamento dos dados. Os registros apontam 951 docentes na instituição, sendo divididos por titulação: 25 docentes com Graduação; 59 docentes com Especialização; 370 docentes com Mestrado; 493 docentes com Doutorado: 493 e aproximadamente 3 docentes com pós-doutorado. Segundo o responsável por esses dados, o número de professores fazendo pós-doutorado pode ter sido alterado no último ano. Esse levantamento feito pela instituição não apresenta classificação de cor/raça.

Nesse sentido, a única forma de saber o número de docentes afro-brasileiros na UFMS seria por uma pesquisa de campo. Com este objetivo, iniciamos o trabalho de campo com a entrega de um formulário investigatório. Neste formulário, o docente teria que declarar “ser ou não ser” afro-brasileiro. Foram encaminhados aos departamentos, impressos e online, 400 formulários, dos quais tivemos o retorno de 23 formulários. A tabela abaixo mostra resultados gerais dessa fase da pesquisa:

Tabela 4 – Resultado quantitativo inicial

Formulários e docentes	Quantidade
Formulários entregues e encaminhados	400
Formulários que retornaram	23
Não negros	12
Negros e afrodescendentes	11
Não negros que declararam não querer conhecer a pesquisa	08
Não negros que declararam querer conhecer a pesquisa	03
Negros e afrodescendentes declararam não querer conhecer a pesquisa.	03
Negros e afrodescendentes declararam querer conhecer a pesquisa	08
Negros e afrodescendentes que desistiram de participar da pesquisa.	02
Negros e afrodescendentes que participaram da pesquisa até o fim da mesma.	06

Organização: GARCIA, 2009.

Dentre muitas questões burocráticas, e divergências de horários, não conseguimos contato com docentes de dois departamentos e com os docentes lotados na reitoria. Quantitativamente, o número de docentes que retornaram os formulários foi baixo, porém, em se tratando do número de docentes afro-brasileiro comparado com o número de docentes geral que responderam ao questionário, tivemos um bom resultado.

Destacamos nos resultados quantitativos obtidos, tivemos o retorno de 23 formulários, desses 11 se declararam negros ou afrodescendentes é uma quantidade relevante. Mas se pensarmos no número total de docentes da UFMS, 11 docentes afro-brasileiros seria um número muito baixo.

Com base nesses dados e nos apontamentos de Carvalho (2005), podemos afirmar que há uma grande diferença na quantidade de docentes, isso sobre as análises da perspectiva etnia e cor.

Muitas podem ser as explicações para este fato, porém optamos por entendê-lo como sendo resultado do processo histórico da sociedade Brasileira, afirmamos isso com base em estudos sobre a ascensão social do afro-brasileiro na sociedade, que apontam marcos de sua história evocando seu passado escravizado de mais de 100 anos, ao presente repleto de menos oportunidades de um estudo de qualidade, boas oportunidades de emprego, dentre outras questões trazidas pela discriminação racial.

Algumas pessoas podem discordar da afirmativa feita acima, alegando que não podemos falar pela maioria, pois muitos chegam a um elevado status social e financeiro. Nós retornaríamos a afirmativa, dizendo que não são muitos, na verdade é a minoria, alguns que por algum motivo específico tiveram um destino diferenciado. No caso dos sujeitos da pesquisa de mestrado, cada um teve em sua história situações únicas, essas que os levaram a docência no Ensino Superior.

Em geral eles são oriundos de família de classe média, filhos de pais com Ensino Superior e Médio, esses que sempre valorizaram a educação, e viam nela uma forma de estabilidade social. Esses sujeitos fizeram Ensino Médio em escolas privadas e Ensino Superior em Universidades públicas. Dentre os docentes há apenas uma exceção, um docente que não tem sua história pautada nas características indicadas acima, esse docente veio de família de baixa renda, pais separados, começou a trabalhar muito cedo, o incentivo para os

estudos veio pelo primeiro padrão, esse que pagou cursos profissionalizantes para ele, até que ele teve oportunidade de ingressar na universidade.

O Brasil é hoje o país que tem a segunda maior população negra do mundo, ficando atrás somente da Nigéria. A população afro-brasileira configura a maioria da população de baixa renda no Brasil, devido aos fatos historicamente comprovados, essa população é também a que chega em menor número às universidades públicas, enquanto acadêmicos. Este fato de maneira explícita é uma determinante para o baixo número de docentes afro-brasileiros nas Universidades.

Considerações finais

Os dados referentes à quantidade de docentes afro-brasileiros em MS, apontados nesta pesquisa, para nós vão além de um simples levantamento de quantitativo, pois de maneira implícita, eles revelam a maneira organizacional de nossa sociedade, ou seja, faz a separação de classes, compõe o mercado de trabalho, faz seleções de relacionamentos, e até mesmo, como os bancos escolares são previamente identificados aos sujeitos que vão ocupá-los.

Não estamos dizendo que existe uma classificação de pessoas explícita nas relações, e nem estamos generalizando os fatos, o que estamos apontando é que existem sim essas classificações, porém elas não são declaradas, e passam despercebidas. Entendemos essas atitudes como o “preconceito racial velado”, onde muitas vezes as pessoas não se dão conta de que determinadas falas e atitudes podem ofender ou menosprezar o “outro”.

Afirmamos que esse preconceito existe e está presente em todas as esferas sociais. Tanto afirmamos isto, como entendemos que é uma das principais causas de encontrarmos nas universidades públicas um baixo número de docentes afro-brasileiros. A as condições culturais de uma sociedade têm influência fundamental nas atitudes dos sujeitos, portanto voltamos à questão histórica para justificar os resultados que obtivemos com esse trabalho.

Quando dizemos que a maior parte da população de baixa renda do Brasil é negra, logo pensamos em como se deu esses dados. Historicamente e de maneira bastante superficial, seguem algumas reflexões. Com o a “Abolição da Escravatura”⁵⁴, nem tudo ficou

⁵⁴ A Abolição da Escravatura conhecida também como “libertação dos escravos”, se deu pela assinatura da Lei Áurea em 13 de Maio de 1888 pela princesa Isabel.

resolvido, contradizendo o que alguns livros escolares retratam, isso porque, ao se verem livres de seus “senhores” o que fariam os escravos com sua liberdade? Sem recursos financeiros, profissão, ou terras para produzirem seu próprio sustento, os escravos libertos ficaram a mercê da miséria em uma sociedade discriminatória e preconceituosa.

Sem perspectivas de vidas melhores alguns ex-escravos continuaram a servir seus senhores como empregados, alguns deles conseguiram um pedaço de terra na região em que trabalhavam, como forma de pagamento por seus serviços. Outros, sem ter opções partiram para as cidades em busca de trabalho, mesmo trabalhando, não podiam esperar grandes reconhecimentos, afinal eles eram “ex-escravos”. Sem condições financeiras, acabaram se instalando em guetos⁵⁵, em condições de miséria.

Eis neste momento, indícios da origem da maior parte da população de baixa renda no Brasil, pois com o passar dos anos e o aumento da população, esses guetos também aumentaram, e hoje os conhecemos como “favelas”. Atualmente com a miscigenação dos povos, podemos notar que existem pessoas brancas nas favelas, porém é na mesma proporção que existem pessoas negras em classes sociais elevadas.

Obviamente muitas coisas mudaram nesses 123 anos após a Abolição da Escravatura, dentre as mudanças, vemos que atualmente há mais oportunidades de emprego para as pessoas, e por mais que ainda exista o preconceito racial, atualmente temos leis⁵⁶ que defendem a população afro-brasileira e que determina o preconceito racial entanto crime. Assim como, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que garante o direito a educação a todas as crianças independente de sua cor, etnia e sexo.

Baseados nessa perspectiva de educação para todos, que entendemos como algumas pessoas afro-brasileiras conseguem chegar ao ensino superior e a profissões de prestígio. Como vimos, no caso da profissão de docente de ensino superior esse número é reduzido. Porém, independente da profissão o grande determinante nesses casos é o acesso a Educação seguido pelo incentivo familiar.

⁵⁵ Bairro ou região de uma cidade onde vivem os membros de uma etnia ou qualquer outro grupo minoritário, frequentemente devido a injunções, pressões ou circunstâncias econômicas ou sociais. Por extensão, designa todo estilo de vida ou tipo de existência resultante de tratamento discriminatório.

⁵⁶ Carta Magna na Constituição Federal de 1988; Lei 7.716/1989 (Lei Caó); Lei 3.708/2001 (Cotas raciais); Lei 10.139/93 Inclusão da História da África e dos Afro-Brasileiros nos livros didáticos; Lei 12.228/2010 (Estatuto da Igualdade Racial).

No caso dos sujeitos encontrados na pesquisa de campo realizada para a dissertação de mestrado, a maioria deles chegaram ao ensino superior pelo esforço e incentivo dos seus pais, em acreditar na educação como caminho para a conquista de uma profissão.

A família é atualmente um grupo determinante na construção identitária dos sujeitos, tal como na formação de suas concepções, seus princípios e deveres enquanto ser social. Porém, cada vez mais esse grupo familiar está desestruturado, essa desestrutura tem resultado em muitos problemas sociais. Um dos sujeitos que participou de nossa pesquisa, mostrou em seus depoimentos, esse lado das consequências de uma família desestruturada, porém pelo seu esforço, ele teve o incentivo de uma pessoa que não era da família, que acreditou no seu potencial e o incentivou a estudar, acreditando também na educação como forma de ascensão social.

De maneira geral o acesso e incentivo a educação, foi entendida nesta pesquisa como fato primordial para os sujeitos que tiveram acesso ao ensino superior e chegaram à docência superior. Porém, para os dados quantitativos, que mostraram índices relativamente baixos em se tratando dos docentes afro-brasileiros inseridos na docência superior, apontamos para as consequências dos fatos que historicamente tem marcado a vida da população afro-brasileira, esses fatos que tem como marco a discriminação e o preconceito, seguido da falta de oportunidades de emprego e estudo.

Acreditamos que esses fatos não podem ser mudados de maneira instantânea, todos citados aqui faz parte de um processo, e precisa ser refletido com perspectivas de melhoras para a sociedade de maneira geral. Visando os processos, destacamos as Políticas Afirmativas existentes no Brasil, como um dos primeiros passos para a mudança ser realizada, pois elas buscam proporcionar a educação básica de qualidade para todas as esferas sociais, e oportunizar a todos os brasileiros independentemente de classe social, etnia e cor, o acesso ao Ensino Básico e Superior. Pensamos que esse pode ser o início das mudanças em nosso país.

Entendemos que uma pesquisa não é pronta e acabada, porque estamos em constante processo de construção e desconstrução de olhares e conceitos. Portanto, o trabalho que apresentamos aqui é o resultado da construção de olhares, que nos fizeram conhecer a um pouco mais das questões étnico raciais da sociedade a qual estamos inseridos.

Referências Bibliográficas

CABRAL, Paulo Eduardo. Formação étnica e demográfica. In: CAMPO GRANDE. **100 anos de construção**. Campo Grande: Matriz editora, 1999.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no ensino superior**: um desafio para as Universidades brasileiras. In: SEMANA DE CONSCIÊNCIA NEGRA, 2., Novo Hamburgo, nov. 2004. Brasília 2005. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/ics/dan/Serie382empdf.pdf>>. Acesso em: jan. 2010.

GARCIA, Hagrayzs Rosa. *Memória, identidade e etnicidade: memórias escolares de docentes afrobrasileiros na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS. 2010.

IBGE. **Contagem da população 2007**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/default.shtm>>. Acesso em: 23 nov. 2009.

IBGE. **Censo Demográfico 2000 – População por cor/raça**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 2 fev. 2010.

_____. **Censo Demográfico 1990 – População por cor/raça**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 2 fev. 2010.

_____. **Censo Demográfico 1980 – População por cor/raça**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Campo Grande/MS: 2010.

_____. **Censo Demográfico 1970 – População por cor/raça**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Campo Grande/MS: 2010.

_____. **Censo Demográfico 1960 – População por cor/raça**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Campo Grande/MS: 2010.

_____. **Censo Demográfico 1950 – População por cor/raça**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Campo Grande/MS: 2010.

_____. **Censo Demográfico 1940 – População por cor/raça**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Campo Grande/MS: 2010.

SINAES. Indicadores sobre a educação superior. In: **INEP**, 2007. Disponível em: <<http://sinaes.inep.gov.br/sinaes/>>. Acesso em: fev. 2010.

SOCIOLOGIA, Estadual Central. **Modernidade Texto II: Minorias Sociais e Gênero**. Publicado em: 20 de Jul. de 2010. Disponível em: <http://sociologiacta.blogspot.com/2010/07/modernidade-texto-ii-minorias-sociais-e.html>. Acesso em: 05 de Maio de 2011.

UFMS, História. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: 2010. Disponível em: <<http://www-nt.ufms.br/>>. Acesso em: 10 out. 2009.



INICIAÇÃO À PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE: VIVÊNCIAS E ESTRATÉGIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

Jacira Helena do Valle Pereira⁵⁷

Miriam Mity Nishimoto⁵⁸

Resumo

O trabalho apresenta uma pesquisa desenvolvida acerca da iniciação à pesquisa na formação inicial de docentes num curso de Pedagogia a distância, oferecido em 2008 pela Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (EAD) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). O referido curso de formação inicial de professores foi ofertado em dez municípios brasileiros, distribuídos nos estados de: Mato Grosso do Sul, Paraná e São Paulo. Para o curso foi construído um currículo com foco na iniciação a pesquisa; produziu-se um material específico com a finalidade de instrumentalizar os estudantes, nesse foram apresentados encaminhamentos para explorar leituras, realizar registros de ideias, arrolar fontes, promover discussões e seminários e fazer uso de procedimentos que respondam ao rigor e ética necessários na pesquisa e com a finalidade de apresentar outras possibilidades do universo científico-investigativo no campo da educação. Do ponto de vista metodológico acompanhamos a proposta em dez municípios com orientações presenciais e a distância, tendo as tecnologias de informação e comunicação como um aliado educacional e um modo de inclusão digital para a formação profissional pautado nas novas demandas da sociedade contemporânea. A pesquisa evidenciou que a iniciação à pesquisa na formação inicial docente possibilitou para muitos, um primeiro contato com o universo científico da pesquisa, o que consequentemente ocasionou em estranhamentos e embates, mas, indicou novas posturas frente aos quesitos de rigor ético/acadêmico, bem como novas perspectivas profissionais opostos aos objetivos iniciais de obtenção de título acadêmico. Nas atividades propostas no material organizado para o curso, foi oportunizado aos estudantes um olhar diferenciado para a escola de Educação Básica, por meio de observações e investigações em *lócus*, as quais permitiram a visualização das várias realidades educacionais, tendo em vista as peculiaridades de cada instituição. Além disso,

⁵⁷ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (UFMS). E-mail: jpereira.dou@terra.com.br

⁵⁸ Mestre em Educação. Professora Tutora a Distância do curso de Pedagogia a distância (UNIDERP Anhanguera). E-mail: miriamity@hotmail.com

houve também reflexões e transformações de visões e posturas de profissionais da educação envolvidos na operacionalização da proposta, colaborando não só com a formação docente inicial, mas, também com a formação continuada de tutores do curso.

Palavras-chave: formação de professores; iniciação à pesquisa; educação a distância.

Introdução

A considerável abrangência de cursos superiores a distância no Brasil e as iniciativas públicas de promoção de cursos de licenciatura nessa modalidade, mobilizaram nosso interesse em contribuir com o debate em torno da formação inicial de docentes. Nosso objetivo é discutir os modos de funcionamento do curso de Pedagogia a partir de elementos empíricos vivenciados no âmbito de uma instituição pública superior.

Trata-se de uma pesquisa que desenvolvemos, em 2008, num curso de Pedagogia a distância oferecido dentro do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Nesta, buscamos identificar como acadêmicos desse curso podem apreender e desenvolver estratégias de investigação e produção sistemática de pesquisa no campo da educação, levando em consideração as especificidades operacionais dos cursos na modalidade a distância.

O curso foi oferecido em dez (10) municípios, sendo quatro (04) no estado de Mato Grosso do Sul, cinco (05) em municípios do norte do Paraná e um (01) no estado de São Paulo. O contingente de ingressantes nesse curso foi de setecentos e cinquenta (750) acadêmicos distribuídos nos estados supramencionados.

O desenvolvimento e o registro de informações da pesquisa foram possíveis a partir das vivências profissionais das respectivas pesquisadoras no curso, o que possibilitou a materialização dessa proposta de formar o professor a distância com o foco para a pesquisa, uma vez que na primeira proposição da Universidade Aberta do Brasil as universidades tiveram autonomia para construção do currículo e elaboração do material.

Nesse sentido, organizamos esse trabalho em três partes, a saber: na primeira, caracterizamos o universo investigado, apresentamos o lócus, as condições estruturais e os sujeitos envolvidos; na segunda, descrevemos o material que elaboramos que propicia os instrumentais requeridos à iniciação à pesquisa e os procedimentos adotados nas atividades de campo e, por último, analisamos os resultados alcançados e levantamos algumas indagações

sobre a formação inicial de professores a distância e a pesquisa como elemento formador do profissional da educação.

1 Formação de professores e a Universidade Aberta do Brasil: expandindo fronteiras

Na atualidade é expressiva a oferta diversificada de cursos a distância nas instituições educacionais brasileiras, sobretudo, os cursos de licenciatura a distância, cuja existência foram reguladas pelos Decretos Presidenciais: nº 5.622/05, 5.773/06 e 6.303/07, além da Lei nº 9.394/96 que subsidia a implementação e critérios de regulação de cursos nessa modalidade.

Embora a regulação desses cursos seja recente, é real a rapidez como os cursos de formação de docentes se propagaram nas diferentes áreas do conhecimento, o que nos faz concordar com Gatti e Barreto (2009, p. 51) de que “[...] este crescimento sinaliza a necessidade de se aprimorar alguns dos processos avaliativo relativos a essas iniciativas.”

A reflexão exposta assume relevo em face da importância do papel docente numa sociedade que muito exige o empenhamento cognitivo, ético e humano desse profissional, uma vez atribuído ao docente a responsabilidade de formar novas gerações aptas a contribuir com uma sociedade mais justa e democrática.

Com base nessas exposições, é certo que o olhar para a formação qualitativa desses profissionais continua a suscitar questionamentos e preocupações, sobretudo, num país que continuamente enfrentar desafios para a consolidação de um sistema educacional eficiente para o atendimento das necessidades da população brasileira.

Levantar discussões em torno da política educacional voltada para a educação a distância nos cursos de formação inicial de docentes, pode assim, colaborar com elementos para a integridade dos embates e desafios vivenciados pelos agentes no campo educacional, principalmente, porque como destacou Gatti e Barreto (2009, p. 113): “São ainda raras as pesquisas que se debruçam sobre os problemas e desafios postos pela expansão da EAD e pelas novas dimensões que ela vem assumindo no país.”

Sendo assim, para se entender as fundamentações legais que os cursos a distância se ancoram, é importante destacar as determinações a serem seguidas para um padrão de

funcionamento e conservação do rigor operacional, tais como: duração do curso com período igualitário ao ensino presencial, obrigatoriedade de momentos presenciais na avaliação dos estudantes, realização de estágios obrigatórios, apresentação de trabalhos de conclusão de curso ou quaisquer atividades que impliquem laboratório de ensino. (GATTI; BARRETO, 2009).

Dos objetivos estabelecidos para os cursos a distância, destaca-se a proposta de democratização do ensino, isto é, a oportunização de acesso ao ensino superior a maior demanda possível, em especial, aqueles que por razões diversas ficaram excluídos de oportunidades educacionais.

No âmbito das iniciativas públicas, destacamos a atenção atribuída à formação e capacitação de profissionais da educação por meio do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), cujo objetivo se voltam para a oferta de cursos de formação inicial de docentes, além capacitação de dirigentes, gestores e demais trabalhadores da educação básica dos estados brasileiros.

Instituída em 2006 por meio do Decreto nº 5.800 (BRASIL, 2006), a UAB vincula-se à Diretoria de Educação a Distância do Ministério da Educação e a CAPES, em parceria com a Seed. Na sistemática desenvolvida, a UAB busca articulações entre instituições públicas de ensino superior, estados e municípios para a expansão de oferta de educação pública a várias regiões brasileiras. (GATTI; BARRETO, 2009).

Para o oferecimento dos cursos, as instituições de ensino superior realizam seleção de estudantes por meio de vestibulares e coordena o curso oferecido nos pólos de apoio presencial implementados nos municípios. Por sua vez, os respectivos municípios ficam responsáveis pela organização da estrutura física e pedagógica de apoio aos estudantes, ou seja, conservação do espaço de funcionamento dos pólos e suas dependências, bem como o apoio à equipe pedagógica, neste caso, os profissionais que compõem a tutoria presencial.

Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, o programa Universidade Aberta do Brasil se inseriu a partir da criação de programas de educação aberta e a distância em 2000 por meio da portaria RTR nº 180, de 10.05.2000, constituindo o grupo Temático de Educação a Distância da UFMS. A Assessoria de Educação Aberta e a Distância passou a vincular-se à Reitoria através da Portaria RTR nº 332, de 14.08.2000. (SÁ; PETERS, SANTOS, 2009).

Especificamente, os cursos de graduação em Pedagogia da UAB na UFMS iniciaram-se em 2008 no bojo da proposta educacional de implementação nas instituições públicas brasileiras, sendo oferecido em quatro em municípios do Estado de Mato Grosso do Sul (Água Clara, Camapuã, Rio Brillhante e São Gabriel do Oeste), cinco no Paraná (Cidade Gaúcha, Cruzeiro do Oeste, Siqueira Campos, Paranavaí e Nova Londrina) e um em São Paulo (Apiaí).

Nos pólos de apoio presencial, as exigências incluíram a presença de profissionais responsáveis pelas tarefas do tutor presencial, atendendo às especificações de um tutor para uma rede de até vinte e cinco estudantes. Também o pólo contou com um coordenador e/ou ainda um secretário que operacionalizou as funções gestoras e administrativas. O tutor presencial, com formação superior e qualificação para orientação pedagógica cumpre a função intermediária com a instituição, os objetivos do curso e vincularam-se a uma rede de profissionais.

A Tutoria pode ser entendida como uma ação orientadora global, chave para articular a instrução e o educativo. O sistema Tutorial compreende, desta forma, um conjunto de ações educativas que contribuem para desenvolver e potencializar as capacidades básicas dos estudantes, orientando-os a obterem crescimento intelectual e autonomia, e para ajudá-los a tomar decisões em vista de seus desempenhos e suas circunstâncias de participação como estudante. (CASSOL et al; 2004, p. 4).

Além da tutoria presencial, a UFMS constitui-se como a sede da coordenação geral, coordenação de curso, coordenação de tutores e tutores a distância, contando ainda com profissionais como: professor conteudista (encarregado da produção do material de acordo com a área de conhecimento) e professor especialista (encarregado de organizar o plano de ensino com base no material produzido e ministrar as aulas nos pólos supramencionados).

Acerca das ferramentas e recursos pedagógicos, o curso contou ainda com a Plataforma *Moodle*, caracterizada como um *software* de aprendizagem que compõe a parte de operação do curso, haja vista que metodologicamente, as atividades a distância são postadas e acompanhadas constituindo parte da avaliação, além de propiciar a interação e comunicação entre os usuários (estudantes, tutores e coordenadores), por meio de ferramentas como: *e-mail*, *chat*, diário de bordo, *fórum* e espaços específicos e reservados para postagem de atividades, notas e *feedback*.

As aulas presenciais foram criadas com o objetivo de que o professor especialista propicie um melhor aprofundamento aos acadêmicos no que confere ao conteúdo organizado

no plano de ensino, bem como com intuito de esclarecer dúvidas, atribuir maiores encaminhamentos e orientações para o desenvolvimento dos estudos. O encontro obedeceu a um cronograma previamente estabelecido de acordo com a área de conhecimento a ser cursada.

A estratégia desenvolvida de aproximação entre os agentes envolvidos (professor especialista e estudantes) para o momento inicial do curso, foi pensada frente à necessidade de oportunizar experiências sobre o modo de funcionamento do ensino a distância, pois, como acrescenta Gatti e Barreto (2009, p. 114) deve se levar em consideração que “[...] o ensino virtual altera não só a lógica institucional, mas a própria natureza do trabalho docente, é preciso atentar mais para o papel do professor, em princípio, expandido na EAD.”

Como propósito maior, o curso buscou organizar estratégias de fomento aos estudos e à pesquisa e, para tanto, foi organizado a elaboração de materiais de apoio tais como filmes e documentários e gravação audiovisual com a participação do professor especialista responsável por determinada área de conhecimento. Essa última iniciativa possibilitou menor desconforto ocasionado pela distância física entre os pólos e professores, bem como um melhor amparo pedagógico, uma vez que o acadêmico pode rever por diversas vezes a aula e as orientações da área de estudo.

A autonomia para a organização metodológica e pedagógica de operacionalização do curso, em parte, colaborou na elaboração constante de estratégias de aprendizagem que buscavam maiores adaptações, de modo a compreender melhor às necessidades dos acadêmicos, além da possibilidade de intensificar uma maior aproximação entre os envolvidos, frente aos recursos disponíveis.

Entretanto, por ser a educação a distância, um processo ainda em fase desenvolvimento, em especial o programa Univers, muitos foram os percalços enfrentados e as dificuldades provenientes dessa fase em evolução, que se fizeram presentes entre os agentes envolvidos nesse processo, sobretudo, frente a necessidade de criar e recriar possibilidades de adequação à realidade educativa na complexidade que cerca as relações humanas.

Em que pese as dificuldades e os percalços enfrentados no oferecimento do curso de Pedagogia a distância (UAB) nos municípios do interior de estados brasileiros, observamos a viabilidade de expansão de novas fronteiras por meio destes, tendo em vista que com a

educação a distância, ocorre um maior acesso à cursos superiores em territórios desprivilegiados de ofertas e registros de uma nova empreitada da educação brasileira no sentido de ampliar oportunidades educacionais.

2 Leituras e leitores: seguindo as trilhas da pesquisa

Apresentamos no respectivo tópico, alguns apontamentos de um dos materiais didáticos produzidos no curso de Pedagogia a distância, na área de: Trabalhos Acadêmicos, Seminário Temático e Atividades Programadas, o qual constituiu-se como objetivo, propiciar instrumentos requeridos à iniciação a pesquisa, bem como procedimentos adotados em atividades do campo investigativo na área de educação.

O intuito é relacionar as discussões pertinentes à relevância e os objetivos da pesquisa na área educacional, principalmente, na formação inicial de docentes, objeto da nossa pesquisa com vistas a abrir novas possibilidades de fomento à pesquisa, atribuir o rigor e ética necessários no trabalho acadêmico, assim como discutir novas formas de diminuir as desigualdades de acesso ao conhecimento científico e desvencilhar dos predicados desqualificados que permeiam os cursos a distância. Pensamos como Morin (2007, s/n):

Reconhecendo as inúmeras vantagens da educação a distância, continuo preocupado com os modelos da maioria dos cursos focados, tanto a distância como presenciais, mais no conteúdo do que na pesquisa; na leitura pronta mais do que na investigação e em projetos. O ensino superior, tanto no presencial como no a distância, reproduz, ainda, um modelo inadequado para a sociedade da informação e do conhecimento, onde nos encontramos.

Sobre o material didático esse foi disponibilizado em vias impressa e *on-line* (digitalizado e hospedado na plataforma *Moodle*) para contribuir com o desenvolvimento do perfil autônomo do acadêmico, exigência primeira em educação a distância, ou seja, oferecer uma possibilidade de estudos que instigasse na pesquisa e na automatização da busca por novas fontes de informação e conhecimento, isto posto, com rigor do conhecimento/ético.

Para subsidiar o estudo e exploração do material, foi disponibilizada a apresentação do material por meio de um vídeo com a fala inicial das autoras da organização do material e respectivas orientações preliminares. Além disso, durante o processo, organizaram-se videoconferências entre profissionais responsáveis pelo acompanhamento dos estudantes, com o propósito de trocar ideias e esclarecer dúvidas pertinentes.

É válido destacar que os momentos de videoconferências tornaram-se profícuas e necessárias na medida em que uma considerável porção dos profissionais responsáveis por dar apoio aos estudantes no pólo de apoio presencial, desconheciam o conteúdo a ser estudado e afirmavam nenhum tipo de contato/experiência com o assunto abordado durante sua formação acadêmica/profissional, o que dificultava o desenvolvimento do processo.

O material foi organizado de acordo com as respectivas áreas de conhecimento, divididas em dois módulos do curso. Na área de Trabalhos Acadêmicos foi apresentado conteúdos com orientações acerca de metodologias de estudos, registros e arquivamento de ideias e reflexões pertinentes ao campo educacional a ser explorado. Também, foram apresentadas as formas de trabalho em grupo e exposição oral com vistas a incentivar discussões e debates em seminários internos e externos, bem como orientações na elaboração de projeto de pesquisa e o rigor necessário na produção de trabalhos de cunho científico.

No segundo módulo, apresentaram-se orientações para exploração de fontes de pesquisa, principalmente, o uso da *internet*, assim como a elementos que colaborassem para a postura e o olhar crítico de um pesquisador sob o universo escolar. Tais contribuições tiveram como finalidade não apenas a organização de atividades pedagógicas para a formação docente, mas, também atribuir ferramentas na construção de um perfil profissional apto a compreender o universo da pesquisa em educação como elementos indissociáveis.

Com base nesse pressuposto, compreendemos que a iniciação à pesquisa na formação inicial tende a propiciar ao acadêmico iniciante, assumir o papel de investigador, visto que esse vivencia a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, portanto não é uma atividade livresca, mas essencialmente produtiva para construção do conhecimento.

A produção do material referente à área de: Trabalhos Acadêmicos, Seminário Temático e Atividades Programadas (PEREIRA; NOGUEIRA, 2008), elaborado especialmente para o curso de Pedagogia à distância (UAB/UFMS), teve como objetivos apresentar encaminhamentos e orientações para a compreensão e instrumentalização do trabalho acadêmico, formas de apresentação oral do trabalho acadêmico, organização e construção de projeto de pesquisa em Educação e normatização de trabalhos acadêmicos.

O intuito foi o de oportunizar ao acadêmico, o desenvolvimento de leituras programadas, orientações coletivas, seminários, discussões e debates que possibilitam construir uma postura de estudos e socialização de conhecimentos científicos e tecnológicos.

Além disso, buscou-se fomentar o rigor teórico-metodológico, tais como na construção de categorias de análises (conceitos básicos); na relação das categorias com a observação empírica e na relação com o referencial teórico-metodológico, bem como no entendimento do por que do emprego de normas técnicas em pesquisa.

Nesse contexto, compreendemos como necessário, ampliar a formação profissional no despertar do acadêmico para levantar, arrolar fontes, selecionar aquelas que se adequam ao seu objeto de estudo e isto inclui o uso devido (rigor) da rede *internet*, fonte principal de pesquisa na contemporaneidade. O objetivo ao trabalhar nessa perspectiva foi o de formar uma postura ética, ou seja, o compromisso do sujeito pesquisador em dar os créditos devidos a quem produziu o conhecimento. Essa busca em cursos de formação inicial de professores pela objetividade, pela construção consciente e ética do conhecimento além de formar futuros docentes para escola de Educação Básica e futuros pesquisadores da prática pedagógica, possivelmente corrobora para uma formação continuada em curso *stricto-sensu*.

Para tanto, é necessário à tomada de posições do acadêmico em face aos percalços na trajetória da investigação, propiciando a autonomia do sujeito, fator indispensável na formação profissional docente e perfil valorizado nos cursos da modalidade a distância.

Contudo, as estratégias conduzidas no curso de Pedagogia a distância visaram não somente a formação do docente para a prática, mas, buscaram em concomitância, oferecer ferramentas intelectuais de modo a ampliar compreensões acerca do universo educacional, enfim contribuíram para a construção de um perfil profissional crítico a fim de que as disparidades intelectuais e sociais sejam minimizadas, pois, como frisa Bourdieu (*apud* ORTIZ, 1983, p. 136).

O campo científico é sempre o lugar de uma luta, mais ou menos desigual, entre agentes desigualmente dotados de capital simbólico e, portanto desigualmente capazes de se apropriarem do produto do trabalho científico que o conjunto dos concorrentes produz pela sua colaboração objetiva ao colocarem em ação o conjunto dos meios de produção científica disponíveis.

Sobre isso, vale destacar que do ponto de vista da teoria de Bourdieu (1983, *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 31), a instituição educacional caracteriza-se com base no conceito de campo, definido “[...] com base em certos espaços sociais nos quais, determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado”.

Logo, uma instituição de ensino superior pode ser definida como campo social, propenso a classificar estudantes de acordo com o volume desigual de capitais, essa por sua

vez incorporada em forma de *habitus*, o qual legitima os valores de uma classe dominante e tende a reproduzir as desigualdades sociais por meio da ação pedagógica (BOURDIEU, 2008).

Desse modo, os cursos a distância por caracterizarem-se como uma modalidade para atender especificamente àqueles que por motivos diversos ficaram desprovidos de oportunidades educacionais e, portanto, geralmente oriundas das classes populares (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006) e com volume de capitais reduzidos (embora não se constituindo em vias de regra), são mais afetados pelo acesso aos produtos dos trabalhos científicos.

Apresentar oportunidades de acesso aos os novos conhecimentos do mundo científico torna possível não só a estruturação de competências e habilidades necessárias na ação docente, mas, possibilita a democratização de conhecimentos capaz de provocar transformações no campo educativo, mobilidade social, e redução da desigualdade social.

Dessa forma, o desenvolvimento da estratégia com o foco para a pesquisa, possibilitou observar que durante o processo de estudo, os estudantes atribuíam respostas significativas frente ao proposto, pois, embora o estranhamento e as dificuldades tenham sido expressos pelos mesmos frente a uma trajetória escolar deficiente, ainda assim apresentaram esforços na construção de novas condutas acadêmicas que se refletiram nas produções acadêmicas pautadas na consciência do rigor e da ética.

No mesmo sentido, os próprios profissionais responsáveis pelo acompanhamento dos estudantes, passaram a assumir novas posturas acadêmicas, ocasionando em situações em que nos relataram sobre a necessidade de procurar por pós-graduação, como forma de dar continuidade aos estudos. Além disso, fizeram uso dos conhecimentos adquiridos no decorrer do estudo do material didático para elaboração dos projetos de pesquisa, indispensáveis à seleção de pós.

Notoriamente, alguns pólos de apoio presencial mobilizaram-se na organização de pequenos eventos acadêmicos com a exposição das produções acadêmicas (pôster científico) dos estudantes, contando com a participação da comunidade escolar de seus municípios. Um ponto positivo que pode contribuir com a estruturação de uma nova cultura acadêmica em muitas dessas localidades.

Em síntese, consideramos que o curso a distância pode romper as visões do senso comum que insistem em colocá-lo como uma formação aligeirada, oferecendo possibilidades de discutir as mazelas que assolam a sociedade e desdobrar oportunidades diversificadas na área educacional, mas, desde que debatido e enfrentado com rigor e seriedade, além de dispor de consciência crítica no que concerne aos mecanismos de massificação de ensino e produção de meros reprodutivistas. Para isso, o amparo e o fomento à pesquisa, as estratégias educacionais atreladas ao suporte epistemológico necessitam ser solidificados.

3 Processos e percalços da iniciação à pesquisa na formação inicial

Neste tópico discutimos os processos e percalços da iniciação à pesquisa na formação inicial no curso de Pedagogia (UAB/UFMS), as quais foram vivenciadas no decorrer das áreas de Trabalhos Acadêmicos, Seminário Temático e Atividades Programadas.

As respectivas áreas de conhecimento propiciaram aos acadêmicos um primeiro momento de vivência à iniciação científica na formação inicial. Nesse primeiro contato, foi inevitável o estranhamento com o teor do conteúdo apresentado, posto que de uma forma geral poucos agregavam na formação conhecimentos sobre o assunto tratado e essa situação ocasionou em angústias e dificuldades preliminares, tendo em vista que constituía-se até mesmo como uma novidade para os próprios tutores presenciais, que na função de orientadores acadêmicos, não haviam vivenciado esse momento em sua formação inicial ou continuada.

Observamos que os tutores presenciais são profissionais da educação, que cursaram licenciatura plena em Pedagogia e comprovaram o exercício do magistério, sendo em sua maioria, profissionais de posse de títulos de especialização. Tais titulações reforçam a preocupação com os inúmeros cursos, presenciais e a distância, não atentos com o fomento à pesquisa.

Por outro lado, constatamos um ponto positivo, ao observar o caminho que levou esses profissionais e estudantes na compreensão da proposta e da importância da pesquisa em suas respectivas formações, constituindo-se de forma processual e consciente da necessidade de desconstruir conceitos, uma vez que muitos desses agentes, já atuantes na função de docentes em escolas, declaravam buscar no curso de Pedagogia a distância, uma forma rápida e cômoda de legalizar sua condição de trabalho.

Logo, essas vivências também possibilitaram a oportunidade de construir novas perspectivas, desconstruir estereótipos em torno da educação a distância e colaborar com novas reflexões posturas de modo a valorizar o esforço e os estudos frente ao curso em questão para a abrangência novos ideais.

Muitos dos acadêmicos que já atuavam como docentes em escolas vivenciaram na pesquisa de campo, um outro posicionamento e olhar frente à realidade educacional, qual seja, de observador e investigador, essa vivência propiciou novas reflexões sobre sua formação profissional.

O distanciamento de velhos hábitos e a admissão de novas posturas frente aos estudos também foi evidenciado, posto que ao debruçarem-se em novas leituras, exercícios e metodologias de investigação, os acadêmicos passaram a incorporar novas visões e valores. Processualmente, nesses momentos os acadêmicos deparam-se com obstáculos, mas, conscientemente há a valorização da formação docente.

Os recursos e ferramentas tecnológicas foram outros desafios a serem superados, pois, com as atividades orientadas, os acadêmicos foram instigados a explorar tais conhecimentos para realizar as orientações propostas. Não apenas ao perscrutar a plataforma de aprendizagem, mas, outros instrumentos como: gravadores, filmadoras e/ou câmeras digitais a favor da imersão no campo da educação.

Iniciando com momentos de leituras sobre textos reflexivos e a elaboração de pequenos textos, os acadêmicos foram aprendendo a registrar e a reconhecer o que garante o rigor na produção acadêmica. (PEREIRA; NOGUEIRA, 2008).

Do ponto de vista empírico foi proposto observações em escolas de educação básica mesmo que as escolas tenham semelhanças, cada instituição é única e tem peculiaridades e características próprias. Para identificar características próprias de uma escola, é necessário observá-la com olhar atento e despido de preconceitos.

Weffort (1996, p.10) afirma que: “[...] não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira. Para romper esse modelo autoritário, a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante.”

Também foi solicitado aos acadêmicos que realizassem entrevista com a técnica de história de vida. Para tanto foi necessário o estudo sobre entrevistas, sobre a técnica de

história de vida e aplicação de entrevistas com professores em exercício e aposentados das escolas de onde são realizados os cursos de Pedagogia. Nessas entrevistas solicitamos que identificassem nas histórias de vida dos professores, aspectos relacionados ao momento histórico-social e cultural da atuação profissional.

De acordo com Fontana (2005), muitos trabalhos veiculam uma imagem de professor na qual eles próprios não se reconhecem, pois substituem o processo de constituição do professor por um “dever ser” carregado de idealismo que, muitas vezes, desconsidera as reais condições de atuação desse professor. Tais estudos sugerem a figura do “professor super-homem”, ou melhor, “professora super-mulher”, que deve ser crítica, ter competência técnica e compromisso político. Em outro extremo, os professores são apresentados como pouco comprometidos e resistentes a mudanças.

Gatti (1992) aponta que, tradicionalmente, ao pensar a formação docente, despreza-se a experiência que os professores trazem de sua prática e os trabalhos revelam pouco interesse em valorizar a prática desses profissionais.

Dessa forma, as pesquisas atuais que buscam centrar-se na história de vida do professor procuram resgatar suas vivências, deixando-o falar por ele mesmo, em vez de ser “falado pelos outros”. Ao evidenciar a história do próprio professor, é possível que ele expresse o que significa ser professor hoje, e não o que ele deveria ser. (PEREIRA; NOGUEIRA, 2008).

Em suma, nas atividades que realizamos os acadêmicos aprenderam a partir de suas observações e entrevistas a organizar, realizar e sistematizar com fundamentação teórico-metodológica os resultados, isto é, produziram textos frutos das incursões no campo escolar.

Para um curso presencial isto pode parecer simples, mas num curso a distância em que de modo geral o acadêmico espera apenas realizar leituras não atividades que envolvam no início do curso envolvimento com escola, com professores, com situações cotidianas da relação professores-estudantes, a proposta foi desafiadora, inovadora e exitosa.

Considerações Finais

Ao analisarmos a pesquisa que pretendeu identificar como acadêmicos de um curso de Pedagogia a distância podem apreender e desenvolver estratégias de investigação e apresentação de pesquisa no campo da educação, consideramos que os resultados alcançados possibilitaram novas reflexões e desafios aos acadêmicos e profissionais envolvidos do curso de Pedagogia a distância, sobretudo, no que confere à procedimentos e estratégias em pesquisa.

Além disso, novas visões, valores, posturas e hábitos aos poucos foram sendo incorporados de forma processual, ou ainda como esses se constituem como um ponto de partida para a mudança de habitus (BOURDIEU, 1983), sempre dando novo sentido e significado aos valores constituídos nas vivências ao longo da vida.

Em análise ampla, a iniciação à pesquisa mobilizou o envolvimento não apenas dos acadêmicos, mas, também de profissionais como os tutores e coordenadores, os quais também vivenciaram percalços na orientação acadêmica e compreenderam a necessidade de estarem constantemente buscando novos conhecimentos na profissão, agregando novas posturas e ressignificando a formação.

É certo que as fases percorridas pelos estudantes necessitaram de atenção acentuada no acompanhamento de estudos, realização de atividades e pesquisa de campo. No entanto, compreendemos que em face às condições, ainda em evolução, da modalidade a distância, fez-se necessário um esforço maior para o promoção da autonomia.

Com a proposta para educação inicial constatamos também um meio de formação continuada para os profissionais da educação envolvidos, quais sejam: tutores a distância e presenciais, responsáveis pela organização e acompanhamento dos acadêmicos, isto é, a pesquisa é sem dúvida um elemento formador do profissional da educação.

No entanto, concordamos que a educação a distância ainda reclama a ampliação de discussões, pois, assim como Gatti e Barreto (2009), compreendemos a necessidade de estudos empíricos sobre formação de docentes a distância e os modos de funcionamento no contexto educacional.

Essa necessidade se apresenta na medida em que os cursos de formação de docentes ainda é ofertada de forma precária e sem qualquer rigor operacional, contribuindo para a

desenfreada ampliação de cursos frágeis e formação de profissionais desqualificados que agravam a qualidade da educação brasileira.

Referências

- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BOURDIEU, P.; J. C. PASSERON, **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Tradução Reynaldo Bairão. Francisco Alves, Rio de Janeiro, Vozes: 2008.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n° 9394/96**. Brasília: 1996.
- CASSOL, M.P. et al. **Tutoria na Educação a Distância**. 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/088-TC-C2.htm>>. Acesso em: 12 jul. 2008.
- FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GATTI, B. A. **A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia**. Cadernos de Pesquisa, n. 81, São Paulo, maio de 1992. p. 70-74.
- GATTI, B. A. (Org.); BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetória e biografia: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 47, p. 240-264, jan./ jun. 2007.
- MORAN. **Educação a distância hoje no Brasil**. 2008. Disponível em: <http://www.peabirus.com.br/redes/form/post?pub_id=10744>. Acesso em: 01 nov. 2008.
- MORAN, J. M. **A avaliação do ensino superior a distância no Brasil**. 2007. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2011.
- NOGUEIRA; M. A.; NOGUEIRA; C. M. M. **Bourdieu e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, n° 39).
- PEREIRA, J. H. V.; NOGUEIRA, M. A. **Trabalho acadêmico, seminário temático e atividades programadas**. Campo Grande: UFMS, 2008. ISBN 978-85-7613-190-8.
- PETERS, E. M. R. V. C.; OSÓRIO, A. M. N. A educação a distância e a formação inicial dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Anais eletrônicos...UFMT**, 2009.
- SÁ, A. L. R.; PETERS, E. M. R. V. C.; SANTOS, M. **Os passos da educação a distância na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância. UFMS, 2009.
- WEFFORT, M. F. et al. **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I**. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.



CURSO DE PEDAGOGIA: CARACTERIZAÇÃO DOS PERFIS DOS INGRESSANTES

Raimunda Abou Gebran⁵⁹
Naime Souza Silva⁶⁰

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar a caracterização do perfil dos ingressantes no curso de Pedagogia da Faculdade Aldete Maria Alves - FAMA no ano de 2010. A pesquisa se desenvolveu na abordagem qualitativa, utilizando como procedimento o estudo de caso. Os procedimentos de pesquisa que viabilizaram a consecução do objetivo pretendido foram: aplicação de questionário. Participaram da pesquisa alunos da turma do primeiro semestre, composta de 30 alunos ingressantes. Os alunos participantes da pesquisa foram selecionados por trajetória escolar: alunos do Ensino Médio, Magistério e alunos que atuam no Magistério nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, à luz das determinações da Política Educacional. Com os resultados deste trabalho notamos que há, por parte dos sujeitos da pesquisa, uma diversidade de perfis. Os resultados apontam que muitos alunos não são da área de educação e necessitam que sua formação profissional seja solidificada no curso. Faz-se necessário conscientizar os professores do curso de que a prática pedagógica deverá ser bem

⁵⁹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE – Presidente Prudente – SP.
E-mail: ragebran@hotmail.com

⁶⁰ Professora graduada em Pedagogia e Bacharel em Direito pela Fundação Educacional de Votuporanga, Pós-graduação lato sensu na área da Educação, denominado O Processo Ensino Aprendizagem: Uma Fundamentação Filosófico-Antropológica e Técnico-Pedagógica, Psicopedagogia Institucional e Clínica, Inspeção Escolar, Coordenadora do Curso de Pedagogia Faculdade FAMA/Iturama e Supervisora Escolar/União de Minas – Mestranda em Educação pela Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.
E-mail: naimefama@hotmail.com

planejada favorecendo condições de ensino e aprendizagem apesar das diversas especificidades.

Palavras-chave: Perfil Ingressante. Trajetória Escolar. Ensino

1. Introdução

Uma nova concepção quanto à formação do pedagogo vem sendo elaborada para atender às exigências advindas da reforma da educação, visto que propõe uma abordagem metodológica que expressa uma concepção inovadora para a formação do pedagogo, entendida não como a simples preparação técnica para o exercício do magistério, e das atividades na área de serviços e apoio escolar e de instituições não formais, para a formação do profissional competente tecnicamente, cidadão participativo, capaz de assumir sua responsabilidade social, garantindo o exercício de sua atividade no pleno sentido do termo educador.

A configuração do corpo discente de Pedagogia e seus reflexos na implementação da proposta pedagógica do curso. Nos anos setenta o Curso de Pedagogia era frequentado, por normalistas em exercício em escolas, nos meados dos anos oitenta, a configuração do alunado desse curso mudou, como docentes. Se a falta de experiência não constitui problema para o ingresso no curso, ela pode impedir o exercício profissional do Pedagogo, conforme parágrafo único do artigo 67 da L.D.B.E.N – Lei 9394/96:

Art. 67. Os sistemas de Ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I....II....III....IV.....V.....VI....
Parágrafo único: A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL,1996, p. 48)

Na atualidade, a legislação educacional e a LDB, determinam que os Pedagogos para a educação básica sejam formados em curso superior de graduação plena, admitindo como formação mínima para professores da educação infantil e anos iniciais, o Ensino Médio na modalidade Normal.

O projeto pedagógico da Faculdade Aldete Maria Alves – FAMA, atende as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia - Licenciatura, ofertando atividades determinadas em sua Matriz Curricular em vigor, que destinam de acordo com o art. 4º da Resolução nº 01/06-CNE:

A formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos de Ensino

Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 01)

O Curso de Pedagogia propõe uma preparação integradora fruto da reflexão dos conteúdos específicos da formação do docente e do profissional que atuará em áreas onde o seu conhecimento pedagógico seja exigido. O pedagogo tem um papel definido e historicamente significativo devendo por isso ter uma formação bastante complexa multidisciplinar, em que seja disponibilizada a discussão dos temas atuais no campo das Ciências Humanas, da Filosofia, da Arte, dos fundamentos e das metodologias de ensino que compõem as áreas do aprendizado. Essas discussões devem permitir o avanço em direção a problematização da realidade sócio – cultural mais ampla.

Por isso é necessário que o pedagogo cada vez mais necessite desenvolver sua capacidade de aprender a aprender, e de buscar informações em fontes diversas e de várias formas. Essas atividades propiciam ao profissional a capacidade de tomar decisões adequadas a diferentes situações e realidades sociais e econômicas, bem como, de atuar em escolas ou fora dela com relativa autonomia e enfrentar problemas e dificuldades com apresentação de soluções competentes e criativas.

2. Retrospectiva Histórica

Uma breve retrospectiva histórica se faz necessária sobre o Curso de Pedagogia nos remetendo a pontos epistemológicos e filosóficos mostrando as transformações, valorizando aportes. Sabe-se que o Curso de Pedagogia é um dos *locus* de produção de saberes pedagógicos. A primeira regulamentação do Curso de Pedagogia se deu através do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, a Universidade do Brasil e instituiu o chamado "padrão federal", ao qual tiveram que se adaptarem os currículos básicos dos respectivos cursos, oferecidos por outras Instituições de Ensino Superior do Brasil.

Posteriormente, com a aprovação pelo Congresso Nacional ,em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024/61), o Conselho Federal de Educação estabelecem os currículos mínimos para os vários cursos, dentre os quais o de Pedagogia.

O Curso de Pedagogia teve sua regulamentação definida pelos Pareceres: nºs 251/62 e 292/62.

Em 1969, em decorrência da Reforma Universitária (Lei 5.540/68), o Conselho Federal de Educação (CNE) aprovou uma nova concepção e regulamentação para o Curso de Pedagogia, definida pelo Parecer CEF nº 252/69. A regulamentação do Curso de Pedagogia se inseriu no contexto de uma reformulação geral de currículos mínimos de acordo com os princípios básicos da Reforma Universitária. Dentro da nova concepção, o curso deveria formar especialistas através de habilitações, que correspondessem às especialidades previstas na Lei, assim como através de habilitações, correspondentes às especialidades que o Conselho Federal de Educação julgasse "necessários ao desenvolvimento nacional".

As instituições de Ensino Superior teriam ainda a possibilidade de propor a criação de outros cursos ou habilitações que atendessem às necessidades, regionais do mercado de trabalho (art.16 da Lei nº 5540/68).

De acordo com o Parecer CFE nº 252/69, o Curso de Pedagogia, que tem por finalidade preparar profissionais para o setor de educação, deverá ter uma parte comum e outra diversificada. A primeira, constituída por matérias básicas à formação de qualquer profissional da área e a segunda, já propriamente profissionalizante, correspondendo, "desde logo", às necessidades pedagógicas mencionadas na Lei nº 5.540/68.

As disciplinas profissionalizantes, definidas no art. 30 da Lei nº 5.540/68 e ampliadas pelo parecer CFE nº 252/69 contaram com as seguintes habilitações a serem oferecidas em nível de graduação: Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Segundo Grau, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar.

Das habilitações previstas, as três últimas são indicadas para ser oferecidas, também, na modalidade de curta duração para atuação de profissionais na escola de primeiro grau. Em duração plena, estas habilitações formariam profissionais para as escolas de primeiro e de segundo graus.

A LDB nº 9394/96 define nos art. 64 que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós- graduação, a critério da Instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996)

A LDB 9.394/96 trata também da implantação do Instituto Superior de Educação e do Curso Superior Normal como alternativa para a formação dos profissionais do ensino básico. Com isso, à Pedagogia caberia a formação dos especialistas em educação. A implementação deste sistema no Ensino Superior ainda está marcada por divergências entre a aceitação ou resistência a estas novas diretrizes. (BRASIL, 1996)

Surgem os Institutos Superiores de Educação, gerando discussões acerca da identidade do profissional formado na Pedagogia: especialista ou docente e o Curso de Pedagogia, que nos últimos anos formou os profissionais para a docência, a partir da Lei 9.394/96 tem debatido sua identidade.(BRASIL, 1996)

Em dezembro de 2005, foram aprovadas, por meio do Parecer CNE/CP nº 5/2005, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, encaminhado para homologação em 20/12/2005.(BRASIL, 2005)

Após a análise no âmbito do Ministério da Educação, o senhor Ministro restituiu o presente processo ao Conselho para reexame. Trata-se de emenda retificativa ao art. 14 do Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP nº 5/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, contida no Parecer CNE/CP nº3/2006. (BRASIL, 2006)

Em 16 de maio de 2006 foi publicada no Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 11 a Resolução CNE/CP nº01 de 15 de maio de 2006 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e determina que

O Curso de Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL/2006)

Além da formação de professores, a Resolução nº 1 assegura, em seu art. 14, a formação dos profissionais da educação, prevista no art. 64 da LDBEN:

A licenciatura em Pedagogia, nos termos do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9394/96. (BRASIL/1996)

A definição das Diretrizes da Pedagogia demarca, neste momento, a necessidade de definir, para as Instituições de Ensino, os parâmetros orientadores para a organização e consolidação de seus cursos.

3. Concepção do Curso

O curso de Pedagogia da Faculdade Aldete Maria Alves - FAMA tem como concepção de formação a docência para o magistério da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, de forma a possibilitar, a partir dessa base formativa, o aprofundamento na gestão educacional como faces complementares de uma mesma e única formação, mais completa e integrada na construção do processo educacional.

Nesse sentido, acredita-se que estará se invocando uma concepção de Pedagogia como ciência da educação, que se situa na área das ciências humanas e sociais, a partir da compreensão do homem como um ser biológico e social, para se chegar à constituição do homem educador, visto como ser “aprendente” e “ensinante” da palavra escrita e falada, dos saberes matemáticos, geográficos, históricos, artísticos, corporais e científicos, mas também e, sobretudo, dos saberes do mundo, sobre aqueles que se edificam o homem como ser participante e comprometido com a transformação de sua comunidade e sociedade, sendo ela uma instituição escolar ou não escolar.

Assim compreendida a Pedagogia, busca a compatibilização na distribuição da sua carga horária, envolvida em proporções regulares, contemplando os fundamentos da educação, compreendidos como aqueles que envolvem os conhecimentos das ciências sociais como a Filosofia, a Sociologia, a História da Educação, a Psicologia, a Política Educacional e a Didática, mas que também contemple a sua dimensão profissionalizante, concretizada nos conhecimentos de caráter metodológico. No entanto, cumpre destacar que as disciplinas de caráter metodológico possuem em si a dimensão teórico-prática, capaz de proporcionar uma ação e uma prática pedagógica respaldada e consciente de seus efeitos e impactos na construção do processo de aprendizagem.

Além desses eixos formativos, essa concepção de curso envolve outros conhecimentos e saberes considerados inerentes à edificação de uma sólida formação do pedagogo, diante do contexto contemporâneo, que são: a pesquisa, compreendida como um processo capaz de ser apreendido, a partir de reflexões e vivências empíricas; a tecnologia e a informática, conhecimento imprescindível, quando se tem por base a existência de uma sociedade informacional (LOJKINE, 1995)¹ a estatística aplicada à educação, como fonte do resgate da integração da formação do educador e do gestor educacional, ao interpretar gráficos, resultados das avaliações em larga escala, atualmente utilizados de forma freqüente, e a produção de inferências e comparações entre os espaços universais e singulares próprios ao lócus educacional; a Metodologia e Prática em Educação Especial, com vistas a potencializar o papel inclusivo e equânime das instituições educativas a partir da presença do pedagogo.

Aprofundamento da pedagogia na área da gestão educacional se dá pela presença de disciplinas fundamentais como: a Gestão e Planejamento Educacional, Trabalho Pedagógico em Espaços de Educação não Formais e Princípios e métodos da Orientação Educacional e da Administração, Inspeção e Supervisão Escolar.

Acredita-se que só assim, haverá uma gestão democrática das instituições educacionais escolares ou não escolares, que parta do processo de aprendizagem e aquisição do conhecimento como condição para a construção da cidadania e, conseqüentemente a materialização de uma sociedade mais justa, equânime e solidária.

¹ LOJKINE, Jean. **A revolução informacional**. Trad. José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1995.

4. Concepção de Docência e Gestão Educacional

O curso de graduação em Pedagogia nas últimas décadas tem abarcado como espaço pioneiro a formação de profissionais do ensino para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais da Educação Básica.

A base da formação do professor de Educação Infantil e Anos Iniciais é a docência. Considera-se a docência em sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico, que é construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e em sentido estrito como uma abordagem multideterminada de procedimento didáticos pedagógicos e intencionais com uma visão transdisciplinar. Dessa forma concebe-se também a formação para a docência não como um conjunto de disciplinas que aborda métodos e técnicas isolados, fragmentado e descontextualizado da realidade sócio-histórica.

Entende-se a docência para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como um elo articulador entre os pedagogos e licenciados das áreas de conhecimentos específicos, constituindo um espaço onde é possível pensar/propor uma concepção de formação articulada e integrada para todos os professores. Desse modo configura uma sólida formação acadêmica que leve o educador a pesquisar e modificar a tão complexa realidade escolar. Pensar num curso com esta concepção e significado, supõe:

- Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola, que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- Unidade entre teoria e prática;
- Compromisso social do profissional da educação;
- Trabalho coletivo e interdisciplinar.

Entende-se a Gestão Educacional como elemento essencial na formação docente, diante dos imperativos contemporâneos de gestão democrática da educação, que exige a integração de diversas funções do trabalho pedagógico e de processos educativos, principalmente no que diz respeito à administração, à coordenação, ao acompanhamento e à avaliação de projetos e políticas educacionais. Nesse sentido, a capacitação para gestão democrática constitui-se como instrumento de luta pela qualidade da educação pública no Brasil.

5. Aportes Metodológicos

Tendo como objetivo geral “analisar a caracterização do perfil dos ingressantes no curso de Pedagogia da Faculdade Aldete Maria Alves - FAMA no ano de 2010”, a pesquisa se

desenvolveu na abordagem qualitativa, utilizando como procedimento o estudo de caso. E partimos das seguintes questões norteadoras:

- 1) Sexo dos alunos ingressantes?
- 2) Idade dos alunos ingressantes?
- 3) Formação dos alunos no Ensino Fundamental?
- 4) Trajetória Escolar dos acadêmicos ingressantes do Curso de Pedagogia?

O Curso de Pedagogia dessa instituição analisada é integralizado em 7 períodos, com organização semestral.

Os dados foram coletados ao longo do primeiro semestre letivo e na circunstância de sala de aula, durante um trabalho integrado da disciplina “Estrutura e Funcionamento da Educação Básica”, o qual é precedido por reflexões individuais em torno do curso de Pedagogia, as legislações que nortearam a construção do Projeto Pedagógico do Curso e a Matriz Curricular.

Apresentamos dados quantitativos, submetidos a tratamento percentual, sendo as informações analisadas à luz das determinações da Política Educacional sobre o Curso de Pedagogia.

Para Lüdke e André (1986, p.17) a pesquisa qualitativa “tem o ambiente natural como fonte de dados e supõe o contato direto e prolongado do pesquisador”. Essa característica decorre do fato de que os fenômenos ocorrem naturalmente e são influenciados pelo contexto onde estão inseridos. Sendo assim, compreender as circunstâncias particulares de um determinado objeto é essencial para o desenvolvimento da investigação.

Outra característica importante da pesquisa qualitativa é a de que o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador. Fica claro, que as pesquisas de caráter qualitativo buscam capturar a perspectiva dos participantes e considerar os diferentes pontos de vista dos mesmos.

A pesquisa qualitativa apresenta-se a partir da obtenção de dados descritivos, coletados diretamente com as situações estudadas, enfatizando as formas de manifestação, os procedimentos e as interações cotidianas do fato investigado, bem como, buscando retratar a perspectiva dos participantes.

Dessa forma, justificamos a escolha pela abordagem qualitativa, uma vez que, são os sujeitos deste estudo – alunos ingressantes no Curso de Pedagogia com trajetória escolar heterogênea, que forneceram os elementos desta investigação.

Dentre os procedimentos da pesquisa qualitativa utilizamos o Estudo de Caso. A opção pelo Estudo de Caso decorre do interesse da investigação naquilo que é único e particular do sujeito pesquisado. Lüdke e André (1986, p.17) afirmam que “quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”.

Portanto, compreender a trajetória escolar escolhida por cada um dos ingressantes no Curso de Pedagogia, configuram-se como os elementos a serem descobertos, descritos, retratados e analisados; caracterizando, dessa forma um estudo de caso.

A pesquisa foi aplicada para uma turma de alunos do primeiro semestre do Curso de Pedagogia da Faculdade Aldete Maria Alves – FAMA, através de um questionário distribuído individualmente e que concordaram em participar da pesquisa.

O instrumento de pesquisa que viabilizaram a consecução dos objetivos pretendidos foi:

1. Questionário – que foi aplicado aos professores sujeitos da pesquisa objetivando de coletar informações que delimite um perfil mais detalhado dos alunos ingressantes, por meio da identificação de dados referentes sexo, idade, formação dos alunos no Ensino Fundamental, trajetória escolar dos acadêmicos ingressantes do Curso de Pedagogia.

Os instrumentos de pesquisa foram aplicadas no 1º semestre, iniciando-se no dia 25 de maio de 2010.

O questionário foi aplicado aos alunos sujeitos desta pesquisa no mesmo dia, em sala de aula.

O último passo da pesquisa caracterizou-se pela análise dos dados coletados.

Essa análise norteou-se de acordo com os seguintes critérios: Caracterização dos sujeitos da pesquisa a partir da identificação do sexo , idade dos mesmos e trajetória escolar de cada indivíduo.

6. Análise e Discussão dos Dados

A partir dos dados coletados com a pesquisa de campo identificamos que todos os alunos sujeitos desta pesquisa são do sexo feminino, como pode ser observado no gráfico abaixo:

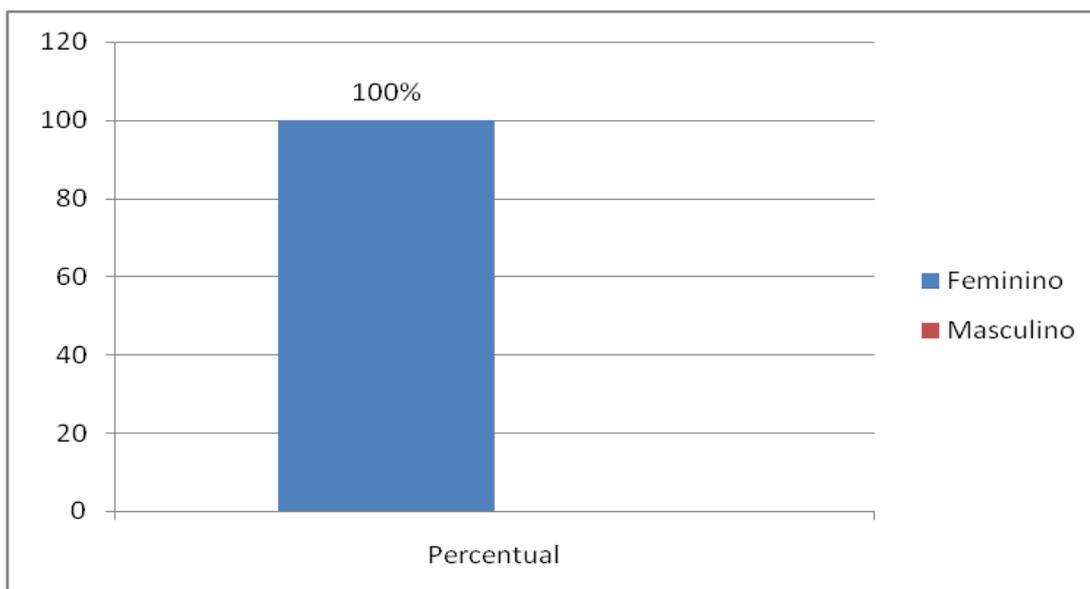


GRÁFICO 1 – Sexo dos alunos

Fonte: das próprias autoras

De acordo com Bruschini (1998) este fato pode ter como fonte de explicação a própria história da educação, uma vez que no final do século dezenove, algumas correntes de pensamento atribuíam às mulheres a socialização das crianças, como parte de suas funções maternas, pois a educação escolar inicial era entendida enquanto uma extensão da formação moral e intelectual que a criança recebia em casa. Portanto acreditava-se que a educação das crianças estivesse mais bem cuidada por uma mulher, a professora.

No final o século passado, algumas correntes de pensamento que discutia a existência de diferenças “naturais” entre os sexos, tais como caráter, temperamento e tipo de raciocínio, acabaram influenciando todas as medidas adotadas na área educacional, acentuando ainda mais os preconceitos e a ordem estabelecida. Segundo essas correntes, a mulher, e apenas ela, era biologicamente dotada da capacidade de socializar crianças, como parte de suas funções maternas. E, sendo o ensino da escola elementar visto como extensão dessas atividades, o magistério primário passou a ser encarado como profissão exclusivamente feminina. (BRUSCHINI, 1988, p. 5)

No que se refere à idade das alunas, identificamos que as mesmas têm entre 20 e 40 anos, como pode ser observado no gráfico abaixo:

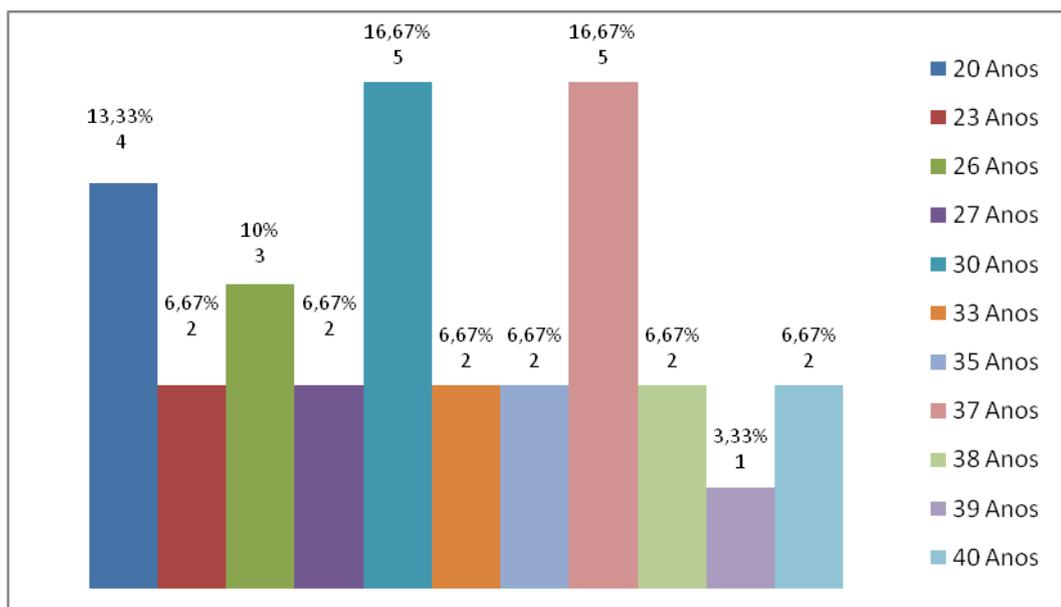


GRÁFICO 2 – Idade dos alunos

Fonte: das próprias autoras

Ao verificarmos se a formação em nível de ensino fundamental das alunas aconteceu na escola pública ou privada observamos que todas cursaram o ensino fundamental na rede pública de ensino.

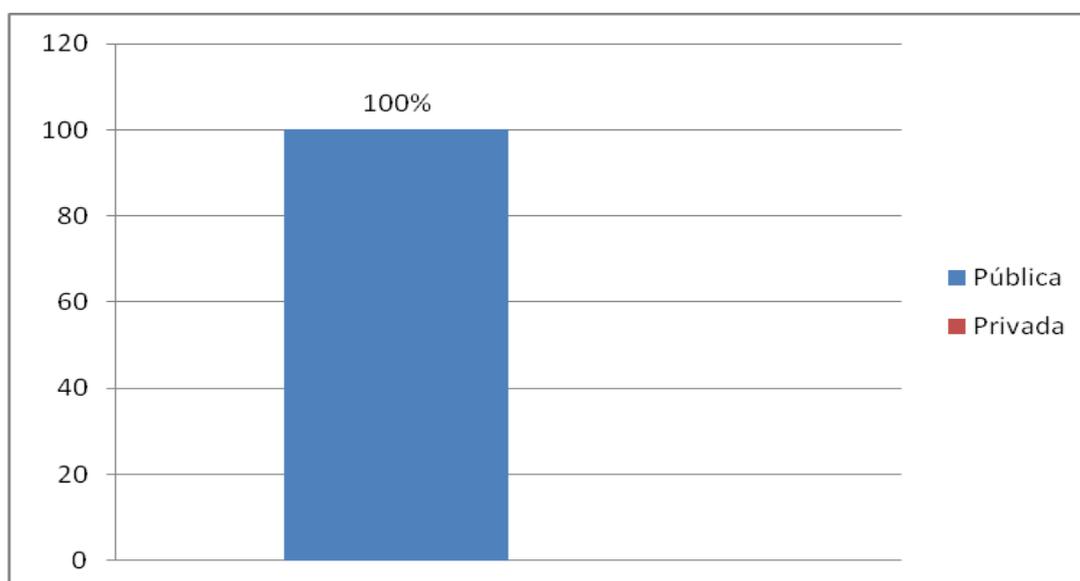


GRÁFICO 3 – Formação dos alunos no Ensino Fundamental

Fonte: das próprias autoras

Trajetória Escolar, objeto principal da pesquisa, verificamos a ocorrência de alunos que declararam nunca terem exercido atividades profissionais. Em geral, trata-se de alunos

mais jovens, que saíram do Ensino Médio diretamente para a Faculdade. de acordo com a coordenação de curso desta instituição de ensino até o ano de 2007 a procura era de professores que atuavam na rede de ensino, muitos desses já em final de carreira, e procuravam a licenciatura de Pedagogia apenas para adquirir o diploma, o qual de acordo com a LDB, Art. 62.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2010, p.46)

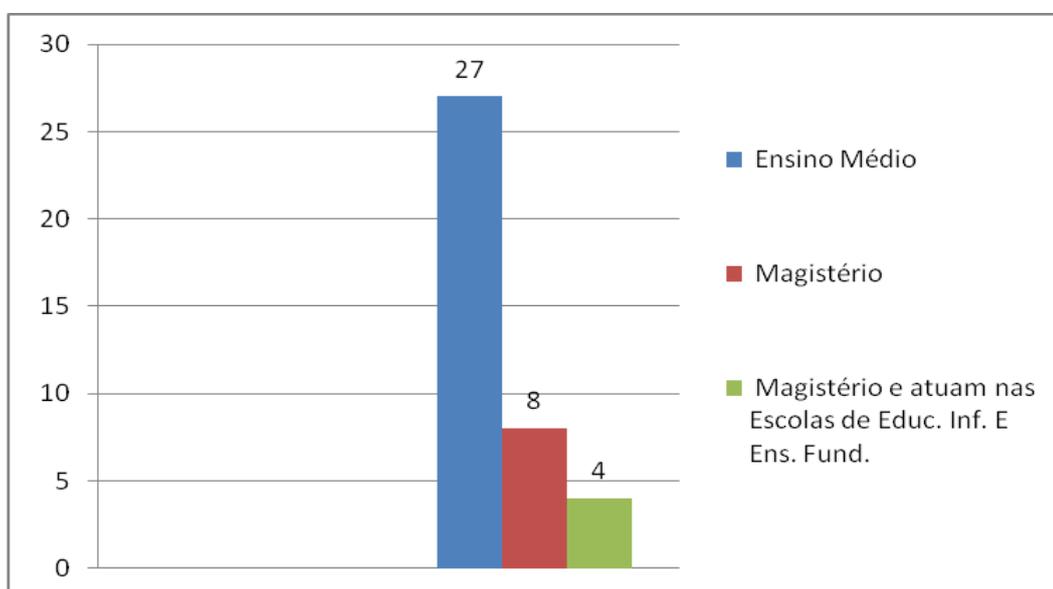


GRÁFICO 4 – Trajetória Escolar dos acadêmicos ingressantes do Curso de Pedagogia

Fonte: das próprias autoras

Considerações finais

Os dados relativos à pesquisa em relação a caracterização dos perfis dos ingressantes evidenciam que o Curso de Pedagogia, enquanto responsável pela formação de profissionais da educação, tem que oferecer a seus alunos a base docente necessária à sua atuação profissional. Se grande parte do corpo discente não é da área de educação, é preciso que a base de sua formação profissional seja solidificada no curso.

Assim, as novas diretrizes curriculares de Pedagogia aprovadas em maio de 2006, vieram corrigir posturas anteriores, assegurando a base docente desse curso.

O Curso de Pedagogia prepara os profissionais da educação e não existe outro curso de nível superior que faça isso com a mesma competência. Mas não termina aqui a seara do Curso de Pedagogia.

Nesse novo tempo e com infinitudes de tarefas, o educador deverá estar preparado e cabe aos responsáveis pelos Cursos de Pedagogia tirar as viseiras, olhar para fora dos muros da escola e buscar novas perspectivas de trabalho para o profissional da educação.

Referências

BRASIL. MEC/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO /Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n 1/2006, aprovada em 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.**

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/ SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. **Lei n. 9394/96, de 20/12/1996:** estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/ SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. **Lei n. 9394/96, de 20/12/1996:** estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRUSCHINI, Cristina & AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4 – 13, fev. 1988.

FACULDADE FAMA. **Projeto Pedagógico do Curso**, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LOJKINE, Jean. **A revolução informacional.** Trad. José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1995.

MARTELLI, Andréa Cristina e MANCHOPE, Elenita C. P. **A história do curso de Pedagogia no Brasil:** da sua criação ao contexto após a LDB 9394/96. Site www.presidentekennedy.br. Acessado em 20/03/2011.



FATORES EXPLICATIVOS DE BOM DESEMPENHO NO IDEB: A REALIDADE DE BELA VISTA/MS

Vanessa Ramos Ramires⁶¹

Simone Estigarribia de Lima⁶²

Resumo

O objetivo desse trabalho é investigar quais iniciativas podem ter contribuído para a elevação do Ideb, nos anos iniciais do ensino fundamental, no município de Bela Vista. Trabalhamos com bancos de dados oficiais e entrevistas com gestores educacionais. Mesmo com desafios econômicos, sociais, culturais, políticos, Bela vista está melhorando seus números educacionais, o entusiasmo do professor foi o principal fator apontado. A escola desenvolve ações relacionadas ao desempenho dos alunos, aproximação da comunidade e grupo de estudo para a equipe escolar. É necessário qualificar a participação dos municípios na elaboração e implementação de políticas educacionais dentro de suas competências.

Palavras-chave: educação municipal; políticas públicas; Ideb

Introdução

Com pressupostos de uma escola extremamente excludente, a educação brasileira entendeu que seu grande problema seria com relação ao acesso. Por volta dos anos 1980, percebeu-se que não valeu ter aberto os portões da escola sem que tivesse capacidade de oferecer sucesso acadêmico aos alunos. Assim, a crescente elevação das taxas de repetência,

⁶¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal da grande Dourados- UFGD. Pedagoga Supervisora - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Campus de Ponta Porã/MS. E-mail: vanessaramosramires@yahoo.com.br

⁶² Mestre em Educação pela Universidade Federal da grande Dourados- UFGD.

evasão escolar e distorção idade/série estimularam o surgimento das avaliações do ensino. Em meados da década de 1990, as avaliações dos sistemas escolares disseminaram-se, fundamentando-se em indicadores nacionais e internacionais, atribuindo centralidade à avaliação da educação básica (BONAMINO, 2002).

O interesse pela medição do desempenho acadêmico concomitante aos possíveis fatores do desempenho escolar ganhou atenção internacional. Diversas pesquisas, sobretudo vinculadas à Unesco, Unicef, dentre outros organismos internacionais, obtiveram/obtem interessantes contribuições que sinalizam alternativas interessantes à diferentes países. A saber: US: Educational Testing Service: International Assessment of Educational Progress (IAEP) (1988 e 1991); Primer Estudio Internacional Comparativo de Lenguaje y Matemática (PEIC) (1998 a 2001); Programme for International Student Assessment (PISA) (a partir do ano 2000); Primeiro Estudo Internacional Comparativo sobre Linguagem, Matemática e Fatores Associados em Alunos de Terceiro a Quarto Grau de Educação Básica - PERCE (1997); Segundo Estudo Regional Comparativo e explicativo – SERCE (2006). Lembramos que os estudos realizados pelos organismos internacionais são extremamente positivistas e quantitativos, no entanto, contribuem pela sua rigorosidade e compromisso metodológico.

No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), além de contribuir com diversas ações internacionais voltadas às áreas de avaliação e estatística, desenvolve e incentiva pesquisas a partir de resultados das avaliações nacionais. Nesta direção, o presente estudo vincula-se à Pesquisa “BONS RESULTADOS NO IDEB: Estudo exploratório de fatores explicativos”, ligada ao Programa Observatório da Educação⁶³, com o interesse de identificar iniciativas de políticas educacionais, de municípios nos estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul e Ceará às quais possam ser atribuídas contribuições para alterar positivamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Ideb nas séries iniciais do ensino fundamental. A referida pesquisa investiga redes escolares municipais com mil ou mais alunos, sendo cinco com os mais elevados Idebs no ano de 2007 e cinco com maior variação positiva de 2005 para 2007.

Nesse trabalho, a opção foi focar apenas o município de Bela Vista componente da amostra sul-mato-grossense. Foi ele selecionado para este trabalho em razão de haver registrado expressiva variação no Ideb do ano de 2007, mesmo sem contar com condições contextuais favoráveis. Além disso, tivemos a oportunidade de realizarmos visita a esse

⁶³ Com financiamento da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

município, o que contribuiu significativamente para a leitura do ambiente local suas relações, afinidades e conflitos.

Usamos indicadores estatísticos obtidos em bancos de dados do IBGE, IPEA, INEP, dentre outros, privilegiamos trabalhar com dados recentes, contudo, alguns ainda são de 2000, pela indisponibilidade de dados mais recentes. Trabalhamos, também, com entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores da Secretaria Municipal de Educação e da escola municipal que registrou, no município observado, a maior variação no Ideb naquele ano. O roteiro foi elaborado e testado pelas equipes da pesquisa “Bons resultados no Ideb” antes mencionada.

Para melhor compreensão da realidade local, o texto apresenta primeiro um panorama caracterizando o município e a rede escolar municipal. Em seguida traz o desempenho educacional da rede municipal e a ações que são desenvolvidas no município que podem ter ralação com a elevação do Ideb. Finalmente, traz as considerações finais.

1 Caracterização do município de Bela Vista

Compondo o território do estado sul-mato-grossense, Bela Vista está localizada na fronteira com o Paraguai, no sudoeste do estado, a 268,256 km da capital, Campo Grande.

Historicamente, este município recebeu população cinco anos após a Guerra do Paraguai, que teve fim somente em 1870, a criação de gado e agricultura foram os fatores atrativos.

De acordo com o senso IBGE 2007, Bela Vista apresentava população total de 22.868 habitantes, com 78,58% localizados na área urbana e 21,42% na área rural. A densidade demográfica do município em 2007 era de 4,67 hab/Km².

De acordo com dados do DATASUS⁶⁴ para o ano de 2009, a divisão etária deste município apresenta concentração populacional na faixa de 20 a 29 anos (4.115 hab.), demonstrando queda numérica mais progressiva nas demais faixas. A população de 5 a 9 anos é de 2.359 habitantes, e a de 10 a 14 de 2.275.

Com relação à divisão por raça apresenta-se composição majoritariamente de brancos (12.448 hab.), seguida de um número menor de pardos (8.167hab.) e reduzida participação de

⁶⁴ Banco de dados do Sistema Único de Saúde. Disponibiliza notícias, produtos, serviços e dados sobre a saúde do Brasil.

pretos (630 hab.), indígenas (397 hab.) e amarelos (46 hab.) (SIDRA/IBGE, 2000). Dados sobre a natalidade de 2006, no município revelam taxa bruta de 19,3 por mil habitantes – pouco superior à do estado Mato Grosso do Sul (17,07). O índice de mortalidade infantil do município (30,6) é muito superior ao do estado (18,8) que também é maior que o índice nacional (16,4), (DATASUS).

Sendo um índice bastante importante para mencionar a qualidade da gestão municipal, o Índice de Responsabilidade Fiscal, Social e de Gestão dos municípios brasileiros (IRFS) é uma ferramenta de análise desenvolvida pela Confederação Nacional de Municípios (CNM), desde 2002, e visa apresentar o desempenho de cada município por meio de três vertentes: a fiscal, (limites da Lei de Responsabilidade Fiscal), a qualidade de gestão (composição dos gastos públicos), e a social, (desempenho nas áreas de saúde e educação). É composto por quinze indicadores ao qual é atribuída nota que varia de 0 a 1.

Nestes termos Bela Vista apresentou os seguintes resultados em 2007:

- IRFS: 0,471
- Índice de Responsabilidade Fiscal: 0,487
- Índice de Responsabilidade em Gestão: 0,435
- Índice de Responsabilidade Social: 0,491

Não é possível fazer um comparativo com o estado, pois esse índice é específico para municípios, contudo podemos perceber que esse índice está bem abaixo do desejável tendo em vista que é inferior à média. Em relação a 2002, ano em que esse Índice foi criado, esse o Bela Vista subiu 0,17 pontos, contudo houve diminuição nos itens fiscal e gestão. Assim fica claro que o aumento foi impulsionado pelo índice social que subiu 1,29 pontos.

Outros dois indicadores de condições de vida coletados foram as percentagens de pessoas pobres⁶⁵ e de pessoas indigentes⁶⁶. Apresentando uma leve queda. O percentual de pessoas pobres passou de 52,12 em 1991 para 45,59 em 2000 (índices superiores aos do estado de MS em 2000 – 28,66 – e do Brasil – 32,75). Já a percentagem de pessoas indigentes se elevou de 20,00 para 21,07 mantendo-se muito superior ao estado (10,84) e do país (16,32) (IPEADATA).

⁶⁵ Com renda domiciliar per capita inferior a R\$75,50, equivalentes a 1/2 do salário mínimo vigente em agosto de 2000 (IPEADATA).

⁶⁶ Com renda domiciliar per capita inferior a R\$37,75, equivalentes a 1/4 do salário mínimo vigente em agosto de 2000 (IPEADATA).

Em 1991, a renda per capita de Bela Vista era de 197,03 reais⁶⁷, e subiu para 223,19 em 2000, mesmo assim ficou bem abaixo da média do Estado e do país: R\$ 287,46 e R\$297,23, respectivamente. A renda *per capita* familiar média⁶⁸, de 1991, medida mais recente foi de 1,15, contra 1,26 do estado de Mato Grosso do Sul e 1,31 do Brasil. O município apresentou queda neste índice em comparação com a medição anterior, de 1980, que foi de 1,34 (IPEADATA).

Segundo dados da Caixa Econômica Federal, em fevereiro de 2010 o programa governamental Bolsa Família atendeu, em Bela Vista, 2.218 famílias

Com relação à infra-estrutura básica, grande parte dos 5.489 domicílios particulares permanentes (IBGE, 2000) apresenta níveis estruturais ruins, com atendimento percentual de:

- 71,7 para coleta de lixo;
- 76,9 para abastecimento de água;
- 7,0 para esgoto sanitário. (DATASUS 2000)

A tratar da economia, o registro do PIB *per capita* de Bela Vista (em 2005) registrou 3.576 reais correntes. O percentual de participação deste município no PIB do estado de Mato Grosso do Sul foi de 0,437% em 2007 (IPEADATA).

Dados do CAGED (Cadastro Geral de Empregados e Desempregados – sistema criado no âmbito do Ministério do Trabalho) apontam uma população economicamente ativa de 9.991 habitantes no ano 2000. Ainda segundo o CAGED, o número de empregos formais em dezembro de 2008 se configurava da seguinte forma:

- 108 na indústria extrativa mineral, com remuneração média de R\$ 7016,87;
- 66 na indústria de transformação, com remuneração média de R\$ 626,02;
- 24 nos serviços industriais de utilidade pública, com remuneração média de R\$ 2.204,47;
- 2 na construção civil, com remuneração média de R\$ 540,00;
- 335 no comércio, com remuneração média de R\$ 664,80;
- 238 nos serviços, com remuneração média de R\$ 1.014,69;
- 619 na administração pública, com remuneração média de R\$1,011,54;
- 622 na agropecuária, com remuneração média de R\$ 703,51.

⁶⁷ Cotação da moeda em 2000, quando o salário mínimo era de R\$151,00.

⁶⁸ Em salários mínimos de setembro de 1991.

O município de Bela Vista apresenta inúmeros desafios em âmbito social, econômico, político. Seu PIB *per capita* é baixo e seu IDH-M é inferior ao do estado e do nacional. Sua população é bastante heterogênea, paraguaios e indígenas contribuem para a miscigenação da cultura e da língua.

2 Caracterização da rede municipal de Bela Vista

O município de Bela Vista possui sistema próprio de ensino e conta com Conselho Municipal de Educação, criado pela lei Nº 1024 de 09 de julho de 1997, segundo a secretária, embora já existisse em lei, somente recentemente começou a ser atuante, mais precisamente com a Lei Nº 1.266, de 16 de abril de 2005. Há ainda o conselho da Merenda Escolar no município. Segundo entrevista com a diretora da escola com maior variação no Ideb, percebe-se que a ausência de documentos norteadores, tal como o Plano Municipal de Educação, traz impedimentos ao trabalho público, uma vez que servem para nortear e regulamentar práticas e procedimentos essenciais no dia-a-dia da instituição escolar e no serviço público como um todo.

Sua rede municipal, atualmente, mantém escolas de educação infantil (creches e pré-escolas) e ensino fundamental (séries iniciais e finais), no entanto, não possui creche na área rural. Atende também comunidades indígenas e de áreas de assentamento. No total são 12 estabelecimentos, segundo indicadores demográficos educacionais do INEP de 2007. Também não atende a modalidade educação de jovens e adultos (EJA) (INDICADORES DEMOGRÁFICOS E EDUCACIONAIS, 2010). Assim, rede esta organizada em educação infantil – creche e pré-escola e ensino fundamental – anos iniciais até o 5º ano e anos finais até o 9º ano.

Em relação ao atendimento à demanda da educação infantil, a Secretaria Municipal de Educação (SME) enfrenta o problema da falta de vagas, falta de novos prédios. Por conta da falta de recursos financeiros, a ampliação da oferta de vagas não ocorre, entretanto, o auxílio de políticas de financiamento, como o Fundeb tem ajudado a amenizar a situação. Em que pese às limitações de vagas para a educação infantil, um aspecto positivo se revela no grande percentual de docentes com ensino superior atuando nessa etapa.

O transporte escolar é apontado por todos os entrevistados como desafio, o atendimento a crianças com deficiência física e seu transporte até a escola também. Isso devido à baixa taxa de urbanização do município. A falta de equipamentos, principalmente de

informática também foi relatada, enfatizando que a maioria das escolas não possui computador.

O trilinguismo foi o maior desafio apontado pela escola, à diretora ressalta que esse é um desafio do município e que é preciso criar uma cultura do respeito às diferenças.

2.1 Desempenho educacional do município

A menção de alguns resultados e indicadores serve para delinear as características do sistema municipal de ensino de Bela Vista, assim, uma visão mais concreta do objeto em análise. Segundo o EDUDATA Brasil, a rede municipal de Bela Vista reduziu seu número de matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental entre 2004 e 2006. Contava com 2.805 matrículas e passou a ter 2.701. Esse declínio ocorreu em todas as dependências administrativas. A rede privada teve maior redução (14,56%), seguida da municipal (4,02%).

De 1999 a 2005, Bela Vista não conseguiu melhorar sua taxa de rendimento (constituída pelas taxas de aprovação, de reprovação e de abandono) nas séries iniciais. No início do período observado, o município apresentava 78,7% de aprovação, 16,2% de reprovação e 5,1% de abandono. Em seis anos, este desempenho não obteve melhoras, tendo em vista que sua taxa de aprovação foi reduzida para 74,4 a reprovação aumentou para 22,2, somente o abandono registrou declínio (EDUDATABRASIL, 2005).

É preciso cautela ao analisar a taxa de rendimento, principalmente no que se refere à aprovação, pois esse, ao compor o Ideb, torna-se elemento de destaque, tendo em vista que sua elevação influencia diretamente a elevação do Índice. Ao compararmos a taxa de aprovação de 1999 a 2009 percebemos que ela sofre uma inconstância, sinalizando que é um problema a ser resolvido.

Merece destaque que a partir de 2005, primeiro ano de divulgação do Ideb, a taxa de aprovação nas séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal vem se elevando, 2005 registrou 74,4 em 2007 subiu para 84,6 e em 2009 para 88,5

Com relação a estes aumentos, e questionada sobre as medidas adotadas, a secretária enfatizou que na gestão anterior havia ações implementadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), mas que atualmente foram delegadas a cada escola, desse modo, são ações isoladas, documentadas através de projetos escolares, de acordo com a necessidade de cada instituição.

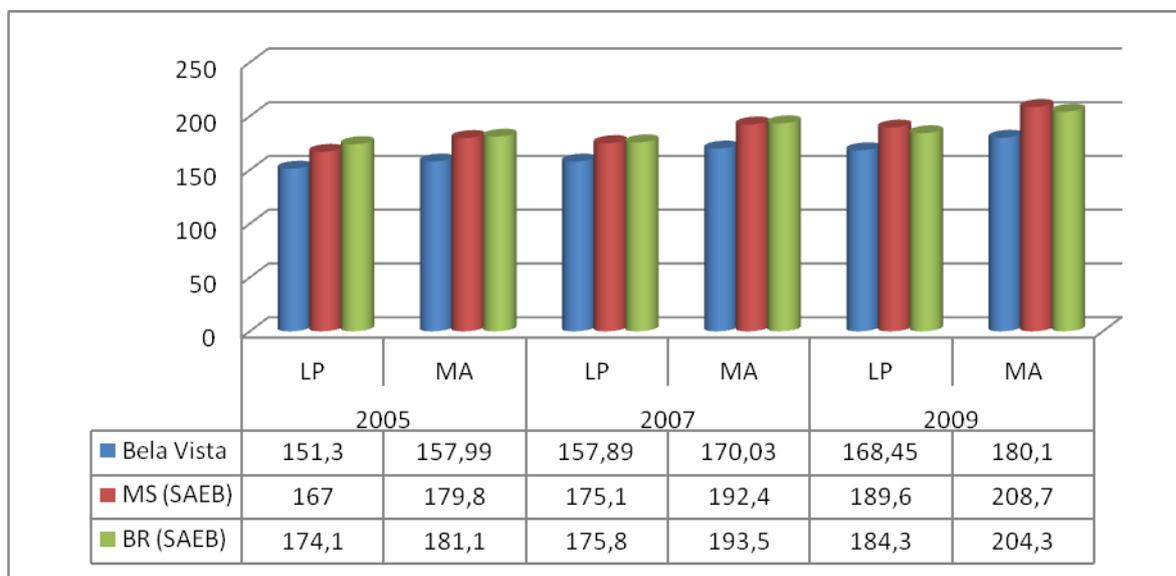
Na escola visitada, a diretora e o coordenador ressaltaram algumas ações importantes neste sentido. O trabalho de acompanhamento escolar, com atividades diferenciadas para alunos com nota acima e abaixo da média, auxilia no aprendizado e incentiva a melhores resultados. A intervenção pedagógica gradual é realizada bimestralmente, para que o aluno progrida ao longo do ano letivo, evitando os exames e recuperações somente no final do ano.

Quanto à distorção idade-série (DIS), entre 1999 a 2005, Bela Vista obteve melhoria nos indicadores. A DIS municipal até a 4ª série, tanto na área rural quanto urbana, teve redução, no período analisado, contudo essa não foi linear. Em análise por série, todas as séries apresentaram menores taxas de DIS nas escolas municipais urbanas, já as escolas estaduais, apresentam melhores resultados nas 1ª e 4ª séries, enquanto as municipais o destaque é na 2ª e 3ª série (DATABRASIL, 2000).

Através de dados do INEP, o município teve escolas municipais rurais apenas entre 2002 e 2004 e nesse curto período tais escolas obtiveram taxas de distorção idade-série abaixo das taxas obtidas pelas escolas urbanas.

A questão do fluxo não é desafio isolado no município, nas avaliações seus resultados são também preocupantes, pois ficam abaixo do estadual e nacional, que já são baixos. No Gráfico 01 é apresentado o resultado da Prova Brasil, onde podemos comparar os resultados do município, do estado e do País.

Gráfico 01 – Desempenho de Bela Vista na Prova Brasil e de Mato Grosso do Sul e Brasil no SAEB nos anos de 2005, 2007 e 2009



Fonte: Indicadores Demográficos e Educacionais, 2010.

O desempenho de Bela Vista na Prova Brasil foi inferior ao desempenho do Estado de Mato Grosso do Sul e do Brasil no SAEB nos três anos analisados. Em 2005 comparando a pontuação do município em Matemática, percebemos que ficou 21,8 pontos abaixo da média estadual e 23,11 a menos que o nacional. Em Língua Portuguesa ficou 15,97 pontos abaixo do estado e 23,47 abaixo do Brasil. Em 2007 mesmo o município tendo melhorado sua pontuação não conseguiu superar a do estado e do Brasil nesse desempenho. Em matemática ficou 22,37 pontos abaixo do estado e 23,47 do Brasil, em Língua Portuguesa ficou 17,1 pontos abaixo do estado e 17,91 abaixo do Brasil. Percebemos que a melhora na pontuação não foi suficiente para eliminar a distância entre a pontuação municipal e a nacional, persistindo a desvantagem para o município em 2009.

Devemos salientar que Bela Vista compõe a amostra por ser um dos dez municípios que mais variou sua pontuação no Ideb da rede municipal nos anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, alertamos que mesmo tendo sido crescente os Idebs observados e superando as metas projetadas, ainda não consegue se igualar ao do estado nem do Brasil, como pode ser visto na Tabela 01.

Tabela 01 – Ideb observado e projetado no Brasil, Mato Grosso do Sul, Bela Vista e escola municipal de maior variação, séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal, nos anos de 2005, 2007 e 2009

	Ideb observado			Metas projetadas	
	2005	2007	2009	2007	2009
Brasil	3,4	4,0	4,4	3,5	3,8
MS	3,2	4,0	4,4	3,3	3,6
Bela Vista (rede municipal)	2,7	3,5	3,9	2,8	3,1
Escola municipal de maior variação em Bela Vista	2,5	4,0	4,1	2,6	3,1

Fonte: Inep, 2010.

Em relação à escola de maior variação, podemos observar que o Ideb de partida era muito baixo, quase dobrando no ano de 2007. O resultado de 2009 mostrou um aumento modesto, contrariando as expectativas e empolgação demonstrada na escola.

Mesmo com limitações, a rede municipal de Bela Vista, superou as metas para 2007 e 2009 e apresentou variação positiva de 1,2 pontos de 2005 para 2009. Esse desempenho, a secretária atribui, sobremaneira, ao compromisso e responsabilidade docente, juntamente à

formação continuada desenvolvida pelo município e municípios vizinhos. A seguir, as iniciativas que podem ter contribuído para a melhoria no desempenho dos alunos.

3 Ações educacionais municipais

Conforme já mencionado, Bela Vista foi um dos municípios com maior aumento no Ideb de 2005 para 2007 na amostra da pesquisa. Esta melhoria pode estar atrelada a iniciativas e ações municipais, advindas da SME e/ou da própria Gestão Escolar.

De acordo com entrevistas direcionadas ao corpo gestor da SME, bem como da escola com maior variação no Ideb, algumas iniciativas foram identificadas como possibilidades de fatores explicativos para o aumento desse indicador.

Em se tratando de ações escolares, seus gestores enfatizam o planejamento contínuo, com base nos resultados do ano anterior e por meio do diagnóstico dos avanços e limites dos alunos/escola, serve de *feedback* para que se elabore um planejamento eficaz e significativo. Segundo a coordenação as atividades de acompanhamento escolar, em horários no contraturno, e com atividades complementares, despertam interesse nos alunos com dificuldades de aprendizado, e os incentiva a um melhor desempenho acadêmico.

O comprometimento dos professores foi um fator extremamente relevante, apontado por vários gestores educacionais como explicativo aos ganhos no Ideb. Ainda que o município não possua nenhum mecanismo de avaliação do desempenho docente, os professores entendem que os resultados dessas avaliações (Ideb, Prova Brasil) refletem o seu empenho e comprometimento com a educação oferecida, deste modo, reflexo do seu trabalho em sala de aula.

Verificou-se um significativo aumento no número de docentes com formação superior atuando na rede municipal, o que pode ter contribuído para a qualidade da aula. Segundo o EDUDATABRASIL, em Bela Vista, houve um aumento do número de docentes com curso superior lecionando no ensino fundamental. Em 1999, apenas 53,39% dos professores possuíam curso superior, subindo para 72,37% em 2005.

A relação entre desempenho dos alunos e a formação do professor pode ser observada em várias pesquisas. Segundo a Pesquisa “Aprova Brasil: o direito de aprender”, publicada em 2006 pela Unicef, a qual buscara identificar aspectos relacionados à gestão, à organização e ao funcionamento de escolas que possam ter contribuído para a melhor aprendizagem dos alunos, em 33 municípios selecionados a partir de resultados da Prova Brasil, ressaltou as

cinco dimensões do aprender, dentre elas, a importância do professor, sobretudo por meio da sua formação e valorização. Nesta, em 32 escolas o êxito na Prova Brasil foi atribuído aos professores.

Em estudo de 2008 desenvolvido pelo Banco Mundial em parceria com o Ministério da Educação (MEC), denominado “Desempenho dos alunos na Prova Brasil”, a formação continuada foi apontada por alguns municípios como fator explicativo de melhorias no desempenho da sua rede escolar. Essa pesquisa buscou identificar boas práticas de gestão educacional em redes municipais dentre várias iniciativas exitosas, cujos resultados na Prova Brasil foram além do esperado para o nível sócio-econômico do município (PARANDEKAR, 2008).

O estudo “Aprova Brasil, o direito de Aprender” (2006) — realizado em parceria com o UNICEF, o MEC e o INEP — a partir de resultados da Prova Brasil selecionou e identificou 33 escolas que tiveram média superior à nacional, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em escolas Urbanas. Dentre os municípios analisados, o quantitativo de professores que estão terminando ou já concluíram o ensino superior, bem como as ações de capacitação continuada são dois fatores considerados essenciais ao aprendizado das crianças.

No município de Bela Vista, o professor foi apontado como o principal responsável pelo rendimento do aluno na Prova Brasil e no Ideb, em contrapartida, não conseguimos visualizar nem nas entrevistas nem em documentos algo concreto que o município vem fazendo para a valorização e apoio desse profissional. A única ação citada foi a contratação, em anos anteriores, de empresas de assessoramento para palestras no início do ano. Segundo a diretora, elas ofereciam informações descontextualizadas, não valorizando o contexto local.

Ao longo das entrevistas, percebemos um distanciamento entre SME e as escolas. A fala da diretora exprime que a escola caminha sozinha, de modo que a SME não participa ativamente das atividades, muito pouco com incentivos materiais, e quase nada com apoio pedagógico. Por outro lado, a implementação de Programas Federais tem boa visibilidade entre os gestores, auxiliando e subsidiando o trabalho escolar.

Ganha destaque o Pró-Letramento, programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática – provendo gastos com a infra-estrutura, material didático, pagamento de professores e dando suporte à orientação pedagógica.

Assim como na pesquisa organizada por PARANDEKAR (2008, p.56), “No que diz respeito aos programas federais implementados nos municípios analisados os resultados

parecem evidenciar que a natureza da intervenção federal é corretiva como resposta às deficiências dos alunos dessas redes”.

Não se pode esquecer que estes programas contribuem expressivamente no trabalho escolar, sobretudo financeiramente, no entanto, o trabalho deve ser contextualizado para tornar-se significativo ao aluno. Cada professor deve esforçar-se para traduzir o conteúdo em símbolos compreensíveis aos seus alunos e o município não pode abrir mão do seu direito à autonomia.

4 Considerações finais

Bela Vista vem gradativamente melhorando seus números, aumentou o número de professores com curso superior, os resultados da prova Brasil e do Ideb se elevaram, a taxa de aprovação subiu significativamente. Os gestores atribuíram grande parte desses resultados aos professores, muito mais no âmbito subjetivo do que objetivo, ou seja, o comprometimento do professor foi mais ressaltado do que ações para sua formação.

O entusiasmo da escola foi um fator marcante, mesmo com tantas diversidades internas e pouca relação com a SME. A escola caminha sozinha, mas caminha bem, há um total comprometimento de toda a equipe escolar. A escola desenvolve ações para recuperação paralela e estudo conjunto para os professores, no início de cada ano é feito um planejamento com base no ano anterior.

A escola possui boa relação com a comunidade e sempre busca parcerias para oferecer palestras informativas aos pais, uma professora na escola que fala guarani e faz a tradução.

É nesse contexto diverso que a educação está inserida, influenciando e sendo influenciada. É diante desse cenário que cabe o questionamento: é possível uma ferramenta tão sintética conseguir medir a qualidade da educação nesse contexto? Como colocar em pé de igualdade municípios tão diversos?

Fica claro que as especificidades locais devem ser consideradas na elaboração de políticas educacionais, em razão disso julgamos necessário qualificar a participação dos municípios na elaboração e implementação de políticas educacionais para a educação infantil e ensino fundamental. É preciso que o município tenha condições políticas, econômicas e técnicas para exercer a autonomia que lhe é de direito.

5 Referências Bibliográficas

BONAMINO, A. **Tempos de avaliação educacional**: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. CAGED. Cadastro Geral de Empregados e Desempregados. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br/caged/default.asp>. 02>. Acesso em: fev de 2009.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. DATASSUS. Banco de dados do Sistema Único de Saúde. Disponível em: <<http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php?area=02>>. Acesso em: fev de 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Acessa diretamente os dados de cada município. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso: fev. de 2010.

_____. SIDRA. Sistema IBGE de Recuperação Automática. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/>>. Acesso em fev de 2010.

INEP. **Prova Brasil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br> 2010>. Acesso em: jun. de 2010

_____. **Indicadores Demográficos e Educacionais**. Disponível em: <<http://ide.mec.gov.br/2008/index>>. Acesso em: jun. de 2010

_____. **Edudata Brasil**. Disponível em: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/2010>. Acesso em: jun. de 2010

_____. **SAEB**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> 2010. Acesso em: jun. de 2010.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/portal/>>. Acesso em: fev de 2010.

PARANDEKAR, Suhas. **Desempenho dos alunos na Prova Brasil**: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino. Brasília, MEC/INEP/Banco Mundial, 2008.

UNICEF. **Caminhos do Direito de Aprender**: Boas Práticas de 26 Municípios Que Melhoraram a Qualidade da Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em:

< <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources.html>>. Acesso em ago. 2010.

_____. **Aprova Brasil:** o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil. Brasília, DF, 2006. Disponível em:

< <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources.html>>. Acesso em ago. 2010.

_____. **Redes de aprendizagem:** boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender. Brasília, DF, 2008. Disponível em:

< <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources.html>>. Acesso em ago. 2010.



MEDIAÇÃO EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE CARTA DO LEITOR: EXPLORAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO

Nathália Késsia de Sousa Campos⁶⁹

Magna do Carmo Silva Cruz⁷⁰

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a mediação docente durante a implementação da sequência didática com o gênero carta do leitor visando à exploração das estratégias de leitura. Fundamentamo-nos com base nos estudos que propõem práticas sociointeracionistas de ensino utilizando-se dos gêneros argumentativos na perspectiva do alfabetizar letrando. De natureza qualitativo-participativa, a pesquisa contemplou quatro etapas: planejamento da sequência didática, observação da implementação da sequência, análise dos relatórios e entrevista. Nossos resultados apontaram que a docente desenvolveu várias estratégias de leitura que contribuíram para desenvolver as competências leitoras dos alunos. Ao questionar sobre a sua prática, possibilitamos a docente refletir sobre como conduzir a leitura de modo que os alunos se tornem leitores ativos.

Palavras-Chaves: Sequência-didática, carta do leitor, estratégias de leitura.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil cerca de 88% das crianças alfabetizadas apresentam dificuldades para ler e escrever, de acordo com os resultados levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009 (BRASIL, 2009a) vindo estes dados a apontarem que os alunos das séries

⁶⁹ Concluinte do Curso de Pedagogia da UFPE. E-mail: nathaliakessia@hotmail.com

⁷⁰ Professora do IFPE, Formadora e Membro do CEEL/UFPE, Mestre em Educação/UFPE e Doutoranda em Educação/UFPE. E-mail: magna_csc@yahoo.com.br

iniciais apresentam níveis de compreensão de textos muito baixos no Ensino Fundamental. Paralelo a esse panorama da aprendizagem da leitura e escrita no Brasil, encontramos no relatório *De olho nas metas* (BRASIL, 2009b) a intenção de que, “até 2010, 80% ou mais, e até 2022, 100% das crianças deverão apresentar as habilidades básicas de leitura e escrita até o final da 2ª série/3º ano do Ensino Fundamental” (p. 21), sendo esta meta um desafio atual.

Em relação às pesquisas sobre leitura desenvolvidas nas séries iniciais, vemos que poucas trabalham a temática do desenvolvimento de estratégias de leitura nas séries iniciais como possibilidades de promover a compreensão leitora por meio dos gêneros argumentativos. Não encontramos, portanto, estudos que tratam dos gêneros da ordem do argumentar em turmas das séries iniciais.

Nesse sentido, enfatizamos que desde muito cedo as crianças são capazes de argumentar, mas para isso elas precisam ser conduzidas por um trabalho que estimule, e, logo, desenvolva suas habilidades argumentativas. É necessário que o docente possibilite a participação ativa da criança em situações variadas de leitura e escrita, o que consequentemente permitirá o desenvolvimento das habilidades de uso da leitura e da escrita em várias situações de interação da sociedade.

Para embarcamos na investigação de práticas de ensino da leitura, utilizamos uma proposta de ensino pautada nos gêneros argumentativos defendida pelos autores Dolz e Schneuwly (2004). As seqüências didáticas apresentadas por eles guiam nossa pretensão de ensino na articulação entre o ensino da língua materna e o trabalho com gêneros orais ou escritos, cuja finalidade é apropriar o aluno para utilizá-los nas esferas sociais ao seu redor. A partir do pressuposto de que o trabalho sistemático com um gênero discursivo permite o exercício efetivo dos indivíduos nas práticas sociais de leitura e escrita, escolhemos trabalhar com o gênero carta do leitor pelo fato de ser um gênero discursivo com diferentes propósitos comunicativos como: solicitar, criticar, elogiar, agradecer, opinar, perguntar, etc, bem como por reconhecer as contribuições para ampliação da competência das crianças para o desenvolvimento da fala, da leitura e da escrita.

Para tanto, temos como questão norteadora da pesquisa investigar como se daria a mediação da professora no desenvolvimento da seqüência didática de carta do leitor visando à exploração das estratégias de leitura com crianças de seis anos. Para isso, verificaremos se na mediação das atividades de leitura propostas, a professora conduz os alunos para obtenção dos objetivos específicos da seqüência didática; identificar as estratégias de leitura utilizadas pela professora durante a aplicação da Sequência Didática e discutir com a professora, a partir dos

recortes das aulas, suas intenções na condução com relação à exploração das estratégias de leitura.

2. O ENSINO DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO: concepções sobre o *ato de ler* e de *compreender textos*

É a partir da preocupação com as crianças de seis anos e o desenvolvimento das habilidades básicas para se constituírem escritoras e leitoras, que enfatizamos nessa pesquisa a importância do ensino da leitura em situações heterogêneas de ensino. As práticas de leitura quando inseridas desde cedo, geram interesse e a motivação por parte das crianças para que se tornem agentes de suas próprias ações como leitoras. Nesta perspectiva, para investigar a mediação de uma professora ao trabalhar em seu grupo uma série de atividades de leitura, é essencial, como ponto de partida, entender o que é ler.

Como aponta Solé (1998), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto” (p. 22). Logo, nesse processo, o leitor busca os objetivos que guiam sua leitura. Essa perspectiva interativa de conceber a leitura é considerada o meio pelo qual se compreende a linguagem escrita, sendo importante que o leitor domine as habilidades de decodificação e aporte ao texto seus objetivos e conhecimentos prévios para poder compreendê-lo. No entanto, Leal e Brandão (2007), ao falar de leitura, reconhecem que o próprio conceito sobre esse exercício vem sofrendo alterações nas últimas décadas, conforme nos aponta Bernardin (2003), pois,

Atualmente, as pesquisas convergem para uma definição de leitura que, ao que parece, não pode ser reduzida nem à escrita-decodificação (modelo ascendente), nem a uma pura antecipação (modelo descendente). [...] O que importa agora é esclarecer a maneira como as crianças podem tomar consciência dos usos sociais e construir estratégias pertinentes de leitura. (BERNARDIN, 2003, p. 53)

Assim, as autoras Leal e Brandão (2007) nos fazem perceber que, quando nos deparamos com um texto, ativamos nossas lembranças acerca de leituras semelhantes e é a partir dessas lembranças que antecipamos os sentidos que serão atribuídos ao texto. Essas antecipações, “quando confirmadas pelas pistas gráficas, são usadas durante a leitura, levando-nos a uma leitura fluente e compreensiva” (p. 3). Defendemos, portanto, essa concepção de leitura, por acreditarmos que ler é uma ação cognitivo-social, onde as operações mentais são dependentes da maneira de como as experiências sociais são abordadas durante a leitura de um texto. São essas operações mentais, ou seja, são as lembranças de um texto lido anteriormente, que permitem uma melhor compreensão da leitura.

Segundo Kleiman (1997), para que ocorra a compreensão é necessário um processo que utilize os conhecimentos prévios, acreditando que o leitor insere na leitura aquilo que ele já sabe, ou seja, a bagagem de conhecimentos adquirida ao longo da vida. Sobre este processo a mesma afirma que: “É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto” (KLEIMAN, 1997, p. 13). Em outras palavras, o uso desses conhecimentos diversos faz com que a leitura seja considerada um processo interativo e para que essa leitura seja significativa para o leitor, é importante que seu tema esteja dentro do interesse, o que irá motivar e facilitar o desenvolvimento da compreensão leitora.

Na esfera escolar, a compreensão leitora se constitui a partir da interação entre o texto, a criança e o professor, sendo este último o mediador que irá conduzir os momentos de leitura, contribuindo para aumentar as habilidades de compreensão leitora das crianças.

3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE CARTA DO LEITOR: uma alternativa para organizar o ensino da leitura com crianças de seis anos

Historicamente, na escola, os textos escolhidos para serem trabalhados com crianças em processo de alfabetização eram, na maioria dos casos, narrativos. Porém, estudiosos passaram a considerar a necessidade de o docente selecionar e inserir a leitura de outros gêneros discursivos em suas propostas pedagógicas. O docente deverá desenvolver seu trabalho na perspectiva do “alfabetizar-letando” que seria a relação de interdependência entre as práticas de alfabetização e letramento (SOARES, 2003). Seguindo esta direção, entendemos que o ensino do gênero não deve dissociar alfabetização e letramento.

Para os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly, uma sequência didática é “um conjunto de atividades escolares sistemáticas, em torno de um gênero oral ou escrito, organizadas com a finalidade de propiciar ao aluno o domínio de um gênero discursivo em situações de comunicação” (2004). Assim, uma sequência didática como metodologia de ensino dos gêneros discursivos pode proporcionar uma maior exploração das estratégias de leitura, pois se trata de uma sequência de atividades organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero, favorecendo que tais objetivos sejam consolidados.

A abordagem da diversidade textual deste estudo apóia-se na proposta de Schneuwly e Dolz (2004), a qual propõe a exploração dos contextos de usos desses gêneros, bem como suas características composicionais e os recursos linguísticos encontrados nesses textos.

Temos como foco desta pesquisa, a importância dos gêneros da ordem do argumentar, especificadamente à relevância do trabalho com o gênero carta do leitor na Alfabetização. Segundo Dolz e Schneuwly (2004) os gêneros da ordem do argumentar são os que têm finalidades direcionadas à defesa de pontos de vista, como por exemplo: textos de opinião, cartas ao leitor, cartas de reclamação, cartas de solicitação, debates, entre outros. Selecionamos a carta do leitor por se tratar de um gênero discursivo que serve como meio de comunicação para diversos fins: agradecimento, informações, cobrança, intimação, notícias familiares, prestação de contas, propaganda, solicitação, etc. Conforme o agrupamento apresentado por Dolz e Schneuwly (2004), este se situa na esfera de comunicação social de assuntos/temas controversos.

O uso das estratégias pode favorecer a aprendizagem da leitura e o desenvolvimento da compreensão de textos, pois, como afirma Solé (1998), as estratégias de compreensão leitora são *suspeitas inteligentes*. Ainda pela autora, estas são consideradas como procedimentos de caráter elevado, guiados por objetivos a serem alcançados. Por fim, as diferentes estratégias de leitura possibilitam que o leitor compreenda os propósitos explícitos e implícitos da mesma; ative os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo abordado no texto; dirija sua atenção ao fundamental; elabore inferências de diversos tipos, como hipóteses, interpretações, conclusões, entre outras.

Nessa perspectiva, a mediação de leitura pela professora pode favorecer a compreensão leitora por meio de estratégias de leitura diversificadas, estimulando os alunos a pensarem sobre os aspectos sociodiscursivos dos textos mesmo estando em processo de alfabetização. Essa mediação docente também pode conduzir os alunos para obtenção dos objetivos específicos da sequência didática envolvendo o gênero carta do leitor. Especialmente neste trabalho, optamos por investigar uma prática docente no que diz respeito à mediação das atividades de leitura propostas por uma sequência didática com o gênero da ordem do argumentar “carta do leitor”.

4. O PROFESSOR MEDIADOR: possibilidades de condução das estratégias de leitura durante as atividades na alfabetização

Partindo do pressuposto de que a linguagem como meio de interação social facilita o processo de ensino aprendizagem, bem como a construção do conhecimento, pautamo-nos em Vygotsky (1935/1984) para compreender como se dá a interação social dentro da sala de aula

no que diz respeito à mediação docente, cujo objetivo é alcançar as habilidades de compreensão leitora desenvolvidas durante as atividades de leitura.

Pensando sobre a importância da mediação pedagógica na sala de aula, é essencial que o mediador de leitura saiba conduzir a atividade cognitiva do aluno para que o mesmo desenvolva a compreensão do que foi lido. Ou seja, no processo de busca pelo sentido do texto, Solé (1998) garante que é possível inserir atividades de leituras diversas desde a alfabetização, até que as crianças assumam seus papéis de leitoras ativas. Assim, a autora recomenda alguns procedimentos dividindo-os em antes, durante e depois da leitura.

Antes da leitura é imprescindível que o educador estimule a motivação das crianças e estabeleça objetivos para que a leitura se concretize. A docente precisa “levar em conta que o propósito de ensinar as crianças a ler com diferentes objetivos é que, com o tempo, elas mesmas sejam capazes de se colocar objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequados”. (SOLÉ, 1998, p.101) Nesse período é importante fazer previsões sobre o que será lido a fim de emanar as expectativas das crianças sobre o texto a ser explorado na atividade de leitura e instigar as crianças para que elaborem perguntas sobre o texto, reformulá-las quando for preciso, o que facilitará a compreensão do texto.

Solé (1998), também propõe o uso de algumas estratégias durante a atividade de leitura, ou seja, durante todo esse trabalho com o texto, o leitor precisa sentir-se motivado, sendo assim de extrema importância que o mediador formule algumas hipóteses, bem como lance questões sobre o que já foi lido, resumindo gradativamente as idéias principais do texto.

Cabe, portanto, à mediação docente propiciar momentos didáticos que possibilitem a reflexão por parte dos alunos sobre o que está sendo apresentado como leitura. É preciso estimular a leitura, até mesmo àqueles que ainda não sabem ler. O aluno precisa refletir sobre os textos escritos fazendo possíveis correspondências com textos já lidos. É bastante significativo que, ao mediar, o professor esteja interagindo com o aluno, considerando seus conhecimentos prévios, diagnosticando as dificuldades, elaborando inferências, bem como desenvolvendo estratégias, garantindo que cada aluno participe da atividade de leitura assegurando a compreensão.

5. Percurso Metodológico

Para alcançar os objetivos traçados, adotamos a pesquisa qualitativo-participativa, pautada em Delzin e Lincoln (2006), os quais afirmam que “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo”. (p. 17). Dessa forma, esse tipo de pesquisa permite um contato maior do pesquisador com a situação a ser pesquisada. Para efetivação desse estudo, escolhemos como participantes da pesquisa uma professora que faz parte do grupo de pesquisa sobre o ensino da argumentação na escola(CEEL/UFPE) e seus alunos.

Para desenvolvimento da pesquisa, utilizamos dois instrumentos metodológicos (observação e entrevista). A pesquisa ocorreu em quatro etapas:

Na *primeira etapa*, realizamos o planejamento da sequência didática com o gênero carta do leitor no grupo de pesquisa argumentação e ensino para posterior aplicação da sequência em uma turma do 1º ano do 1º ciclo de uma escola da rede municipal de Recife.

Na *segunda etapa* da pesquisa, realizamos observação de aulas com o desenvolvimento da sequência didática com o gênero carta do leitor. Essas observações foram gravadas/filmadas e organizadas em relatórios com base em roteiro de observação de aula. A observação possibilita “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...] e a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação de um determinado fenômeno” (LUDKE e ANDRÉ, 2001, p.26).

Em uma *terceira etapa*, realizamos uma entrevista baseada nos trechos das aulas. Esta foi feita com a professora acerca da sua mediação observada durante a realização da sequência na qual a docente pode rever e explicar suas intenções ao mediar atividades de leitura. Sobre este, Ludke e André nos afirmam que “uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais” (1986, p.34).

Por fim, na *quarta etapa*, realizamos o procedimento de análise dos dados. Durante o tratamento dos dados, tanto da observação quanto da entrevista com a professora, foram utilizadas técnicas metodológicas da análise de conteúdo de Bardin (1977), que seria uma leitura minuciosa do real, buscando analisar como se deu a mediação docente durante a aplicação de uma sequência didática visando à exploração das estratégias de leitura com crianças de seis anos.

A observação da sequência didática com o gênero carta do leitor e a realização da entrevista possibilitaram investigarmos quais estratégias foram adotadas pela professora e como realizou a mediação durante a implementação da sequência visando à exploração das

estratégias de leitura. Nesse sentido, os resultados serão apresentados em três blocos nos quais buscaremos responder aos objetivos específicos elencados.

5.1 Sequência didática como instrumento metodológico: organização da prática docente para o ensino da leitura em turma de alfabetização

A sequência aplicada pela professora foi organizada na estrutura de em uma situação inicial, módulos I, II, III, IV, V e uma situação final. Durante a aplicação da sequência observamos que a professora utilizou vários recursos didático-pedagógicos para o desenvolvimento das aulas.

Apesar da organização da sala para as atividades ser feita por meio de critérios relacionados ao aspecto comportamental, a professora promove questionamentos a partir da fala das crianças e a interação entre as diferentes opiniões apresentadas pelas mesmas. Esse aspecto ficou evidente quando, ao lerem uma das cartas publicadas no gibi, identificaram uma escrita pela mãe de uma criança que tinha apenas 4 anos. Nesse momento, estabeleceu-se um diálogo entre a professora e os alunos:

P⁷¹: Essa carta quem escreveu foi um jornalista?
A: não
P: foi um?
A: foi Helena, foi uma menina
A: não escreveu sozinha
P: como vocês sabem?
A: por que a senhora leu,
P: e quando eu li, o que foi que eu disse que vocês souberam que a menina não escreveu sozinha?
A: porque ela não sabia ler, quem fez foi a mãe dela
P: como vocês sabem?
A: com a ajuda da mãe dela
P: ah! Com a ajuda da mãe dela. Muito bem. (trecho da situação inicial)

À medida que desenvolvia os módulos da sequência didática, a professora retomava as aulas anteriores, resgatando os conhecimentos construídos em cada aula. Em várias aulas, é possível observar essa retomada. No trecho da aula a seguir, referente ao módulo 1, podemos ver claramente quando a docente estabelece um diálogo retomando a aula anterior:

P: pronto? Eu vou pedir...silêncio! Bom gente, vocês lembram que eu li para vocês uma notícia que falava de um animal? Vocês lembram? Lembram ou não? lembra? Falava de animal? Como era mesmo?
A: coandu
P: hã?
A: coandu

⁷¹ Para fins de transcrição, ao citarmos a professora usaremos a letra “P” e para referirmo-nos aos alunos iremos utilizar a letra “A”.

P: muito bem, falava sobre o coandu. O que do Coandu?

A: que a menina botou o nome dele vareta

P: a menina teve um concurso e escolheram o nome vareta. Ai depois dessa noticia eu lembro que eu li para vocês duas cartas.

A: da turma da Mônica

P: eu to falando depois do Coandu

Na situação final percebemos essa preocupação dela, quando a mesma passou no data-show um vídeo de uma reportagem do Jornal Hoje que seria trabalhada nessa aula. Antes da leitura da reportagem Filhos do Coração, a docente mostrou o vídeo a fim de conquistar a atenção dos alunos e facilitar a compreensão da leitura.

Entendendo que compreender textos, segundo Solé (1998), consiste em um processo de construção de significados, em que a compreensão leitora se constitui a partir da interação entre o texto, a criança, e o professor, sendo o último o mediador que conduz os momentos de leitura, percebemos que a professora contribuiu para aumentar as habilidades de compreensão leitora das crianças. Em uma das aulas, ao discutir sobre uma carta do leitor que deveria tratar sobre os apelidos, a docente procura esclarecer o significado da palavra ao ver que os alunos estavam confundindo este conceito. Vejamos:

P: como é o apelido de vocês?

A: o meu é Vitória

P: Vitória? Mas Vitória é nome também. Apelido é assim como o meu. Meu nome é Ana, mas meu apelido é aninha.

P: porque vejam só: o apelido pode ser uma forma carinhosa das pessoas nos chamarem. Agora ele não é legal quando é um apelido para ofender.

A: é

P: ou seja, falar coisas que o coleguinha fica triste certo?

Comentando com a professora sobre a discussão inicial antes da leitura do texto, ela nos traz em sua fala que sua intenção foi ajudar aos alunos a compreenderem o real sentido da palavra: “Pensei no nosso cotidiano, pois é rotina eles se apelidarem, vi nessa atividade uma forma de, além de trabalhar um dos aspectos contextualizadores do gênero, tratar de um assunto que faz parte do cotidiano, como disse antes”. Através da sua explicação foi possível aos alunos compreenderem o real sentido da palavra apelido não entendido inicialmente.

Refletindo sobre como conduzir o ensino da leitura retomamos o que Solé (1998) afirma sobre o ato de compreender como um processo de construção de significados que depende tanto do texto quanto do leitor. Analisamos e vimos que a docente buscou, mesmo com muitas dificuldades, estimular e conduzir da melhor forma as atividades de leitura propostas.

5.2 Mediação das atividades de leitura pela professora: explorando o gênero carta do leitor

Para verificar se a professora conduz os alunos para obtenção dos objetivos específicos da sequência didática, analisamos a sua mediação durante as atividades de leitura propostas com base em categorias elaboradas coletivamente pelo grupo de pesquisa “Argumentação e ensino”, mas que foram adaptadas frente às novas demandas que surgiram no desenvolvimento desta sequência: *discussões sobre o contexto de produção, discussões sobre o gênero carta do leitor, discussões sobre a finalidade da leitura, discussões sobre aspectos composicionais do gênero em questão, dentre outras.*

As atividades de leitura desenvolvidas durante as observações foram precedidas por informações sobre o contexto em que os textos foram produzidos, dessa forma a professora discutiu primeiro com os alunos um dos suportes que geralmente encontramos a carta do leitor. Nos trechos a seguir vemos como se deu essa exploração:

P: pra vocês conhecerem melhor o jornal. Vão ficar oh cada vez mais sabidos. Olha pra cá, conhecer um jornal não é só olhar, é saber o que é que tem dentro dele também.
A: tem desenho
P: tem um monte de coisa
A: o que ta acontecendo no mundo.
P: EITA! Diz de novo Allan, é muito bonito o que ALLAN disse.
A: o que ta acontecendo no mundo.
P: menino gostei

No que diz respeito à exploração de diferentes cartas do leitor, a professora fez várias leituras de cartas publicadas em diversos suportes a fim de possibilitar uma melhor compreensão deste gênero pelas crianças. No recorte abaixo observamos que a professora leu cartas do leitor extraídas de gibis diferentes para permitir aos alunos um maior contato com o gênero para adquirir seu domínio.

P: A carta que eu li foi essa verde aqui pequenininha. Estou mostrando para cada grupo qual foi a carta do gibi sesinho que eu acabei de ler.
A: a verde
P: tem um detalhe nessa carta, essa letrinha da carta parece uma letra o que?
A: manuscrita
P: parece uma letra manuscrita. Tão bonita por sinal ne?
A: éé
P: posso ler mais uma carta?
A: não

P: posso ou não posso?

A: pode

P: bem, agora eu vou ler a carta do gibi do Cascão. Vamos ler... achei. Deixa eu ler a carta. Essa é tão legal porque tem uma foto também. Uma carta com uma foto. Escuta a carta pra descobrir de quem é.

Ao refletir sobre os trechos lidos, a professora relatou sobre sua intenção na atividade que deveria trabalhar duas cartas do leitor, uma do jornal e outra do gibi: “Mostrei e comentei sobre os suportes trabalhados, gibi e jornal” Ela também retratou a importância de permitir o acesso aos possíveis suportes que publicam cartas dos leitores aos alunos que não convivem com os textos que neles circulam, possibilitando uma nova aprendizagem aos alunos. Além disso, durante as atividades de leitura observa-se, na fala da professora, a explicitação do gênero carta do leitor para caracterizar os textos que foram lidos na aula.

Porém, ao refletir sobre o trabalho das características do gênero a professora comenta: “Acredito que tenha plantado uma sementinha (risos), mas a compreensão na totalidade, não. É muito novo para eles, eles não têm acesso a esse tipo de texto”. Mesmo assim, considera-se positiva a atitude da professora ao tentar conduzir atividades com o gênero em foco, uma vez que os autores apóiam o acesso aos diversos textos na alfabetização, possibilitando no aluno o a ampliação do seu conhecimento a cerca dos diversos gêneros que circulam socialmente. Ao analisar como são realizadas as reflexões sobre as características dos gêneros textuais trabalhados, destacamos um trecho onde a docente busca refletir sobre a autoria, que caracteriza um dos componentes da carta do leitor:

P: agora eu preciso saber quem esta escrevendo essa carta.

A: a gente

P: a gente quem? Como é que eu vou saber?

A: a gente, os alunos de tia Ana Lucia

P: hum, os alunos de Tia Ana Lucia.

A: é... muito legal.

Na entrevista a professora teve a oportunidade de refletir sobre o trabalho dos aspectos composicionais do gênero estudado. Ao ser perguntada sobre sua intenção ao lançar algumas questões como: “Quem escreveu a carta?”, ela responde que com essa pergunta inicial tentou verificar a questão de quem escreveu e para quem foi a carta escrita. No relatório vimos que a professora desencadeou outras informações apreendidas com a leitura e aproveitou para fundamentar as características de uma carta do leitor permitindo aos alunos se apropriarem de

um gênero discursivo que serve como meio de comunicação para diversos fins, conforme anuncia.

Ao explorar textos de notícias e reportagens, a professora desenvolveu uma boa condução no que se refere à discussão sobre os temas abordados através das leituras de reportagens, notícias e principalmente das cartas do leitor. Dessa forma, a proposta de ensino da linguagem contextualizada pautada nos gêneros argumentativos defendida pelos autores Dolz e Schneuwly (2004) foi inserida na turma da docente investigada.

Apesar de trabalhar as características do gênero, explorando os componentes textuais e de estabelecer nos alunos a compreensão acerca da diferença de uma carta do leitor publicada no gibi e uma publicada no jornal, observamos que a professora não trabalhou o conceito de carta do leitor, estando ausente em sua mediação uma explicação sobre o que é este gênero, em que situação se aplica, bem como sua diferença de uma carta pessoal.

Mesmo não sendo foco da investigação, vimos também que a professora realizou atividades coletivas de produção do gênero, bem como a revisão dos textos produzidos, refletindo, assim, sobre a importância de fazer uma releitura do texto a fim de revisar se o mesmo apresenta as características que deve se fazer presente neste tipo de carta.

5.3 Estratégias de leitura exploradas durante a sequência didática carta do leitor: intenções e ações docentes

À medida que desenvolvia as aulas para aplicação da sequência didática com o gênero carta do leitor observamos que a professora explorou várias estratégias de leitura, dentre elas as estratégias de antecipação de sentidos, localização de idéias centrais do texto, identificação do tema, apreensão de sentidos gerais do texto, localização de informações explícitas nos textos, interpretação de frases e expressões dos textos, identificação de significado de palavras nos textos, bem como a ativação de conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos.

É interessante destacar esse trabalho de resgate dos conhecimentos prévios feito pela docente. Ao entrevistarmos a professora, ela diz que seu objetivo ao lançar questões iniciais sobre o texto lido era de oportunizar a criança a se apropriar ou simplesmente introduzir um novo gênero. Corroborando com as autoras Leal e Brandão (2007), refletimos sobre a importância de ativarmos nossas lembranças acerca de leituras semelhantes e a partir dessas lembranças anteciparmos os sentidos que serão atribuídos ao texto.

Vale ressaltar que outras atividades oferecidas promoveram o desenvolvimento de estratégias de localização de idéias centrais dos textos propostos para leitura. Assim como na situação inicial e no decorrer de algumas aulas, módulos 1, 3 e 4, observamos nos diálogos estabelecidos entre a professora e seu grupo de alunos que foi possível desenvolver estratégias de localização de informações, importantes para a compreensão do textos. A partir do trecho retirado da aula do módulo 3 podemos observar um desses momentos.

P: O que esse homem e esse menino estavam fazendo dentro da jaula?

A: porque as pessoas estavam colocando comida para os animais.

P: além de comida colocavam o que mais?

A: pipoca, hambúrguer.

P: colocavam ate lixo.

A: eca!

Ao ser entrevistada e questionada sobre as questões feitas nesse momento da aula, a docente nos explica que sua intenção ao fazer perguntas sobre a leitura realizada foi tomada pelo desejo de constatar se os alunos realmente haviam compreendido o sentido do texto. Nesse caso, concordamos que a partir dessa interação a compreensão do texto foi devidamente alcançada. Do mesmo modo, através do próximo recorte apresentamos como ocorreu a exploração da idéia central do texto lido pela professora, de modo que permitiu a exploração do mesmo colaborando para que o grupo desenvolvesse a habilidade de identificação do tema da reportagem lida.

P: 1º pergunta: alguém aqui tem apelido?

A: eu!

P: como é o apelido de vocês?

A: o meu é Vitória.

P: Vitória? Mas Vitória é nome também. Apelido é assim como o meu. Meu nome é Ana, meu apelido é aninha.

P: Essa reportagem ela ta falando de que minha gente?

A: de pessoas.

P: mas o que das pessoas?

A: APELIDO!

P: muito bem!

Já no módulo 2, ao mediar uma discussão sobre o tema central de uma reportagem lida, ressaltamos que as atividades oferecidas também contribuíram para promover o desenvolvimento de estratégias de apreensão de sentidos gerais do texto. Nessa aula a professora conversou com o grupo sobre a opinião do autor de um texto e os fez refletir sobre o sentido das expressões “contra” e “a favor” como podemos ver em seguida:

P: Contra é quando você não gosta viu Nicole, e a favor é quando a gente concorda. Quando a gente acha que pode ser. Contra é quando nós não gostamos uma coisa que não deve acontecer. E a favor quando acha que deve acontecer. O jornalista que fez ele é contra ou a favor?

A: contra.

P: porque você acha?

A: porque é feio.

A intencionalidade da discussão segundo a professora foi desenvolver e ampliar o vocabulário dos alunos. Ainda em sua fala a docente enfatiza sua intenção ao diferenciar as palavras que provocaram a discussão: “não sei se estou correta, mas também oferecê-los a oportunidade de argumentar. Será que é por aí...?”. Dessa forma, a reflexão com a professora confirma a proposta dos autores Schneuwly e Dolz (2004) ao defender o trabalho dos gêneros discursivos nas séries iniciais visando o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos alunos em processo de alfabetização.

Ao refletir junto com a docente sobre o momento da aula onde ela trabalhou o significado dos termos “a favor” e “contra”, a mesma afirmou que sua real intenção foi tentar fazer com que eles opinassem a respeito do tema discutido. Sendo assim, a partir desta discussão mediada pela docente percebemos como se dá sua forma de estimular os alunos a pensarem sobre os aspectos sociodiscursivos dos textos visando uma maior compreensão dos mesmos.

O desenvolvimento de estratégias de localização de informações contidas no texto permeou uma reflexão com a docente sobre a importância de tratar a respeito de vários temas e gêneros em uma mesma seqüência didática. O desafio do trabalho com a leitura é constatado na fala da professora quando questionada sobre o ensino da leitura utilizando os gêneros textuais da ordem do argumentar:

Bem, é, sem dúvida, desafiador. Para a idade deles acho mais interessante focar em um gênero explorando bem. As temáticas a serem tratadas foram as mais próximas possíveis do cotidiano da turma. Tivemos um bom exemplo disso com as propostas de leitura da reportagem do cerol e a do apelido (Professora).

Portanto, apesar de a docente rever/avaliar e refletir sua própria prática por meio dos recortes, não encontramos nas aulas observadas momentos em que a professora desenvolvesse a estratégia de elaboração de inferências que são tão importantes no trabalho da leitura por permitir ao leitor desenvolver suas próprias interpretações e conclusões o que possibilita compreender os propósitos explícitos e implícitos no texto.

6. Considerações Finais

Considerando que nosso objetivo foi investigar quais estratégias foram adotadas pela professora e como realizou a mediação junto aos alunos durante a implementação da sequência didática com o gênero carta do leitor, percebemos que a docente buscou, mesmo com dificuldades, conduzir da melhor forma as atividades de leitura propostas, bem como possibilitar aos alunos alcançar os objetivos específicos da sequência didática, apesar de ficar ausente da sua mediação uma maior exploração do gênero, no que diz respeito ao contexto social em que esse gênero se aplica, para que os alunos possam fazer uso em situações extra-escolares.

Ao observar as estratégias de leitura desenvolvidas durante as aulas, vimos que a professora explorou várias situações em que as estratégias de antecipação de sentidos, de localização de idéias centrais do texto, de identificação e apreensão de sentidos gerais do texto, de localização de informações explícitas, de interpretação de frases e expressões dos textos, de identificação de significado de palavras nos textos, bem como de ativação de conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos foram estimuladas e mediadas. Quando questionada a respeito das suas intenções durante as estratégias desenvolvidas, a professora apresentou segurança em relação as suas ações pedagógicas na prática do ensino da leitura focando um gênero argumentativo ainda não dominado pelo seu grupo de alunos, apresentando a necessidade de que eles pudessem se apropriar deste gênero em específico.

Com os resultados da presente investigação, desejamos que novas pesquisas ainda se dedicassem a analisar práticas de ensino da leitura e as intenções docentes ao conduzir essas atividades no que tange à compreensão leitora por crianças em fase de alfabetização.

Referências Bibliográficas

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Demográficos e Educacionais**: Relatório Nacional. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: acesso em: 10/01/2010.

_____. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** – Síntese de Indicadores 2008. Rio de Janeiro: IBGE, 2009a. ISBN 978-85-240-4085-6

_____. Movimento Todos Pela Educação. **Segundo relatório de acompanhamento das Metas do movimento Todos Pela Educação**. Brasília: 2009b. Disponível em: WWW.todospelaeducacao.gov.br. Acessado em 21/02/2010.

DEZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DEZIN, N. K; LINCOLN, Y. S (Org.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 16-41.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, Ângela. **Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1997.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, M K de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. Série Pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 1997.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L.S. A Interação entre aprendizado e Desenvolvimento. In: **A formação social da mente: Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1935/1984.



UMA REFLEXÃO: A EDUCAÇÃO ESCOLAR LAICA EXISTE NO BRASIL?

Vitor Hugo Rinaldini Guidotti⁷²

Resumo

A laicidade da educação escolar foi uma conquista histórica que representou o desligamento das ideologias dogmáticas das religiões em relação ao ensino, principalmente a ruptura do domínio da Igreja Católica, que possuía fortes influências desde o período jesuítico. No entanto, este artigo averiguou alguns trabalhos e delineou uma perspectiva atual no que tange a laicidade na educação escolar brasileira, na qual se concluiu que há efeitos prejudiciais encontrados em instituições educacionais, tanto públicas como privadas, onde a religião apresenta marcante presença. Como fruto dessas análises, foi identificado que há uma certa escassez de pesquisa na região Cone-Sul do estado de Mato Grosso do Sul sobre tal tema, o que pode demonstrar um paradigma da pesquisa educacional sobre a educação escolar laica nesta região.

Palavras-chave: Laicidade; Educação Escolar; Pesquisa Educacional.

1. Introdução

A educação escolar brasileira é marcada por diversas mudanças, sejam elas políticas, pedagógicas ou ideológicas. Tais mudanças deve-se ao fato de que, analisando a história da educação brasileira, percebemos a influência de grupos dominantes existentes, como por exemplo, dentre eles, os da Igreja Católica, vindo a possuir o domínio da educação escolar

⁷² Acadêmico do 4º ano do curso de Administração de Empresas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai –MS.
E-mail: vitor_guidotti@live.com

desde o período jesuítico (1549) através da Companhia de Jesus. No entanto, os setores sociais, devidamente representados por pensadores pró-educação, tiveram também as suas representatividades marcadas, sendo já identificados nas tramitações das tendências pedagógicas da Primeira República (1889-1930). Podemos relacionar cada setor social de acordo com os seus interesses, que travaram embates políticos educacionais a fim de transformar a educação escolar de acordo com as suas respectivas ideologias (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994).

Dentre as mudanças ocorridas na educação escolar brasileira desde o início do século XX, com a aparição de intelectuais compromissados em promover uma mudança educacional, verificamos que a religião⁷³ acabou perdendo aos poucos o seu poder, vindo a ser apenas co-participadora dos processos de mudanças, obviamente, sempre tendo como intenção garantir o seu espaço. Assim, podemos compreender que as tendências pedagógicas⁷⁴ que não foram representadas pela Igreja Católica, tinham como interesse a promoção de uma educação escolar sem vínculo ideológico com qualquer religião, pretendendo extinguir o proselitismo religioso e garantindo aos educandos brasileiros uma educação escolar sem vínculo com dogmatismos ideológicos e religiosos (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994).

Podemos então dizer que após embates históricos ocorridos na educação escolar brasileira, esta ficou com diversas características herdadas das várias tendências pedagógicas que buscaram defini-la, após representantes das mesmas serem chamados pelo governo para fixar as metas da educação no Brasil, repercutindo oficialmente na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 4.024/1961) (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994). Esta lei, embora tenha sido promulgada em 1961, veio a sofrer duas mudanças, sendo a última estabelecida pela LDB nº. 9.394/1996. Neste contexto, conforme Diniz, Lionço e Carrião (2010), com base na Constituição Federal de 1988 e as normativas da educação brasileira, pode-se dizer que o Brasil possui uma educação escolar laica, no entanto, ainda conforme as autoras, o cenário educacional no Brasil peca ao demonstrar com clareza através de pesquisas científicas realizadas entre as regiões do país, que a laicidade da educação escolar no Brasil é sustentada apenas nos documentos oficiais que a regulamenta, pois na prática, a realidade

⁷³ Entende-se por religião um “*sistema social cujos participantes confessam a crença em um agente ou agentes sobrenaturais cuja aprovação eles buscam*” (DENNET, 2006, p. 19).

⁷⁴ Conforme Ghiraldelli Júnior (1994), destacamos que a Pedagogia Libertária (1900 -1920) e a Pedagogia Nova (início dos anos 20 do século XX) foram as primeiras que buscaram enfrentar o controle da Igreja Católica, esta sendo representada pela Pedagogia Tradicional.

diverge, apresentando um cenário diferente do que está posto pelas normas educacionais vigentes.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa será o de apresentar alguns trabalhos que demonstraram como a religião está presente na educação escolar brasileira, e qual os seus efeitos neste âmbito, tendo ainda como objetivo específico traçar uma perspectiva sobre os trabalhos desta natureza.

2. As pesquisas e os resultados

Para a realização deste trabalho separamos seis trabalhos científicos referentes à temática que estamos abordando para demonstrar algumas realidades presentes em regiões brasileiras. Podemos constatar que os princípios laicos que deveriam estar concretizados no ensino público brasileiro não estão condizentes com as práticas encontradas em algumas escolas. Conforme a análise das pesquisas, essas escolas demonstram efeitos prejudiciais da religião, quais sejam, a violência simbólica, o ensino das ciências sendo arraigado por princípios mitológicos e a formação de conceitos contrários as ciências existentes.

É importante salientar como a educação escolar pode demonstrar os efeitos da religião, pois o espaço escolar repercute as diversas culturas existentes da sociedade, estas possuindo ideologias diferentes e, como visto através da história do processo educacional brasileiro, várias foram as classes sociais que tinham como intenção promover a educação de acordo com as suas ideologias. A respeito de ideologia, Severino diz que:

[...] esta faz com que a educação acabe se transformando num mecanismo de alienação dos sujeitos educandos, agregando a si uma dimensão filosófica. Lidando com ferramentas simbólicas, que atuam no âmago mesmo da subjetividade, a educação é um terreno fértil para ideologização. [...] Os grupos beneficiados manipulam então o conhecimento e a valoração apresentando os conceitos, idéias e valores como se fossem universais, iludindo assim todos os integrantes dos demais grupos sociais. (SEVERINO, 2007, p. 42)

Analisando a influência que a religião pode acarretar na educação escolar e verificando os seus efeitos, podemos apresentar inicialmente a pesquisa de Santos (2011), onde a mesma descreve como a religião evangélica está demonizando a cultura negra em Salvador, no estado da Bahia, onde “tudo que signifique e/ou faça referência à cultura negra, é visto como pecado, seguindo a ideia de que está associado ao candomblé que sempre foi

demonizado pela doutrina cristã” (SANTOS, 2011, p.4), isto de acordo com o pensamento dos representantes evangélicos. O papel da escola neste caso seria promover, ainda de acordo com autora, o trabalho interdisciplinar da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nas escolas, o que se preconiza na Lei Federal nº.10.639/2003, relacionando à história e cultura da África, tendo como intuito preservar a cultura negra presente em todas as regiões do Brasil. Porém realizar tal ação, passa pelo problema citado anteriormente, considerando que integrantes das escolas recusam a cultura negra, “pois essas questões trazem à tona uma problemática em trabalhar algo que não se acredita, que há tanto vem sendo negado e por vezes demonizado por esses sujeitos” (SANTOS, 2011, p.5). A autora demonstrou com este trabalho que a religião é capaz de negar culturas que não sejam dominantes ou que não tenham um maior número de adeptos, um efeito evidente de violência simbólica, pois um elemento estruturante esta prevalecendo, impondo suas ideologias e anulando as minorias, pretendendo tomar o espaço em questão (BOURDIEU, 1989).

De fato, a maioria da população brasileira é cristã, percebemos que esta é a que mais ocupa espaço no ambiente escolar (DINIZ, LIONÇO E CARRIÃO, 2010). De acordo com o estudo feito nas escolas do Rio de Janeiro (Capital) por Corsino e Branco (2006), isto pode ser identificado nas aulas de Ensino Religioso. Durante a realização da pesquisa feita pelas autoras, constatou-se que as professoras voluntárias que ministravam as aulas de Ensino Religioso das escolas pesquisadas realizavam orações somente da natureza cristã, pretendendo promover o cristianismo para os alunos da escola em questão:

O objetivo das aulas de religião para as crianças pequenas, segundo as voluntárias, “é fazer com que a chama da busca por um ser superior não seja apagada; é preparar a criança para a religiosidade”. Essa preparação, por sua vez, se refere à catequese, à evangelização, à doutrinação, aos princípios morais cristãos, ao amor ao próximo e à obediência. Uma das professoras da disciplina religiosa, numa das aulas, disse às crianças que “quando crescerem devem ser trabalhadoras e sempre ajudar os pais”. Os materiais usados com as crianças, como livros, figuras, desenhos para colorir e também as canções, remetem a símbolos do cristianismo e têm como finalidade garantir a fé, através da memorização, e um bom comportamento durante a escolarização. Nas palavras de uma professora, as aulas deveriam “engrossar o rebanho de fiéis”. (CORSINO e BRANCO, 2006, p.9)

Ainda pode ser identificado por Corsino e Branco (2006) que a direção das escolas pesquisadas sentiu interesse em reavaliar o Ensino Religioso, questionando se tal disciplina era legal, revelando desconhecimento da legislação educacional vigente.

O conteúdo de Ensino Religioso mostra-se um meio complexo onde se pode apresentar o proselitismo religioso, e isto foi compreendido por Diniz, Lionço e Carrião (2010). As autoras realizaram um estudo identificando 25 livros didáticos de ensino religioso, estes que foram produzidos por editoras que apresentam maior comercialização no país, tanto na venda para escola privadas como para o governo federal que culmina na distribuição para rede pública de ensino do Brasil. O intuito desta pesquisa era analisar como esses livros tratam as diversas religiões existentes, tendo como organização três eixos temáticos:

a) concepções, com especial destaque a posicionamentos etnocêntricos; b) diversidade religiosa, em relação à pluralidade de religiões que compõem a sociedade brasileira e à consideração do proselitismo religioso como expressão de discriminação social ou religiosa; c) diversidade social, envolvendo a representação de minorias sociais ou grupos populacionais vulneráveis à exclusão e ao prejuízo social, tais como negros, indígenas e pessoas com deficiência. (DINIZ, LIONÇO e CARRIÃO, 2010, p. 65-66)

Os resultados obtidos pelas autoras revelam que os livros didáticos de ensino religioso pesquisados apresentam 65% de seus conteúdos voltados para o cristianismo, e o conteúdo sobre religiões afro-brasileiras possuem o total de 3%, “Isso significa que para cada componente afro-brasileiro há em torno de vinte componentes cristãos” (DINIZ, LIONÇO e CARRIÃO, 2010, p. 69). Quanto aos grupos populacionais vulneráveis, damos destaque ao modo como os livros tratavam os ateus e os homossexuais. Ao tratar das pessoas sem religião, as autoras demonstraram como os livros pretendiam deturpar a imagem ateuista e sobrepôr a religião cristã, “Um exemplo é o quadro que apresenta superficialmente as ideias do filósofo Friedrich Nietzsche, o principal representante do grupo que matou deus para os livros, e a imagem de dois homens presos em um campo de concentração nazista” (DINIZ, LIONÇO e CARRIÃO, 2010, p. 87). Em relação à homossexualidade, apenas um livro teve em seu conteúdo esta abordagem e, conforme as autoras, o tratamento com esta classe social é de certa forma pejorativo, tendo em vista primeiramente o modo que os livros tratavam os homossexuais, intitulando esta opção sexual como “Homossexualismo”, sendo que hoje em dia o correto para referir aos homossexuais seja “Homossexualidade”, pois o termo

empregado pelo livro refere-se a uma patologia, algo que não se encaixa no contexto da homossexualidade. Ainda conforme as autoras:

[...] o vocabulário religioso para a descrição das duas teses é repleto de julgamentos discriminatórios sobre o indivíduo gay: “desvio moral”, “doença física ou psicológica”, “conflitos profundos”, “homossexualismo não se revela natural”, “gênero de maneira saudável” e, por fim, a pergunta que encerra o quadro – “se isso se tornasse a regra de conduta humana, como a humanidade se perpetuaria?”. (DINIZ, LIONÇO e CARRIÃO, 2010, p. 73-74)

No tocante ao assunto sobre disciplinas escolares, temos o exemplo do efeito da religiosidade em disciplinas que diretamente não possuem similaridades religiosas. No estudo de Malacarne (2009), é feito um levantamento sobre como os professores de Química, Física e Biologia tratam a Ciência e a religião durante as aulas de 18 (dezoito) municípios do interior de estado do Paraná. O autor, ao questionar os docentes sobre ciência e religião, consegue alguns depoimentos reveladores, demonstrando que alguns professores pesquisados inferiorizam a ciência e colocam os mitos religiosos como verdadeiros. Logo, Malacarne (2009) propôs aos entrevistados uma análise do que poderia ser ciência ou não, considerando as alternativas “Astronomia”, “Astrologia”, “Criacionismo”, “Evolucionismo”, “Medicina Tradicional”, “Medicina Caseira”, “Espiritismo”, “Protestantismo” e “Catolicismo”. Os dados recolhidos da pesquisa revelaram uma realidade interessante que, segundo o autor:

O conjunto das respostas desta questão, que solicitava a caracterização como Ciência ou não de determinados temas, corrobora a percepção de que há problemas de formação na grande maioria dos professores que atuam como docentes de Química, Física e Biologia na região pesquisada, e que também atuam em outras disciplinas quando buscam completar a sua carga horária. Neste sentido, é preciso que sejam revistos os currículos e os conteúdos dos cursos de formação de professores destas áreas, sob pena de que as novas gerações não consigam visualizar, de forma clara, as diversas áreas do conhecimento nas suas implicações no conjunto das coisas da vida de cada um. (MALACARNE, 2009, p. 94)

Neste caso, é visível que os professores possuem dificuldade em diferenciar o que é ou não ciência, demonstrando confusão destes ao conceituar o que é religião ou não, pois, os dados mostraram que 50% dos professores consideram o catolicismo como ciência. Esta realidade ainda pode incidir em um efeito prejudicial no processo de aprendizagem. Conforme Malacarne:

Um ensino de Ciência, na forma das disciplinas aqui abordadas, que não consegue, e isso foi observado na maioria absoluta dos entrevistados, explicitar pelo menos uma noção entre conceito de Ciência e aplicabilidade na relação com algumas (conhecidas) áreas do conhecimento e ou da rotina de vida de cada indivíduo demonstra que está com problemas graves de constituição. A revisão dos processos que culminam na formação destes professores torna-se, assim, urgente, pois que esta formação pode estar comprometida e comprometendo todos os níveis do ensino, principalmente o básico. (2006, p. 96)

Malacarne (2006) ainda revela que os professores pesquisados demonstram incompatibilidade sobre a veracidade da ciência que ensinam em sala de aula e a sua concepção sobre verdade. Conforme o levantamento feito, alguns professores consideram os conteúdos ministrados, como a biologia, apenas um conteúdo que forçosamente deve ser repassado para os alunos, apenas por constar nos livros didáticos. O depoimento da professora “JC” encontrado no trabalho de Malacarne (2006) revela esta realidade sobre o ensino de Ciências:

[...] dentro da Biologia mesmo, tem o primeiro conteúdo que eles vêm, no 1º ano, é sobre a origem da vida, lá de uma explosão, do big bang originou, aí foram surgindo, né, e já na Bíblia não, não é isto que diz, então eu acho que é totalmente, como é que vou dizer, é complicado até para a gente da área, né, porque eu acredito em Deus, e no livro você tem que falar o que está no livro. (MALACARNE, 2006, p. 97)

O trabalho de Malacarne (2006) demonstrou como a formação dos professores, bem como a sua atuação dentro de sala é interferido pelo efeito da religiosidade, tendo como consequência a alteração dos conteúdos de disciplinas que podem ir de contra-mão com os princípios religiosos, mostrando como o professor pode negar a ciência em favor de sua religiosidade, e nesse caso a “dificuldade do professor se transforma em dificuldade para o aprendizado do aluno e, por consequência, em falta de clareza para o trato das questões que envolvem estes segmentos no conjunto da vida e na própria produção de conhecimentos” (MALACARNE, 2006, p. 99-100).

Se a pesquisa acima descrita partiu de um estudo sobre a percepção dos professores, Silva, Lavagnini e Oliveira (2009) propuseram um levantamento sobre as concepções dos alunos de uma escola pública de Jaboticabal, no estado de São Paulo, sobre a teoria da evolução. Os resultados demonstraram forte influência do cristianismo e, na maioria dos

casos, os alunos negam completamente a visão científica e alegam que as espécies foram criadas por Deus:

A grande maioria dos alunos, 42%, nega a questão e desenvolvem suas respostas baseando-se em conceitos criacionistas. Desta maneira, percebe-se a ausência de uma maior compreensão dos conceitos referentes aos processos evolutivos, resultando em uma distorção de idéias devido à aceitação do mito da Criação. (SILVA, LAVAGNINI e OLIVEIRA, 2009, p. 8)

Percebemos também através do trabalho feito por Silva, Lavagnini e Oliveira (2009), que os alunos demonstram rejeição dos preceitos evolucionistas, obviamente, esta reação deve-se ao fato de que a teoria evolucionista proposta primeiramente por Charles Darwin vai contra os preceitos cristãos. Alguns depoimentos dos alunos comprovam esta afirmativa:

Particularmente, eu acredito q [sic] eu vim da barriga da minha mãe. De acordo com Darwin e sua teoria patética o homem é uma evolução do macaco e de acordo com a Bíblia, o homem veio da criação de Deus. Então fica o dilema: em que acreditar? Se alguém acredita q [sic] veio do macaco, problema deles, eu não acredito! Se o homem veio do macaco, aconteceu uma evolução. Porém, se essa teoria fosse verdade vcs [sic] não acham q teria q continuar a evolução. Se vcs [sic] acreditam q vieram do macaco, eu não acredito. Se o homem veio do macaco, então Deus é macaco, pq [sic] viemos todos de um só criador: Deus. (SILVA, LAVAGNINI e OLIVEIRA, 2006, p. 8-9)

Estes depoimentos demonstram como as religiões podem afetar o ensino de ciências e, de acordo com os estudos analisados, como os professores também podem estar prejudicando o processo de ensino, remodelando arbitrariamente os conteúdos das disciplinas de acordo com os seus preceitos religiosos, o que contrária a redação do artigo 33 da LDB nº. 9.394/1996, que diz:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

O último trabalho analisado possui uma peculiaridade divergente das demais pesquisas, e certamente nos mostra um acontecimento curioso. A dissertação de Lima (2008) estudou a religião como formadora de moral em escolas públicas e privadas no município de Presidente Prudente, no interior do estado de São Paulo. O fato curioso da pesquisa em questão nos remete novamente as diretrizes e bases da educação quanto ao ensino estipulado

como laico, neste contexto, Lima (2008) demonstrou como uma escola pública utilizava a religião como estratégia de ensino moral para os seus educandos, algo que vai totalmente contra as normativas da educação escolar brasileira, podendo perceber esta violação das leis na seguinte afirmação da autora: “O que tem prevalecido na escola atualmente quando se tenta educar moralmente é um conjunto de práticas mais próximas a religião, a catequização, ao ER, ou mesmo aos ideais das antigas disciplinas de Educação Moral” (Lima, 2008, p. 42), esta afirmação demonstra como a religião, além de estar sendo interpretada como princípio moral e fonte de educação, mostra como o cristianismo (quando a autora diz sobre a catequização) é preponderante no que tange os assuntos religiosos tratados nas escolas pesquisadas, identificando ainda que a escola pública a qual a autora pesquisou “é fortemente marcada por uma série de ritos e atividades que expressam o cristianismo” (Lima, 2008, p. 45), remetendo isso a uma conclusão que a autora obteve, onde a escola pública pesquisada apresentava um maior número de casos onde os professores pretendiam utilizar a religião como forma de educação moral.

Certamente, Lima (2008) teve como objetivo entrelaçar a educação moral com a religiosidade. Questionamos-nos então como tal trabalho pode ser aprovado em uma banca, tendo como preceito as normativas da educação brasileira onde se deixa claro que as escolas públicas brasileiras não devem possuir em seu contexto pedagógico o proselitismo religioso. De certa forma poderíamos atrelar a aceitação de tal trabalho pela falha das leis educacionais brasileiras, conforme Diniz, Lionço e Carrião (2010), tais leis pecam ao não clarear como os conteúdos religiosos deveriam ser ministrados nas escolas públicas, abrindo um espaço propenso e vulnerável para o dogmatismo e o proselitismo religioso nas escolas.

3. Considerações Finais

Após a realização da análise destes trabalhos, percebemos como a religião ainda apresenta seus efeitos no ambiente escolar, repercutindo na negação de culturas contrárias ao cristianismo, a influência no ensino de ciências e o modo como os alunos visualizam as ciências. Não podemos negar que a religião transmite suas ideologias fora das escolas, e a repercussão pode vir de fora para dentro do ambiente escolar. No entanto, conforme a análise percebemos como a religião interfere na prática dos sujeitos inseridos no contexto escolar, contrapondo as diretrizes da educação, que proíbe “as imposições de crenças dogmáticas e a

petrificação de valores” (BRASIL, 1997, p. 33). A realidade apresentada nos mostra como o cristianismo é presente na educação brasileira, e como ela consegue guiar seus preceitos dentro e fora da escola, afetando as diversas vertentes apresentadas nos trabalhos analisados neste estudo.

Não podemos guiar um caminho apenas com os estudos apresentados neste artigo, no entanto, a pesquisa revelou o que podemos chamar de um paradigma da pesquisa educacional sobre religiosidade nas escolas, não partindo do ponto que existe um padrão de pesquisa sobre este tema, mas revelando que simplesmente não tem se dado relevância devida a este tema nas pesquisas científicas em algumas regiões brasileiras. No estado de Mato Grosso do Sul, constatamos esta escassez através da realização de pesquisas sobre este tema no banco de dados de dissertações da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal da Grande Dourados e Universidade Católica Dom Bosco, nos cursos de Mestrado em Educação. Trabalhos desta natureza podem revelar graves problemas, como exemplo os resultados identificados pelos trabalhos analisados neste artigo.

Ainda consideramos que a análise da influência da religião e o seu efeito sobre uma educação dito laica possam contribuir para a gestão escolar, devido ao fato de que os problemas que poderiam ser encontrados e tratados por pesquisadores, estes buscando através de estudos uma solução para tais problemas, estariam contribuindo para a atuação dos gestores escolares, que deveriam estar atentos e preparados para lidar com embates culturais e religiosos dentro do espaço escolar.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CORSINO, Patricia; [BRANCO, Jordanna C.](#) **O Ensino Religioso na Educação Infantil de duas escolas públicas do município do Rio de Janeiro.** Revista Contemporânea de Educação, v. 2, p. 2, 2006.

DENNETT, Daniel C. **Quebrando o Encanto: a religião como fenômeno natural.** São Paulo: Globo, 2006.

DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. **Laicidade e Ensino Religioso no Brasil.** Brasília: UNESCO: Letras Livres: EdUnB, 2010.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Aline P. **O Uso da Religião como Estratégia Moral em Escolas Públicas e Privadas de Presidente Prudente.** Dissertação (Mestrado em Educação), UNESP, Campus de Presidente Prudente, 2008.

MALACARNE, Vilmar. **Ciência e Religião na fala dos Professores de Química, Física e Biologia.** Cadernos de Educação, n. 33, p. 81-101, mai – ago, 2009.

SANTOS, Deyse L. de J.. **Aluno “Santo” X Escola Laica: Avanços e Retrocessos no Trabalho com a Cultura Negra.** Anais de III Encontro Nacional do GT História das Religiões e das Religiosidades – ANPUH -Questões teórico-metodológicas no estudo das religiões e religiosidades. IN: Revista Brasileira de História das Religiões. Maringá (PR) v. 3, n.9, jan/2011.

SEVERINO, Antônio J. A pesquisa na pós-graduação em educação. **Revista Eletrônica de Educação**, n. 1, vol. 1, p. 31-49, set. 2007. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em 10 de Agosto de 2011.

SILVA, Caio S. F. da; LAVAGNINI, Taís C. ; [OLIVEIRA, Rosemary R.](#) **Concepções de alunos do 3 ano do Ensino Médio de uma escola pública de Jaboticabal - SP a respeito de Evolução Biológica.** In: VII ENPEC - VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009, Florianópolis. Anais VII ENPEC - VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009.



RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA MATEMÁTICA

Ailton Real de Arruda⁷⁵

Resumo

Este artigo pretende apresentar aos educadores e outras pessoas da educação interessadas ao assunto que um bom conhecimento prévio de Matemática ajuda na resolução de problemas e contando com os outros meios como os jogos, a tecnologia são excelente para melhorar o ensino e, além disso, desenvolve o raciocínio a rapidez em pensar e aplicar todos os meios e caminhos da matemática para resolver um problema. Contudo também os jogos e a tecnologia têm a finalidade e elemento motivador do aluno em sua aquisição de conhecimentos sistematizados. E procura falar um pouco sobre os tipos de problema e analisar o problema antes de aplicar em uma turma levando em consideração a idade, série o nível de aprendizagem. Mostra também a importância de trabalhar os problemas nas salas de aula e o que melhora no ensino aprendizagem. E enfim o artigo trata das ações que deve trabalhar e desenvolver no aluno para o mesmo usar todas as possibilidades possíveis em um determinado problema a fim de atingir o maior grau de sucesso no que se almeja alcançar. A idéia deste artigo é valorizar o trabalho de Matemática envolvendo problemas e deixar claro que a maior dificuldade dos alunos é a mal preparação do ensino ao aplicar um problema e muitas vezes não é a falta de raciocínio, mas é seus conhecimento prévio que são precárias e que precisa ser melhorado através das novas maneiras de trabalhar pedagogicamente.

Palavras - Chave: Conhecimento; resolução de problemas; ensino-aprendizagem.

⁷⁵ Formado em Matemática na faculdade de UNIJALES/SP. Professor das séries iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal José Lúcio de Sampaio em União de Minas/MG. Professor da EJA na Escola Municipal Diretora Maria Sarah em Iturama/MG. Pós-graduando em Matemática pela Faculdade da FINOM.

Introdução

No mundo qualquer indivíduo até mesmo as crianças estão convivendo com problemas envolvendo a matemática e por isso ele tem que desenvolver suas habilidades.

Portanto ninguém consegue viver sem conviver e fazer problemas diariamente, precisam somar, multiplicar, subtrair ou resolver outras situações envolvendo os conteúdos Matemáticos.

Mas para isso nem sempre o homem antigo usava os procedimentos das novas metodologias, muitas vezes era calculado oralmente, ou seja, na prática.

Para resolver um problema envolvendo os conteúdos matemáticos é preciso ter conhecimento prévio.

O conjunto de conhecimentos prévio engloba o domínio das operações básicas, a leitura, a interpretação o raciocínio e procurar saber o que o problema pede.

Atualmente os jovens em geral apresentam dificuldades para resolver problemas quando propõem essa situação a eles, demonstram desinteresse e ao mesmo tempo espanto como se fosse algo longe de sua realidade.

Resolução de um cálculo requer do aluno um grande desafio relacionado a seleção das informações e pra isso o aluno deve ter alguns conhecimentos que deveria ter adquirido desde das primeiras séries para chegar a resposta certa do problema.

Conhecimento prévio está diretamente ligado ao conhecimento adquirido pelo aluno durante todo o seu processo de ensino-aprendizagem.

Depois de ter entendido os processos matemática o educando desenvolve habilidades para resolver problemas e situações Matemática.

Mesmo com toda a modernidade é preciso que todo aluno tenha condições básicas para resolver uma situação Matemática a final a calculadora o computador que é uma ótima máquina para resolver problemas foi inventado por uma pessoa excelente para resolver problemas.

Alunos que tem conhecimentos prévios como domínio dos conteúdos matemáticos, boa interpretação, vai conseguir com mais facilidade selecionar as informações de um problema e ter prazer em fazê-los e tenta-los até chegar à solução do problema.

Desenvolver um problema até chegar a sua solução, modifica aquele que o faz seu pensamento fica mais criativo e flexível isto é aquele que encontra várias possibilidades de solução.

Desenvolvimento

Com relação aos problemas nota-se que é essencial na vida da criança. Desde pequenos elas convivem com eles e muitas delas resolvem sem perceber que é um problema no seu dia-a-dia, a situação maior é quando aplica na sala de aula falta o domínio dos pré-requisitos básicos e da linguagem matemática.

Um problema matemático é uma situação que demanda a relação de uma seqüência de ações ou operações para obter um resultado. Ou seja, a solução não está disponível de início, mas é possível construí-la. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, MATEMÁTICA, 1998, p.41).

Habilidades se dá no início do processo ensino aprendizagem com a exploração do contexto que-o traz e tirando as informações essenciais e resolver uma de cada vez até chegar à solução. Contexto deve ser de acordo com a nossa realidade para dar significado e interesse e levar o aluno a uma situação desafiadora para resolver-lo isso é uma estratégia para o educando ir à busca da solução.

Aplicação dos problemas Matemáticos envolvendo todos os conteúdos não pode transformar em uma reprodução ou imitação, mas sim desenvolver a capacidade para comandar as informações que estão ao seu alcance. Trabalhar matemática através de resolução de problemas é possibilitar ao educando a ampliação dos seus conhecimentos em fazer os cálculos, adquirir informações, melhorar a leitura, e o raciocínio, até mesmo os procedimentos, os conceitos e também para o aluno adquirir a sua autoconfiança.

Resolver um problema pressupõe que o aluno: Elabore um ou vários procedimentos de resolução (como realizar simulações, fazer tentativas, formar hipóteses); Compare seus resultados com os de seus alunos; Valide seus procedimentos. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, MATEMÁTICA, 1998, p. 41).

Trabalhando assim o educando vai desenvolver integralmente, até mesmo os temas transversais respeitando as diferenças e limites dos colegas de classe, sem falar que pode analisar as diferenças das soluções encontradas pelos colegas e os seus procedimentos usados nas hipóteses e o que foi válido a ser usado para chegar à solução.

Contudo o desenvolvimento do aluno está ligado ao questionamento da sua própria resposta e às vezes ele pode transformar em um novo problema e esse entendimento ele vai

descobrir que pode criar novos problemas com determinadas informações e isso se dá à construção do conhecimento.

De acordo com Mendonça (1999, p.18) “deve trabalhar a resolução de problemas como um ponto de partida, apresentado no início do processo da aprendizagem que espera-se alcançar, destinado a construção de conhecimentos matemáticos pelo aluno”.

O educando só consegue resolver um problema de acordo com os conhecimentos que já tem e isso requer do aluno transformar as informações que um problema traz em linguagem matemática simbólica, como por exemplo: a terça parte de um número; um número adicionado a seu dobro.

Cabe ao professor analisar e escolher a estratégia adequada para aplicar a resolução de problemas em cada turma respeitando o nível que se encontra como série, idade, conhecimento, clientela e outras informações que se fizerem necessária.

O trabalho envolvendo resolução de problemas e raciocínio lógico faz com que os alunos possam desenvolver habilidades para aprendizagem de matemática e a utilização da criatividade para resolver problema de mais dinâmico e dourador.

As tecnologias constituem um dos principais agentes de transformação da sociedade pelas modificações que exercem nos meios de produção e por suas conseqüências no cotidiano das pessoas (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, MATEMÁTICA, 1998, p.43).

A utilização da calculadora e outros instrumentos tecnológicos ajudam a incentivar o aprendizado do educando desde que ele interpreta a que foi feito pela máquina. Muitos meios tecnológicos ajudam o raciocínio do educando a ter uma profunda interpretação do problema sem falar do incentivo e prazer - que traz e transmite. Muitas vezes o aluno não entende o problema com a linguagem do professor em sala de aula, mas quando começam a participar de situação matemática através dos programas de computador eles se apaixonam por cálculos. Os meios tecnológicos chama mais a atenção da criança e aí que o educando aceita o desafio e começa despertar gosto pelos jogos problemas-matemáticos.

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações de problemas que exigem soluções vivas e imediatas. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS MATEMÁTICA, 1998, p. 46).

Hoje em dia já existem alguns programas ótimos envolvendo problemas matemáticos através de jogos que atraem a criança para jogar e isso ajuda o seu desenvolvimento de ensino – aprendizagem.

Envolvendo problemas e lembrando que o jogo faz a criança ter um raciocínio mais rápido e aí que vai ajudar o desenvolvimento das habilidades e competências no assunto abordado.

Trabalhar jogos e problemas é ter a intenção de melhorar a relação de professor e aluno e o pensamento, linguagem e afetividade e se torna-la mais lúdica e não deixar o brincar de lado se tornar mútua para que tenha uma aprendizagem mais eficaz e também é uma atividade para completar ambos os fatos.

O professor tem um papel de extrema importância no ensino-aprendizagem, pois sua postura e atitudes podem auxiliar o aluno em seus objetivos.

“O professor deve estar sempre atento às etapas do desenvolvimento do aluno, colocando-se na posição de facilitador da aprendizagem e calcando seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e no afeto” (DROWET, 1995, p.42).

Essa atitude de trabalhar os dois juntos é no mesmo tempo o intuito de atingir o mais alto dos patamares da aprendizagem do aluno na perspectiva de desenvolver o de forma mais ampla e global para levá-lo a descobrir novos conceitos e ser mais flexível na resolução de problemas.

Aliar jogos à resolução de problemas nos textos matemáticos vai favorecer um ambiente de aprendizagem vivenciado pelo aluno sabendo que o mesmo pode questionar e até propor soluções aos problemas encontrados num clima de investigação.

Tanto o jogo quanto o problema podem ser vistos, no processo educacional como introdutores ou desencadeadores de conceitos. [...] o jogo tem fortes componentes da resolução de problemas na medida em que joga envolve uma atitude psicológica do sujeito que, ao se predispor para isso, colocam em movimento estruturas do pensamento que lhe permitem participar do jogo, [...] O jogo, no sentido psicológico, desestrutura o sujeito, que parte em busca de estratégias que o levem a participar dele. Podemos definir jogo como um problema em movimento. Problema que envolve a atitude pessoal de querer jogar tal o resolver de problemas, que só tem quando estes lhes exigem busca de instrumentos novos de pensamento (MOURA, 1992, p.53).

Na medida em que a criança está jogando ela está arrumando estratégias para ganhar o jogo é onde seu pensamento começa a ser forçado a entrar em movimento e trabalhar e o ato

de mostrar que sabe jogar vai ajudando o cérebro funcionar e ter um raciocínio mais rápido e flexivo.

Desenvolvendo a postura de analisar situações e criar estratégias próprias de resolução de problemas ao possibilitar o desenvolvimento de habilidades como análise de possibilidades, tomada de decisão, trabalha em grupo, saber ganhar e perder.

O problema pode ser classificado em: Problema-processo, problema do cotidiano, problema de lógica, problema recreativo e problema-padrão. Os problemas processo são aqueles que fazem acontecer a aprendizagem da matemática, é importante nos processos, a investigação, o raciocínio. Os problemas que enfatizam o cotidiano são chamados de problemas reais, porque surgem nos textos sócio-cultural em que a criança vive e são vivenciadas por elas. Também é denominada de problema de ação por estarem diretamente ligados a nossa vida, esses problemas envolvem a criança e seu todo por fazerem parte do seu dia-a-dia. O problema de lógica se apresenta através de textos como histórias e diálogos em que as informações e a solução não são números. Eles fazem a criança desenvolver estratégias que favoreçam a leitura e compreensão, o levantamento de hipóteses, a análise das informações. (VARIZO, 1993, p.50).

Portanto o professor deverá investir mais nesses jogos para estimular e desenvolver o seu raciocínio lógico matemático.

De acordo com Dante (1991, p 35) “os problemas recreativos é um dos meios de desenvolver os conhecimentos prévios dos alunos, a criatividade e as possibilidades de encontrar uma ou várias soluções para um único problema”.

Problemas comuns são os problemas padrão, desenvolvidos pela escola é os encontrados nos livros didáticos os que são propostos freqüência após as explicações das operações. A sua aplicação é mais direta, técnicas e algoritmos que levem ao resultado imediato e muitas vezes a criança não sente e prazer em fazê-lo eles não precisam elaborar desenvolver estratégias e procedimento de resolução.

Geralmente toda escola acaba trabalhando todos os tipos de problemas, mas sem perceber as diferenças, mas o importante é que trabalhe para o desenvolvimento do educando em um todo.

O principal no processo de resolução de problema é: a ação de procurar um caminho para a resposta. Contudo este processo não pode pressupor uma resposta única, pois uma questão pode ter múltiplas soluções, ou nenhuma, e demonstrar este fato representam um nível mais elevado de resolução de problema. (ERNEST, 1996, P.30)

Essencial é propor problemas as crianças que possa construir significados aos conteúdos matemáticos e desenvolver o raciocínio lógico, a criatividade e a autonomia em fazê-lo.

O educando necessita de liberdade para realizar expressar os procedimentos acima em prática cabe ao professor propiciar essas condições e a partir de suas produções, ele pode avaliar como o educando compreendeu o problema e que estratégia utilizou até chegar à solução.

Quando o educando está preparado para a resolução de problemas faz com que o educando chega o objetivo esperado mostrando resultados significativos com aprendizagem criativa. Com a aprendizagem do educando se sente livre para dominar suas ações por haver conceitos básicos deixando a dependência do professor.

Segundo Smole e Diniz (2001, p.88) “[...] a resolução de problemas deve ser compreendida como uma competência mínima para que o indivíduo possa inserir-se no mundo do conhecimento e do trabalho”.

Enfim os conhecimentos prévios são adquiridos também no ambiente em que vive na sala de aula nos momentos que se realiza uma atividade em grupo e até nos locais culturais.

O educador deve criar espaço na sala de aula, e dar oportunidades para que os alunos falem de suas experiências para que surjam novas idéias como interpretou e como pensou afinal conhecimento se dá nas demonstrações, curiosidades e habilidades adquiridas na prática cotidiana e conceitos para resolver e interpretar as atividades para serem solucionados com sucesso.

Levando em conta que certas atividades têm várias formas para solucionar, explorando o raciocínio dos educandos para interpretar as atividades propostas.

Conclusão

Educando é um ser global onde o cognitivo, o afetivo e o simbólico estão integrados e o mesmo em um todo proporciona o pensar, o agir a criatividade e a representação do meio físico.

Então cabe a instituição de ensino criar espaço onde à troca de experiência, os significados, as idéias, sejam formulados e compartilhadas em torno de atividades prazerosas, lógica e atrativa para o educando e visando o seu desenvolvimento intelectual para resolver um problema matemático.

Uma boa base no ensino-aprendizagem desde as séries iniciais fortalece os mecanismos e as possibilidades de conseguir sucesso em sua aprendizagem.

Ao tentar resolver problemas matemáticos o indivíduo vai criando formas próprias de representar as suas idéias e passa a ter domínio na linguagem matemática.

As novas mudanças no paradigma pedagógico houve o surgimento das novas tecnologias, tais como o computador, a internet, a calculadora foi mais uma ferramenta para o educador trabalhar com seus alunos.

No intuito de atrair para desenvolver seu raciocínio e motivar a enfrentar o desafio na resolução de problemas matemáticos, sabendo que todos os jogos tecnológicos ou não tem um papel importante no desenvolvimento do indivíduo.

Com certeza hoje as instituições de ensino já busca uma equipe de educadores que utilize em suas práticas pedagógicas novas tecnologias e os outros recursos didáticos como jogos que ajude a valorizar o trabalho com resolução de problemas.

Pois enquanto o educando resolve uma situação matemática ele desenvolve todas as operações fundamentais e outros conteúdos necessários e busca ultrapassar seus próprios limites rumo à autonomia da sua aprendizagem.

Referências

BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília MEC/SEF, 1998.

DANTE, Roberto Luiz. **Didática da resolução de problemas de Matemática**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

DROWET, Ruth Caribe da Rocha. **Distúrbios da aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995.

ERNEST, Paul. **Investigações, Resolução de Problemas e Pedagogia**. In P.Abrantes, L.C. Leal, &J.P. Ponte (orgs.), Investigar para aprender matemática. Lisboa: Projeto MPT e APM, 1996, p.25-48.

MENDONÇA, Maria do Carmo. **Resolução de Problemas pede (Re) Formulação**. In: ABRANTES, Paulo et. al.(Org).Investigações Matemáticas na Aula e no Currículo.Portugal:APM&MPT,1999,p.15-33.

MOURA, M.O. **A séria busca no jogo: do lúdico na matemática.** In KISHIMOTO, T.M. (ORG). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **A construção do signo numérico em situação de ensino.** Tese de Doutorado. São Paulo, SP, Faculdade de Educação, USP, 1992.

SILVEIRA, Bueno. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** São Paulo: FTD, 2000. (Ed. para o Ensino Fundamental).

SMOLE, Kátia Stocco. DINIZ, Maria Ignez. **Ler, escrever e resolver problemas: Habilidades básicas para aprender matemática.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

VARIZO, Zaíra da C. Melo. **O ensino da matemática e a resolução de problemas.** Interação, Fac. Educação UFG, 17(1-2), Janeiro/Dezembro, 1993.



A CONTEMPORANEIDADE DA AÇÃO DOCENTE: O EMPREGO DE NOVAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Aléx Gomes da Silva⁷⁶

Raimunda Abou Gebran⁷⁷

Resumo

Este trabalho é uma reflexão sobre a necessidade de inserção das novas tecnologias da informação e comunicação no cenário educacional. Inicialmente, transita pela visão de vários pesquisadores sobre o assunto, enfatizando os benefícios e a urgência de adaptação das escolas a este movimento, pelo emprego de recursos tecnológicos no processo ensino-aprendizagem. Em seguida, destaca os precedentes que se fazem indispensáveis a este contexto: a qualificação docente, para lidar com a tecnologia, e a mudança de práticas metodológicas. Constata que sem a intervenção do professor e de iniciativas governamentais, a escola continuará marginalizada do avanço tecnológico, privando a todos de usufruir das potencialidades que dele decorre.

Palavras-chave: Tecnologias da informação e comunicação, educação, ação docente.

⁷⁶ Graduado em Ciências – Habilitação em Matemática pela Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE. Especialista em Matemática pelo Centro Universitário de Patos de Minas - UNIPAM. Mestrando em Educação pela UNOESTE. Docente da Rede Pública de Ensino do Estado de Minas Gerais.

E-mail: silvaalgo@yahoo.com.br

⁷⁷ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. E-mail:ragebran@hotmail.com

Introdução

“A Era Digital exige um repensar quanto à educação.”
Sanmya Feitosa Tajra
(2002, p. 133).

O propósito do presente trabalho é permitir a discussão que as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) ainda não se consolidaram, em sua plenitude, no campo educacional, trazendo os benefícios inquestionáveis aos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

As tecnologias da informação e da comunicação estão cada vez mais presentes em nossa sociedade contemporânea, envolvendo-nos num universo tecnológico impregnado de incertezas, tamanha a evolução desse cenário. Quando de posse do conhecimento que permite a familiaridade com o aparato digital, deixando-nos numa estabilidade operacional, somos surpreendidos com outros recursos que incrementados à nossa realidade, nos vemos obrigados a sair desse momento de equilíbrio que encontrávamos para vivenciarmos um aprendizado forçado (por necessitar apossar-se dele) e ao mesmo tempo, cercado de dúvidas (quanto aos inúmeros obstáculos que deparamos).

Estamos diante de uma nova revolução que nos enterra em abismos de ignorância contingencial, a um sufoco de contrastes analógicos e digitais, a uma remodelação de conceitos, valores e hábitos revistos numa velocidade nunca presenciada e de forma tão dispersa. (TAJRA, 2008, p. 185).

Conforme Silveira (2003, p. 10) “as TIC prometem deslocamentos simultâneos, fácil intercâmbio de mensagens, comunicação anódina e isenta de restrições”. Também acrescenta que “o impacto dessas tecnologias está proporcionando o incremento das práticas comunicativas de forma a que se chegue a pensar no advento de uma nova estrutura de sociedade, a Sociedade da Informação”.

Sobre a presença da tecnologia em nossa cultura, Vieira e Vela (2003, p. 41) afirmam que “hoje seria quase impossível viver sem ela. A vida das pessoas é influenciada pelos meios de comunicação e pelos recursos tecnológicos que facilitam a assimilação da grande quantidade de informações que nos cerca”.

Comunicação digital e educação

“Com o século XXI, estamos vivendo o fortalecimento da comunicação digital, que tem tido participação cada vez mais abrangente na vida das pessoas de todas as idades.” (LEITE, 2008, p. 64).

Pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.Br) em 2009 apontou que o uso do computador e da internet foi de, respectivamente, 47% e 43% sobre o total da população. Com relação ao local de acesso à internet, dados, dessa mesma pesquisa, indicam que 44% acessam internet em centros públicos de acesso pago (*lanhouses*), 50% o fazem em casa e apenas 4% em centro público de acesso gratuito, o que fica evidente que a escola poderia ser uma alternativa viável às pessoas que não teriam condições de pagar pelo acesso em *lanhouses* ou de ter internet em casa, o que lamentavelmente não ocorre em inúmeras de nossas escolas desprovidas de laboratórios de informática e acesso à internet.

Quando comparados com os dados de 2005, verifica-se um crescimento de mais de 56% para o uso do computador e de 79% com relação à utilização da internet. É uma evolução bem expressiva se considerarmos o intervalo de tempo e as condições sócio-econômicas da população.

A tecnologia sempre afetou o homem, desde as mais rudimentares já inventadas até o computador, que veio mudar drasticamente seus hábitos e instituições trazendo assim mudanças sociais e culturais. Facilitando nossas ações, nos transportando, ou mesmo nos substituindo em determinadas tarefas, os recursos tecnológicos ora nos fascinam, ora nos assustam... (VIEIRA E VELA, 2003, p. 46).

Negar esta tendência social de utilização cada vez mais intensa do computador e de outras tecnologias para o ambiente escolar seria estar à margem de um processo que produz resultados comprovadamente facilitadores, dinâmicos e indispensáveis à vida moderna.

Sobre esse aspecto, Tajra (2008, p. 21) alerta que “é preciso visualizar esta situação social que estamos vivendo. A educação necessita estar atenta às suas propostas e não se marginalizar, tornando-se obsoleta e sem flexibilidade”. E as mudanças, em parte, “podem ser realizadas pelo professor que, tendo uma visão de futuro e possuindo mente aberta para refletir criticamente sobre sua prática no processo de ensino-aprendizagem, torna-se um agente ativo no sistema educacional”.

Leite (2008, p. 72) mantém a mesma linha de pensamento ao situar que “a educação tem sido constantemente questionada e cobrada, porque não tem conseguido atender às necessidades individuais nem sociais da contemporaneidade”, o que “pressupõe uma sociedade em transformação constante”.

É relevante, ainda, a seguinte consideração:

A introdução de uma nova tecnologia deve ser provocada, em suas origens, pela necessidade constatada de uma real mudança no processo educacional, ou seja, a necessidade da reconstrução do processo educacional, deve ser a causa, não a consequência, da introdução dos recursos informatizados na escola. Partindo dessa constatação, deve ser feita uma mobilização entre os profissionais da educação, para uma utilização consciente e eficaz de novos recursos tecnológicos, e isto é um processo que necessita de discussões, reflexões e amadurecimento das idéias discutidas. (VIEIRA; VELA, 2003, p. 47-48).

O emprego de uma TIC na área educacional, por si só, não é garantia de melhores resultados, pois “para terem uma efetiva atuação positiva no processo educacional, é indispensável que estas inovações tecnológicas venham acompanhadas de uma reflexão, de um estudo de como utilizá-las como ferramenta pedagógica.” (VIEIRA; VELA, 2003, p. 47).

Lévy (1993, p. 8-9), em referência ao episódio francês de informatização escolar, alerta que o uso do computador pelos sistemas de ensino requer cuidados, tanto da esfera governamental quanto dos que estarão envolvidos diretamente no processo – docentes e demais profissionais.

Durante os anos oitenta, quantias consideráveis foram gastas para equipar as escolas e formar os professores. Apesar de diversas experiências positivas sustentadas pelo entusiasmo de alguns professores, o resultado global é deveras decepcionante. Por quê? É certo que a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão. Uma verdadeira integração da informática (como do audiovisual) supõe portanto o abandono de um hábito antropológico mais que milenar, o que não pode ser feito em alguns anos. Mas as ‘resistências’ do social têm bons motivos. O governo escolheu material da pior qualidade, perpetuamente defeituoso, fracamente interativo, pouco adequado aos usos pedagógicos. Quanto à formação dos professores, limitou-se aos rudimentos da programação (de um certo estilo de programação, porque existem muitos deles...), como se fosse este o único uso possível de um computador!

Os ambientes de informática na educação, segundo Tajra (2008, p. 56) permitem ganhos em diversos segmentos do desenvolvimento dos alunos:

- 1 – autonomia nos trabalhos, desenvolvendo um aprendizado individualizado (em boa parte das tarefas);
- 2 – motivação e criatividade, em função de lidarem com uma gama de ferramentas disponíveis nos softwares;
- 3 – curiosidade, sendo ilimitado o que se pode aprender e pesquisar com os softwares e por meio da internet;
- 4 – socialização, no auxílio dos colegas que sobressaem pelo uso da tecnologia àqueles com dificuldades.
- 5 – alunos com dificuldades de concentração tornam-se mais concentrados.
- 6 – estímulo ao aprendizado de novas línguas e a uma forma de comunicação voltada para a realidade atual de globalização.

Além desses aspectos, as aulas tradicionais, no formato expositivo, são substituídas por “trabalhos corporativos e práticos” além de “contribuir para o desenvolvimento das habilidades de comunicação e de estrutura lógica do pensamento” (TAJRA, 2008, p. 56-57).

“Na mídia digital, o interagente-usuário-operador-participante experimenta uma grande evolução. No lugar de receber a informação, ele tem a experiência da participação na elaboração do conteúdo da comunicação e na criação de conhecimento.” (SILVA, 2008, p. 91).

Articulando mudanças

“O contemporâneo é, sobretudo, a crise.” Esta afirmação de Gandin (2004, p. 21) expressa bem o período que estamos vivenciando: o de uma transitoriedade de valores e posturas que nos coloca “num momento de julgamento, de decisão, de opções, de retomada, de reencaminhamento de nossas vidas, enquanto povo e humanidade”.

Nesse contexto de incertezas, o professor é o agente responsável por implementar as mudanças que irão reorganizar sua prática pedagógica, promovendo uma inserção das TIC em seu trabalho. Tem que partir dele, o interesse para não deixar que os alunos fiquem desprovidos do direito de ter o conhecimento ampliado pelas inovações tecnológicas. Como salienta Gómez (1997, p. 102) “o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições”.

Ao professor cabe o papel de estar engajado no processo, consciente não só das reais capacidades da tecnologia, do seu potencial e de suas limitações para que possa selecionar qual é a melhor utilização a ser explorada num determinado conteúdo, contribuindo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, por meio de uma renovação da prática pedagógica do professor e da transformação do aluno em sujeito ativo na construção do seu conhecimento, levando-os, através da apropriação desta nova linguagem a inserirem-se na contemporaneidade. (MERCADO, 2002, p. 18)

No entanto, torna-se imprescindível “a preparação dos docentes de maneira que eles próprios possam vislumbrar as vantagens e utilização destas inovações no ambiente escolar já que comprovadamente elas, quando bem utilizadas, favorecem o processo ensino-aprendizagem sob diversos aspectos.” (VIEIRA; VELA, 2003, p. 55).

O profissional consciente não se conforma com a situação de impotência diante da tecnologia. O desconhecer é o estímulo para o aprendizado, a busca de conhecimentos e retomada de controle.

Para aqueles que se curvam e se entregam no desânimo ou se fecham na resistência ao novo estarão condenados à repetição e monotonia de um currículo ultrapassado que priva os alunos de um mundo tecnológico interativo e dinâmico.

Paulo Freire (1996, p. 69) considera que o ato de aprender é “construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. Ainda faz uma importante avaliação ao considerar que “a aceitação do novo não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico”, pois “o velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo” (FREIRE, 1996, p.35).

O autor destaca um aspecto crucial ao processo de descoberta: o encontro com o novo exige de nós uma postura de ousadia - tentando, errando, persistindo e acertando.

Estamos caminhando para um processo de informatização das escolas públicas. Mesmo a passos lentos, espera-se que essa etapa um dia se concretize. E, nesse contexto, estarão os profissionais da educação preparados para conduzir o processo ensino-aprendizagem, usufruindo plenamente dessa tecnologia? Quais programas de capacitação estão sendo desenvolvidos para qualificar os docentes a lidarem com a tecnologia implantada?

Uma certeza podemos vislumbrar nesse cenário. Sem a capacitação ampla e permanente que explore a aplicabilidade do computador e demais TIC no sistema educacional, integrando e extraindo dos alunos seus potenciais, a informatização ficará comprometida e renegada a ações isoladas.

Não adianta construir e reformar prédios, dotá-los de todos os recursos da tecnologia, se o seu líder, o professor, está desmotivado e despreparado para desencadear o processo. (HYPOLITTO, 1999, p. 58).

O despreparo dos professores só vem a incrementar o panorama de descaso em que se encontra a educação brasileira, ao lado da má remuneração, falta de perspectivas e desvalorização do magistério, infra-estrutura precária das escolas e sobrecarga de funções e papéis sociais. Estamos longe da tão sonhada qualidade total, própria da modernidade.

Moran⁷⁸ enfatiza que “a escola pode ser um espaço de inovação, de experimentação saudável de novos caminhos. Não precisamos romper com tudo, mas implementar mudanças e supervisioná-las com equilíbrio e maturidade”.

Essa supervisão, proposta pelo autor, nos remete a uma postura de cautela: o contato dos alunos com as TIC deve ser acompanhado de um sólido planejamento, mediado por avaliações constantes e ratificado por adaptações sempre que necessário, considerando as particularidades de cada turma. Como julga Tardif (2006, p. 57) “se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu ‘saber trabalhar’”.

Considerações Finais

Segundo Libâneo (1994, p. 18) “a educação é um fenômeno social. Isso significa que ela é parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade”.

O autor destaca que a prática educativa é transformada e influenciada pelos movimentos e tendências de uma realidade social que inevitavelmente imprime suas marcas no ser e no fazer do professor.

Lidar com este aspecto é saber aproveitar as oportunidades que as TIC nos oferecem, sem estar mergulhado em modismos, mas definindo sua postura pedagógica alicerçada num forte aspecto da ação docente contemporânea: a reflexão crítica de sua atuação, do seu agir que traz influências em cada indivíduo - como aluno e ser em formação.

“A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (FREIRE, 1996, p. 38).

⁷⁸Especialista em projetos inovadores na educação presencial e a distância Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/educatec.htm>

Sobre a reflexão, Gómez (1997, p. 103) afirma que “implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”.

Temos em mente, que são inúmeros os benefícios oriundos do uso das TIC, inclusive no campo educacional. No entanto, também se faz presente o caráter da exclusão. Quantos não têm acesso aos intercâmbios de informação e aos deslocamentos simultâneos e se encontram marginalizados desse processo, que indiscutivelmente, veio para facilitar a vida do homem, estabelecendo comunicação e reduzindo ou transpondo distâncias. Este é um entrave ao progresso, que necessita ser urgentemente resolvido.

Sobre o fascínio que o computador tem despertado e as contribuições que isto pode promover, no âmbito educacional, se deve “à sua característica de interatividade, à sua grande possibilidade de ser um instrumento que pode ser utilizado para facilitar a aprendizagem individualizada, visto que ele só executa o que ordenamos; portanto, limita-se aos nossos potenciais e anseios.” (TAJRA, 2008, p. 45).

Ruiz (2009, p.19) em seu artigo – Tecnologia, Conhecimento e Docência – expõe que:

O cenário em construção, a partir das possibilidades ampliadas pelas tecnologias de informação e comunicação, renova o compromisso da educação com o diálogo construtivo, a compreensão da transitoriedade dos conhecimentos e a vigorosa negação de dogmatismos e atitudes limitantes ou excludentes.

Vivendo um momento de transição de paradigmas, a escola não é mais capaz de cumprir sua missão mantendo estruturas e posturas metodológicas tradicionais. É preciso acompanhar o ritmo evolutivo dos tempos. Renovando, aperfeiçoando, modernizando, rompendo preconceitos, superando certezas. Devemos nos interagir e compartilhar dos benefícios disponibilizados pelas mais variadas tecnologias que se fazem presentes em nosso meio. E por que não na escola?

Referências

CGI. B. R. Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em: <www.cetic.br>. Acesso em: 27 mai. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GÓMEZ, A. P. O Pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (ORG.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, 1997. p. 93-113.

HYPOLITTO, D. Repensando a formação continuada. **Revista Integração**, São Paulo, ano V, n. 16, p. 56-59, fev. 1999.

LEITE, L. S. Mídia e perspectiva da tecnologia educacional no processo pedagógico contemporâneo. In: FREIRE, W. (ORG.). **Tecnologia e educação: as mídias na prática docente**. Rio de Janeiro: Wak, 2008. p. 61-78.

LÈVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MERCADO, L. P. L. Formação docente e novas tecnologias. In: MERCADO, L. P. L. (ORG.). **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, 2002.

MORAN, J. M. **Educação e tecnologias: mudar para valer!** Disponível em <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/educatec.html>>. Acesso em 10 jan. 2010.

RUIZ, A. R. Tecnologia, conhecimento e docência. In: GEBRAN, R. A. (ORG.). **Ação docente no cotidiano da sala de aula: práticas e alternativas pedagógicas**. São Paulo: Arte e Ciência, 2009.

SILVA, M. Os professores e o desafio comunicacional da cibercultura. In: FREIRE, W. (ORG.). **Tecnologia e educação: as mídias na prática docente**. Rio de Janeiro: Wak, 2008. p.79-105.

SILVEIRA, A. C. M. da. (ORG.). **Divulgação científica e tecnologias de informação e comunicação**. Santa Maria: FACOS – UFSM, 2003.

TAJRA, S. F. **Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade**. São Paulo: Érica, 2008.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

VIEIRA, S. VELA, H. Escolas rurais: educação para a inclusão digital. In: SILVEIRA, A. C. M. da. (ORG.). **Divulgação científica e tecnologias de informação e comunicação**. Santa Maria: FACOS – UFSM, 2003. p. 39-64.



AVALIAÇÃO DA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA OU SURDEZ: UM OLHAR SOBRE A ESCOLA ESTADUAL MINISTRO JOÃO PAULO DOS REIS VELOSO

Francielle Priscyla Pott⁷⁹

Idália Pereira da Cruz Schaustz⁸⁰

Resumo

O presente artigo consiste em demonstrar os resultados da pesquisa desenvolvida na Escola Reis Veloso da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, localizada no município de Dourados, no ano de 2008, tendo como objetivo avaliar a inclusão da pessoa com surdez ou deficiência auditiva e descrever como esse processo se efetivou. A discussão realizada teve como embasamento a Educação Especial numa perspectiva inclusiva, contrapondo às práticas desenvolvidas. Dos resultados encontrados, destaca-se que a inclusão do aluno surdo não deve cair no reducionismo da presença do intérprete na condução do processo de ensino e aprendizagem e que a principal barreira a ser quebrada é a atitudinal, tanto pela escola quanto pelos familiares. Concluiu-se que se deve implantar mecanismos para que a interação se presentifique e que a presença desse aluno especial na escola faça com que mais pessoas conheçam e tenham acesso à cultura surda e o convívio com a diversidade gere valores de solidariedade e respeito.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência Auditiva. Ensino Regular.

⁷⁹ Mestranda em Educação/FAED/UFGD – francipott@hotmail.com

⁸⁰ TAE Esp. / PROGRAD/UFGD – idaliaschaustz@ufgd.edu.br

1 Introdução

Inclusão e exclusão são palavras contraditórias. Falar de inclusão, hoje, é reconhecer que durante muito tempo se viveu em uma sociedade excludente, na qual as pessoas eram discriminadas por sua etnia, classe social, sexualidade ou deficiência. Pessoas essas que não eram reconhecidas como cidadãos de direitos e a escola teve grande participação na reprodução e no fortalecimento dessa consciência. Se a inclusão é o que se busca, a exclusão deve ser combatida.

Atualmente, o direito de participação na sociedade tem se ampliado, impulsionado pela forte discussão que vem se fazendo nacional e internacionalmente sobre o tema Educação para Todos. A educação está fundamentada em preceitos de democratização e participação nos quais todos tenham o acesso ao ensino e à aprendizagem. A educação das pessoas com deficiência auditiva ou surdez até a década de 1970 era pautada pela integração, em que era o aluno que deveria se adequar ao ambiente escolar. A partir da década de 1980, essa concepção de escolarização se alterou e, na contemporaneidade, busca-se a inclusão, um processo inverso e mais radical, que luta não pela integração da pessoa ao meio, mas pela adequação do meio às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Dentro desse novo paradigma educacional, surge a Educação Especial, antes destinada às escolas especiais, como modalidade de ensino, está hoje presente na escola regular e assumindo o papel de apoiar, complementar e suplementar; sendo desenvolvida por meio de atendimento educacional especializado, uma vez que a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais passa a ser realizada nas classes comuns.

Com efeito, as pessoas com deficiência auditiva ou surdez têm a mesma capacidade de uma pessoa ouvinte para se desenvolver. No entanto, esse desenvolvimento está relacionado a dois fatores: a linguagem e a aprendizagem. Segundo Goldfeld (1997), a aprendizagem se inicia através das relações interpessoais e necessita, na maioria das vezes, da linguagem. Logo, o atraso na linguagem, causa o atraso na aprendizagem e no desenvolvimento. Por isso, em primeira instância, ressalta-se a importância da família em reconhecer a deficiência e buscar meios para o atendimento necessário.

Para Lara (2003, p. 140) “[...] a família, inegavelmente, é a sustentação básica para um desenvolvimento adequado, independentemente de ter uma pessoa surda ou ouvinte”. Ela representa a primeira instituição da sociedade e, como tal, é responsável pelo desenvolvimento inicial da criança. Os primeiros passos, as primeiras palavras (para ouvintes)

são motivadas pelas interações com o meio, sendo necessário o estímulo para a criança. Se bem trabalhado na fase na infância, a aprendizagem na escola vai caminhar no sentido do desenvolvimento integral.

A surdez está relacionada com a incapacidade de ouvir de forma clara. Qualquer tipo de surdez, congênita ou adquirida, acarreta dificuldades de interpretação e de compreensão de noções e conceitos ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Cabe ao educador, à família e à sociedade proporcionar um ambiente onde essa criança tenha uma aprendizagem significativa, um ambiente em que todos os tipos de manifestações como forma de comunicação – olhares, gestos, sinais e linguagem oral – sejam respeitadas, uma vez que é a responsável pelo desenvolvimento do pensamento.

Este artigo objetiva avaliar a inclusão da pessoa com deficiência auditiva ou surdez no papel de aluno no sistema regular de ensino, verificando como vem sendo realizada essa inclusão, considerando, também, as necessidades da pessoa com deficiência auditiva e as normativas jurídico-legais vigentes que garantem o acesso e a permanência de todos no ensino básico e, ainda, a premissa de que a inclusão num espaço escolar comprometido com a educação de todos é essencial para o desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência auditiva ou surdez.

A pesquisa desenvolveu-se na Escola Estadual Ministro João Paulo dos Reis Veloso (Escola Reis Veloso), e teve como critério de seleção o quantitativo de alunos surdos matriculados na educação básica e a proximidade da pesquisadora com a escola. A escola em destaque apresentava, em 2008, um total de cinco alunos com deficiência auditiva matriculados, sendo considerada uma das escolas-polo de Educação Especial do Município de Dourados, Estado de Mato Grosso do Sul.

2 O processo metodológico da pesquisa

No dia-a-dia, ouvem-se comentários de que a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns é um retrocesso, questionam se a escola vai perder qualidade. Mas à qual qualidade se referem? Para esta pesquisa, utilizou-se o conceito de *escola de qualidade* defendido por Mantoan:

[...] as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, os alunos são

orientados a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm a possibilidade de aprender, freqüentando uma mesma e única turma. (MANTOAN, 2006, p. 45).

É nessa perspectiva que se pretendeu uma pesquisa de natureza qualitativa, com aplicação de questionários e de entrevistas semi-estruturadas aos atores sociais (gestores, professores regulares, professores da sala multifuncional e intérpretes) presentes na escola, que atuam diretamente com os alunos surdos, e às famílias de tais alunos. A fim de preservar a identidade dos entrevistados, optou-se por assim denominá-los:

P1 – Professor do Ensino Médio / P2 e P3 – Professores do Ensino Fundamental / I1 – Intérprete educacional do Ensino Médio / I2, I3 e I4 – Intérpretes Educacionais do Ensino Fundamental / CP – Coordenação Pedagógica / F1 – Família representada pela mãe e F2, pela avó.

A escolha dos professores para entrevista procurou garantir que dentre estes estivessem representados: a) os dois períodos de funcionamento da escola (matutino e vespertino) que apresentam alunos com surdez; b) professores do ensino fundamental e do médio; e c) professores intérpretes.

Sendo a proposta desta pesquisa uma avaliação, utiliza-se o conceito de Fletcher (2005, p. 97-98), segundo o qual uma avaliação exige “(a) um levantamento periódico de informações; (b) análise e (c) o aproveitamento dessas informações para orientar eventuais ações administrativas.”. Nesse sentido, os questionários foram elaborados e aplicados na perspectiva de se levantar dados que pudessem demonstrar como a escola está organizada e atende os alunos com surdez, relacionando com as normativas vigentes e buscando demonstrar em que ainda se pode melhorar. A seguir, apresenta-se a escola analisada e as dimensões consideradas nesta pesquisa.

2.1 O acesso do aluno com surdez na Escola Reis Veloso

A Escola Reis Veloso foi criada por meio do Decreto nº. 1.538, de 08 de agosto de 1973. É mantida pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, atende atualmente 1.040 alunos, distribuídos entre a Educação Básica (Ensinos Fundamental e Médio) e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos períodos matutino,

vespertino e noturno. Localiza-se numa área de acesso amplo, atendendo a crianças, jovens e adultos vindos de bairros periféricos, distritos, reserva indígena e adjacências. (ESCOLA ESTADUAL MINISTRO JOÃO PAULO DOS REIS VELOSO, 2007)

Na Escola Reis Veloso, a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais fez com que seus propósitos fossem repensados, considerando, no seu projeto pedagógico, dois grandes desafios para este milênio:

[...] oferecer oportunidades para todos de avançar além da educação obrigatória e conceber um desempenho para o ensino que garanta a todos as condições básicas para inserção no mundo do trabalho, a plena atuação na vida cidadã e os meios para continuar aprendendo. (ESCOLA ESTADUAL MINISTRO JOÃO PAULO DOS REIS VELOSO, 2007, p. 8).

Das necessidades educacionais especiais presentes nessa Escola, o atendimento ao aluno com surdez data de 2002. À época, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial na Educação Básica acabavam de ser lançadas e a Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) ainda não era reconhecida como língua oficial das comunidades surdas e para o atendimento o Estado dispunha das Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAP). Sendo assim, a inclusão desses alunos era bem restrita e a metodologia utilizada em sua aprendizagem era a leitura labial.

Passados seis anos, as discussões sobre a inclusão das pessoas com deficiência auditiva ou surdez se intensificaram e as matrículas destas aumentaram. Atualmente, dos 44 alunos matriculados na Rede Estadual de Ensino em Dourados entre deficientes auditivos, com surdez ou surdo-cegos, 05 (cinco) encontram-se na Escola Reis Veloso, representando o segundo maior número de matrículas das escolas estaduais de Dourados e estando assim matriculados:

Tabela 1 – Matrículas de Alunos com Surdez na Escola Estadual Ministro João Paulo dos Reis Veloso no Ano de 2008

Nível de Ensino	Número de Matrícula	Ano de Escolaridade	Período
Ensino Fundamental	2	5º	Vespertino
	1	7º	Matutino
	1	8º	Matutino
Ensino médio	1	1º	Matutino

Fonte: Secretaria da Escola Estadual Ministro João Paulo dos Reis Veloso (2008)

2.2 A infraestrutura da escola

A escola, no Brasil, está centrada no atendimento do aluno ouvinte, tendo suas acomodações voltadas a esse aluno. Desde o momento da entrada, indicado com sinetas ou alarmes sonoros, assim como nas atividades em classe e extraclases, nas festividades, nas dependências físicas da biblioteca, secretaria e demais ambientes a presença do aluno com deficiência auditiva pode se tornar restrita se adequações não forem realizadas.

Tendo sido a Escola Reis Veloso projetada infraestruturalmente com essas características, a presença do alunado com deficiência auditiva nessa Escola não acarretou muitas alterações no espaço físico, uma vez que a única mudança condiz com ampliação da sala de recursos já existente. A redução do número de alunos e a incorporação da presença do intérprete educacional foram algumas medidas tomadas para sala de aula onde há o aluno com necessidades educacionais especiais.

Para os atendimentos didático-pedagógicos e psicológicos dos alunos com surdez, a escola conta com o apoio do Núcleo de Educação Especial (NUESP) e parcerias com as universidades, desenvolvendo projetos, estágios e as capacitações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Outro recurso que a escola dispõe corresponde à sala de recursos multifuncionais, na qual é desenvolvido o atendimento às necessidades educacionais especiais, com um profissional especializado em educação especial, com capacitação em LIBRAS e em Braille. Uma vez tendo o aluno com surdez ou deficiência auditiva o acesso garantido nessa Escola, atuando em conjunto, os professores das disciplinas, os intérpretes, a equipe de coordenação e os técnicos do NUESP passam a se envolver no processo de inclusão desse aluno, de modo a garantir que este não esteja apenas presente no espaço escolar, mas participe e se sinta incluído.

2.3 O paradigma educacional

A escola inclusiva representa uma mudança no paradigma educacional a ser proposto pelas escolas brasileiras. A concepção de escola presente nas discussões atuais, na qual a diversidade está tomando forma, requer que todos tenham direito de acesso à educação em classes comuns e a proposta pedagógica da instituição contemple as suas necessidades educacionais especiais, respeitando as especificidades de cada um.

A proposta pedagógica sugerida no Regimento Escolar da Escola Reis Veloso não define claramente o conceito de educandos com necessidades educacionais especiais, mas submete o atendimento desses nas classes comuns, promovendo mudanças que auxiliem o seu desenvolvimento. Para tanto consideram que:

Os alunos portadores de necessidades educacionais especiais, ENEE, são atendidos e acompanhados, pedagogicamente se matriculados na rede regular de ensino, embora possua em suas linhas gerais, os mesmos objetivos da educação regular, utiliza-se metodologias especiais, alternativas de atendimento diferenciado, recursos humanos especializados, com vistas a proporcionar-lhes condição que favoreçam sua integração à sociedade. (ESCOLA ESTADUAL MINISTRO JOÃO PAULO DOS REIS VELOSO, 2007, p. 9).

Na prática, observa-se que o aluno com necessidades educacionais especiais tem os mesmos direitos que os demais alunos. Todos os entrevistados foram unânimes em defender que a Escola não faz diferença entre os alunos quanto ao tratamento, realizando atendimentos diferenciados, conforme as necessidades apresentadas.

A proposta da escola inclusiva envolve o aprendizado de ambas as partes, tanto alunos com necessidades educacionais especiais quanto alunos sem necessidades especiais. No entanto, conforme expressa o II “A educação do surdo está inserida em uma comunidade escolar que ainda não conhece os surdos suficientemente, e sua inclusão no ensino fundamental é muito restrito”. Ou seja, a escola inclusiva ainda está em fase de construção, pois como qualquer mudança, as alterações ocorrem de forma lenta e como propõe o intérprete educacional, nesse processo devem ser pensados momentos em que as pessoas com necessidades educacionais especiais também possam ensinar e falar sobre suas necessidades e potencialidades.

Pensando na cultura surda, por exemplo, ainda se tem muito a aprender. A produção cultural é vasta, com piadas, histórias, fatos e memórias que são próprias da realidade da surdez e/ou deficiência auditiva. A escola é um ambiente propício para desenvolver esses momentos de interação, nos quais os alunos especiais possam demonstrar a sua cultura expressa pela LIBRAS. Desse modo, ocorre o inverso do que se está acostumado a ver: tem-se intérpretes para as pessoas ouvintes, numa forma de estimular e valorizar a cultura surda.

Essa proposta somada a outras que permeiem a inclusão são novas no contexto escolar. É uma transformação pela qual a escola ainda está passando, mas é necessário que ela assuma seu papel nesse contexto. É nesse espaço que é desenvolvido parte da educação das pessoas e, como tal, é responsável pela formação não só das pessoas com necessidades

educacionais especiais, mas da comunidade, de uma forma geral, que participa das ações promovidas por esta.

Nesse sentido, a Escola Reis Veloso traz questões como inclusão, direito a diferença e a solidariedade dentro de sua filosofia educacional e coloca como uma das visões para o futuro, ser uma escola:

Que contribua para a promoção da justiça e igualdade social, respeitando a individualidade, oportunizando a inclusão real dos Portadores de Necessidades Especiais, de forma democrática, popular e interdependente, envolvida com a realidade, aliada à participação real da família, promovendo transformações na sociedade. (ESCOLA ESTADUAL MINISTRO JOÃO PAULO DOS REIS VELOSO, 2007, p. 14).

Isso demonstra a preocupação da escola com a questão e o posicionamento que ela assume frente a isso. A proposta se manifesta como inclusiva, agora o que se busca são ações que assegure tal proposta. Essas devem estar expressas no currículo e nas práticas pedagógicas.

Questionados sobre as adequações curriculares realizadas pela escola para inclusão dos alunos com deficiência auditiva, a resposta dada é de que não houve modificações no currículo. Segundo a CP, as modificações foram no aspecto metodológico. Com o apoio do Núcleo de Educação Especial (NUESP) e da participação nas capacitações as adequações vão sendo construídas.

Quanto à avaliação, as disciplinas mais abstratas, como a Língua Portuguesa, merecem destaque. As disciplinas exatas são de mais fácil assimilação pelos alunos com surdez. Segundo a CP, “[...] não há uma avaliação diferenciada. Há um olhar diferenciado sobre a escrita e o desenvolvimento”. Isso, o II justifica que “a avaliação fica muito a desejar, porque tanto a escola como o professor conhece muito pouco sobre a surdez e sua peculiaridade; não compreende sua realidade tampouco suas dificuldades”.

Essa afirmação possibilita questionar a formação do profissional da educação. Segundo a Resolução nº 02/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), há um diferencial na formação de professores para atendimento em sala comum e para o atendimento educacional especializado. Entretanto, ambas as qualificações exigem no curso de formação, disciplinas relacionadas à educação especial e às necessidades educacionais especiais.

Enfatizando essa discussão, vale ressaltar que a escola é um ambiente rico e propício ao conhecimento não só para alunos, como para professores também. E, conforme observado, a Escola Reis Veloso tem proposto momentos para essas discussões e trocas de experiências, mas o comprometimento de alguns profissionais envolvidos deixa a desejar. Enquanto alguns

procuram cursos de LIBRAS, desenvolvem o planejamento com o auxílio dos intérpretes e coordenação, buscam meios para que de fato promovam a aprendizagem desses alunos, outros não demonstram o devido interesse.

Para o atendimento pedagógico, essa Escola dispõe de recursos visuais que auxiliam no processo de ensino dos alunos com surdez/deficiência auditiva. Na sala de recursos multifuncionais, também tem alguns materiais voltados às necessidades educacionais especiais desses alunos, como: dicionário e DVDs de histórias em LIBRAS, jogos pedagógicos e caixas com figuras, fotos e desenhos para representação de palavras. De acordo com Decreto nº. 6.571/2008, o MEC prestará apoio técnico e financeiro à oferta do atendimento educacional especializado. Sendo assim, os recursos que estão à disposição dos professores podem ser utilizados para tornar as aulas mais atrativas tanto para os alunos com surdez quanto aos ouvintes, reforçando o estímulo visual.

Além desses recursos presentes na escola, os professores e intérpretes citaram outros meios de acesso ao currículo para os alunos com surdez/deficiência auditiva, merecendo destaque o teatro, as dramatizações e o entendimento da necessidade do visual nas atividades em classe. Quadros e Schimiedt (2006) apontam, além dessas, outras atividades que também podem ser utilizadas no desenvolvimento desses alunos como o registro em vídeo das suas produções, de forma que eles possam se ver conversando.

A sala de recursos aparece também na construção do novo paradigma educacional, pois desfaz a ideia da escola “[...] pautada para atender esse aluno idealizado e por um projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador [...]” (MANTOAN, 2006, p. 186). Nessa nova proposta, as necessidades educacionais especiais são atendidas e os alunos são considerados como únicos. Para as pessoas com surdez, há a presença de um profissional com domínio de LIBRAS, que desenvolve atividades complementares às da sala comum, trabalhando a Língua Portuguesa e auxiliando o aluno com surdez no seu retorno à sala comum.

Considerando o proposto por Damázio (2007, p. 14), “a inclusão de pessoas com surdez na escola comum requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula como no Atendimento Educacional Especializado”. Sendo assim, a inclusão não se limita à matrícula em sala comum.

Outra medida que a escola inclusiva requer é a presença de adultos surdos na escola e projetos ou programas que envolvam família e comunidade. Nesse sentido, a Escola em

análise apresenta ainda uma lacuna a ser preenchida, haja vista que não há presença de outras pessoas com surdez no espaço escolar nem o desenvolvimento de ações para as famílias.

Contudo, as famílias dos alunos envolvidos consideram que a aprendizagem destes vem ocorrendo em condições de igualdade com os ouvintes. Ressaltam as dificuldades que passaram nas escolas anteriores, tanto com a falta de uma equipe técnica quanto com as interações com outros alunos da escola. Portanto, a Escola Reis Veloso vem buscando construir um novo paradigma educacional e, por parte dos familiares, tal paradigma já é bem aceito e comemorado.

2.3 Acessibilidade e atendimento

A acessibilidade não é representada ou configurada pela matrícula na escola comum. Ela é a garantia do direito de ir e vir e da participação, com autonomia, das pessoas com deficiência na educação, na saúde, na assistência social, enfim, em todos os setores da sociedade. No que tange ao aluno com deficiência auditiva ou surdez, a acessibilidade permeia o aspecto comunicativo. A presença na escola do aluno com tal especificidade requer que se disponham meios para promover a comunicação e a interação tanto em sala de aula como no todo da escola.

Na Escola Reis Veloso, há cinco alunos com surdez e quatro intérpretes educacionais, pois no período vespertino os dois alunos matriculados frequentam o 5º ano do Ensino Fundamental. Por muito tempo, essa Escola adotou a leitura labial no processo de ensino e aprendizagem, mas atualmente os intérpretes são os responsáveis tanto pela mediação em sala de aula quanto fora dela.

De acordo com as entrevistas realizadas, observa-se que os alunos incluídos na escola em foco, ainda estão em fase de aprendizagem da LIBRAS, desde os do 1º até os do 9º ano. Nesse sentido, há um diferencial no encaminhamento do trabalho desenvolvido pelos intérpretes nos anos iniciais em relação aos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

As competências referentes ao intérprete educacional e ao professor da sala comum geram conflitos. O papel desse profissional nesse espaço é possibilitar a comunicação entre os alunos com surdez e os ouvintes. De fato, o I4 nos esclarece que “no ensino fundamental não existe só interpretar. O intérprete passa por esse processo de ensinar também. Por isso acho importante ser pedagogo também”. Isso demonstra que a atuação do intérprete também se faz no processo de alfabetização.

Segundo Quadros (2004), o intérprete educacional é um profissional que está em fase de construção. A postura ética⁸¹ do intérprete educacional pode assumir características diferenciadas, uma vez que este atua mediando a aprendizagem nos diferentes níveis de escolarização e a interação com o professor titular vai exigir a troca de informações sobre determinado aluno. Acrescenta ainda, a dificuldade das crianças da educação infantil e séries iniciais reconhecerem o intérprete educacional apenas como mediador nesse processo de alfabetização, uma vez que é para esse profissional que ela vai dirigir seu olhar e estar dialogando.

Diferentemente, no Ensino Médio a compreensão do papel do intérprete em sala é melhor assimilada pelos alunos. Nesse nível de escolarização, o que se exige são termos mais técnicos e a articulação dos professores e intérpretes no desenvolvimento do planejamento, uma vez que nesse nível o número de professores é maior, sendo um professor para cada disciplina.

No entanto, até então a interação entre os alunos surdos e as demais pessoas ouvintes do ambiente escolar está sendo desenvolvida por meio do intérprete. Dos professores entrevistados, todos utilizam na comunicação o intérprete e casualmente fazem uso de gestos e escrita. No desenvolvimento de seus trabalhos, consideram a importância e a eficácia desse profissional e adotam trabalhos em grupos como atividades para desenvolver a interação entre os alunos na sala de aula. Nas atividades extraclases, a participação dos alunos com surdez ocorre sem restrições, tanto que os alunos já participaram de atividades como saraus, declamação de poesias em LIBRAS, participações em apresentações do Coral da Escola, interpretando músicas e danças.

Embora a escola desenvolva o ensino em LIBRAS e proponha atividades em que a família possa participar da aprendizagem de seus filhos, as entrevistas apontam que os familiares não utilizam a LIBRAS e pouco participa das atividades propostas, limitando-se a reuniões e algumas palestras.

⁸¹ Conforme Quadros (2004) a postura ética representa: a) confiabilidade (sigilo profissional); b) imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias); c) discrição (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação); d) distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados); e) fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito).

2.4 Qualidade e efetividade

O termo qualidade pode ser atribuído a diversos fatores, com significados diferenciados. A qualidade educacional, por exemplo, é discutida no Brasil sobre três vieses: a qualidade determinada pelo acesso, pelo fluxo ao longo do ensino fundamental e por meio das avaliações em larga escala. (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2003).

No primeiro viés, a qualidade da educação está relacionada ao acesso ao ensino. Conforme a CF/88 e a LDB/96 que apregoam o direito de todos à educação e a universalização do ensino fundamental obrigatório, a política educacional atentou-se para a ampliação do número de vagas e de escolas para atender tal demanda. Como resultado, houve um aumento considerável no número de matrículas, em especial do nível fundamental.

Tabela 2 - Demanda de atendimento das Pessoas com Deficiência Auditiva ou Surdez: Mato Grosso do Sul e Dourados no ano 2000

Estado e Município	Grupos Etários (idade)	Total*	Frequentam a Escola*	Demanda de Atendimento (%)
Mato Grosso do Sul	5 a 9	1821	1429	78,47
	10 a 14	2182	1975	90,51
Dourados	5 a 9	158	128	81,01
	10 a 14	180	149	82,77

Fonte: * Dados do IBGE.

De acordo com os dados da tabela dois, o atendimento às pessoas com deficiência auditiva ou surdez na faixa etária do ensino fundamental está próximo da universalização proposta. Observa-se que na faixa etária de 5 a 9 anos, correspondente às séries iniciais do Ensino Fundamental, a demanda de atendimento em Dourados é expressiva e ultrapassa a do Estado, entretanto, nos anos finais, na faixa etária dos 10 aos 14 anos, fica aquém.

Esses dados permitem questionar sobre os alunos que ainda se encontram fora do sistema regular e os já ingressos, caminhando em direção a outros indicadores da qualidade, que condizem com a permanência e o fluxo dos alunos no ensino fundamental. Ao aumentar o número de matrículas, deve-se analisar se as condições de permanência seguem a mesma proporção ou indicam uma distorção idade-série na educação brasileira.

Os índices de distorção idade-série da rede estadual de Dourados, segundo dados do MEC/INEP (2006), correspondem a 29,1 percentuais no Ensino Fundamental e 42,4 no Ensino Médio. São índices altos representando que a evasão escolar e a repetência são fatores ainda presentes no processo de escolarização. No entanto, quanto à Escola em análise, os

alunos com deficiência auditiva ou surdez estão fora desse índice, ou seja, a idade está de acordo com a série exigida.

O terceiro indicador refere-se aos testes padronizados, integrantes dos sistemas e programas de avaliação instituídos nacionalmente. Assim, a qualidade é indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante esses testes. No Brasil ainda há um impasse na utilização dos mesmos, uma vez que não faz parte da cultura educacional pensar a qualidade enquanto medida (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2003). No entanto, a utilização desses testes auxilia as políticas educacionais a repensarem os investimentos e as necessidades das escolas brasileiras.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é o índice resultante dos processos avaliativos e que afere a qualidade de educação, considerando os resultados da Prova Brasil e do Censo Escolar. Em âmbito nacional as médias em 2007 apresentam, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (EF), os índices de 4,3 e 3,6, respectivamente. No Estado de Mato Grosso do Sul, de acordo com os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Censo Escolar, observa-se que os números estaduais (4,0 e 3,5), no mesmo ano, estão aquém do nacional; contudo, acima da meta projetada (3,3 e 3,0) para as duas etapas do EF. Os índices obtidos em 2007 para o EF se aproximam das metas projetadas para 2011 (4,0 e 3,4).

Voltando-se para o IDEB da Escola Reis Veloso, no ano de 2007, os dados da Prova Brasil e do Censo Escolar apresentam um índice nos anos iniciais do EF (4,9), acima dos nacional e estadual (4,3 e 4,0, respectivamente); nos anos finais do EF, o índice obtido (2,9) já fica aquém do nacional e estadual (3,6 e 3,5). Todavia, as metas obtidas nesse ano de 2007 para os dois níveis do EF superam as projetadas para o mesmo (3,8 e 2,8).

Os indicadores de qualidade da educação nos ajudam a pensar a trajetória da educação brasileira e o papel da escola frente a essas transformações. Uma escola estática, que não toma para si a responsabilidade de transformação do social é uma escola descompromissada com a formação de seus alunos, tampouco com seu processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, se a proposta da escola inclusiva é oferecer oportunidades iguais para todos os alunos se desenvolverem, respeitando as necessidades educacionais, especiais ou não, é imprescindível analisar o contexto em que a escola está inserida, tal qual o anseio das pessoas envolvidas. Os três vieses analisados demonstram que a Escola Reis Veloso está à frente de muitas escolas da região e não é a inclusão dos alunos com deficiência auditiva que vai diminuir a qualidade da educação.

Nessa escola, para a coordenação pedagógica e os professores, a concepção de qualidade está relacionada ao desenvolvimento cognitivo de seus alunos e caminha nesse sentido, buscando adequações arquitetônicas, metodológicas e pedagógicas. Para as famílias dos alunos com surdez, a qualidade da educação é garantida pela possibilidade de acesso e pela permanência viabilizada por meio do intérprete educacional, que viabiliza a integração e a interação do aluno com deficiência no contexto de aprendizagem. Isso é satisfatório para as famílias o que gera o contentamento de poder ver seus filhos e netos inseridos no sistema regular de ensino, em classes comuns e de acordo com estes, de qualidade.

3 Considerações Finais

A inclusão, defendida por teóricos como Bruno (2000), Mantoan (2006) e Quadros (2004; 2006), visa à construção de um novo paradigma educacional. Uma escola organizada sobre uma ideia humanizadora, de questionamento das diferenças, de reconhecimento da diversidade, de respeito às identidades. A escola inclusiva é aquela em que o aluno tem direito ao atendimento em classe comum, em serviço especializado, como sala de recursos, e onde as pessoas sejam atendidas e respeitadas conforme suas especificidades.

A presente pesquisa permitiu refletir sobre o processo de inclusão e como ele vem se efetivando. Algumas evidências possibilitam questionar o próprio processo; contudo, percebe-se que a principal barreira a ser quebrada é a própria barreira atitudinal dos atores envolvidos. Ao mesmo tempo em que a maioria dos educadores afirma em suas respostas que há uma interação significativa, nota-se existir uma dificuldade de comunicação entre o educador e o educando, o que leva às seguintes reflexões: Que interação está havendo em sala de aula? Como pode haver uma interação significativa com tantas dificuldades a serem superadas?

Isso remete à presença do intérprete no espaço educacional. Alguns professores ainda desconhecem as competências desses profissionais e destina a eles a incumbência sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência auditiva ou surdez.

Observa-se que, ainda, não há um trabalho conjunto entre todos esses atores sociais e educacionais envolvidos no desenvolvimento dos alunos com deficiência auditiva ou surdez. Contudo, enquanto alguns permanecem na defensiva, constata-se que outros profissionais estão buscando novas informações, inclusive aprender a LIBRAS, a fim de se comunicarem com o aluno com surdez. A presença desse aluno na escola faz com que mais pessoas

conheçam e tenham acesso a essa cultura e o convívio com a diversidade gere valores de solidariedade e respeito.

Por fim, consideramos que o desenvolvimento desse trabalho foi muito gratificante. Proporcionou desvendar o real contexto em que está sendo desenvolvida a inclusão, bem como interagir com as pessoas com deficiência auditiva ou surdez que estão sendo protagonistas desse processo ainda um tanto incipiente.

4 Referências Bibliográficas

ARAUJO, Gilda Cardoso de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan/abr. 2003.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

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

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília: Casa Civil, 2008.

BRUNO, Marilda Garcia Moraes. Escola Inclusiva: problemas e perspectivas. **Séries estudos**: periódicos do mestrado em educação da UCDB, n. 10, Campo Grande: UCDB, dez. 2010.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado**: pessoas com surdez. Brasília: MEC/SEED/SEESP, 2007.

ESCOLA ESTADUAL MINISTRO JOÃO PAULO DOS REIS VELOSO. **Regimento Escolar**. Dourados, 2007.

FLETCHER, Philip. Propósitos da avaliação educacional: uma análise das alternativas. **Estudos em avaliação educacional**. jan-jun, 2005. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1184/1184.pdf>>.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2ª ed. São Paulo: Plexus, 1997.

LARA, Alvina, Themis Silveira. Processo formal de educação de pessoas surdas: subsídios para a (re)construção do espaço educacional para portadores de surdez. In: MOSQUEIRA, J. J. M.; STOBBAUS, C. D. **Educação especial:** em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

_____. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEESP, 2004. (Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos).

QUADROS, Ronice Müller de; SCHIMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.



REPENSANDO O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Maria Batista da Cruz Silva⁸²

Maiza Rodrigues da Silva⁸³

Resumo

A promulgação da Constituição Federal de 1988 e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 vem dimensionando as principais inter-relações humanas e sociais. Neste estudo, procurou-se delinear este dimensionamento no ensino de Geografia no Ensino Fundamental e Médio. O ensino de Geografia nos aspectos tradicionais de ensino, sempre foi centrado apenas nos aspectos geográficos, considerando-os como fenômenos estáticos e à disposição do homem. Com as novas leis, o ensino em todos os níveis, deixou de ser centrado apenas no professor. A nova postura didático-pedagógica passou a considerar que a construção de conhecimentos geográficos, deve considerar os alunos como agentes sociais, como sujeitos do próprio processo ensino-aprendizagem, como construtores do seu próprio espaço. Foi percebido na análise bibliográfica, que as mudanças no ensino de Geografia, de uma postura conservadora para a crítica, necessariamente deve-se criar meios para que os alunos, em seus respectivos níveis de ensino possam interagir, participar ativamente nas atividades individuais e/ou coletivas de grupo, examinando, ponderando, duvidando, polemizando, criticando, criando, imaginando, produzindo idéias, promovendo seu autodesenvolvimento e do seu meio social

Palavras-chave: Geografia crítica. Ensino-Aprendizagem. Autodesenvolvimento.

⁸² Coord. Pedagógica da Universidade do Estado de Minas Gerais –UEMG – Campus de Frutal.
E- mail : mariabatistadacruzsilva@yahoo.com.br

⁸³ Especialista em Docência do Ensino Superior. Docente na Universidade do Estado de Minas Gerais –UEMG – Campus de Frutal.
E- mail : maizasilvarod@yahoo.com.br

Introdução

Muitas disciplinas do currículo escolar, como Geografia e História sempre sofreram interferências negativas, enquanto ciências e conteúdos, até um período recente, quanto à formação de cidadãos críticos e conscientes politicamente.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, quando surgiram propostas para a democratização das escolas nos processos administrativos, na participação da comunidade escolar e nos afazeres pedagógicos, alguns obstáculos vem dificultando a estruturação e desenvolvimento da gestão da educação alicerçada na democracia.

Através de um paralelo entre as afirmações de Haesbaert (2006) e as diretrizes da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG, 2006), percebe-se que as maiores dificuldades para a implantação da gestão democráticas nas escolas, partem desde a estrutura organizacional e administrativa, excessivamente burocrática e controladora, as aviltantes condições de trabalho, falta de valorização profissional e a efetivação de novas abordagens metodológicas.

Acredita-se que a construção do conhecimento feita em sala de aula, enquanto prática social, não é possível de ser concebida de forma neutra, acrítica, fragmentada como tem sido feita. É preciso ir além, tentando evitar a reprodução do conhecimento como coisas prontas, acabadas e como verdade absoluta. É fundamental lutar para manter as conquistas democráticas constitucionais. É necessário fundamentar práticas escolares que de fato promovam o crescimento e consolidação de projetos inclusivos, que integrem progressivamente os princípios de autonomia, de perspectivas éticas e de políticas capazes de criar formas de participação, de envolvimento de ações práticas, da escola, pais, alunos e comunidade (HAESBAERT, 2006).

Dentro deste contexto, este trabalho teve como foco os redimensionados que são indispensáveis para que o ensino de Geografia seja de fato inovador, que respeite a diversidade e assimile, ao lado da igualdade e do bom senso, a convivência com o conflito e a conseqüente busca de novas alternativas para uma sociedade menos opressiva e exploradora.

O objetivo principal desse estudo é conhecer e avaliar as perspectivas do ensino de Geografia enquanto gerenciadora de saberes que evidenciem e fortaleçam a consciência de

que os homens são dotados de potencialidades que precisam ser desenvolvidas, apoiadas e respeitadas, desde a família, a escola e a comunidade.

A motivação para essa pesquisa surgiu a partir da experiência como professora da rede pública estadual, que trouxe algumas evidências de que o ensino de Geografia não vem cumprindo o papel social que lhe é conferido numa perspectiva crítica: contribuir na construção da cidadania.

É necessário que em sala de aula, desde o início da Educação Básica, que a Geografia seja estudada como uma área de conhecimento comprometida com a formação de um mundo compreensível para os alunos. Que através do comprometimento individual e coletivo, de todos os segmentos sociais, é possível construir uma sociedade de interação, entre os homens e entre a sociedade e a natureza.

Deve-se entender, portanto, que se por um lado a Geografia é entendida como uma disciplina inter-relacionada com o processo histórico da formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, por outro lado, ela pode contribuir para que exista uma maior e melhor compreensão de homem, sua posição no conjunto das relações da sociedade com a natureza, de forma crítica e construtiva.

Repensando o ensino de Geografia

Durante muito tempo acreditou-se que o ato de ensinar constituía-se em uma relação unívoca em que o professor era o transmissor de conhecimentos e o aluno, um mero repetidor. Entretanto, hoje, sabemos que ensinar é, ao mesmo tempo, um ato de aprender, ou seja, não é só o professor que ensina e não é só o aluno que aprende, mas ambos se complementam (FREIRE, 1996).

Dentro dessa postura, ao conceituar e situar o trabalho docente, Freire (1996, p. 25) deixa claro que o ensino não pode ficar centrado apenas no professor, assim como aprendizagem não é algo apenas de aluno. "Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender".

Percebe-se, que Freire (1996) procura colocar os professores e alunos, em um mesmo nível de questionamentos, de postura política e social, pois isso, segundo ele, facilitaria o feedback entre ambos. De um lado os profissionais, mais experiente, mas por isso não se

consideram superiores, melhores ou mais inteligentes, porque dominam conhecimentos que os alunos não dominam; e do outro lado, os alunos que procuram os conhecimentos e experiências que os professores já detêm. Nas discussões, o professor deve orientar os seus alunos a seguir uma linha metódica e intelectual, crítica, não ingênua, pois assim poderão estudar e entender o mundo, relacionando os conhecimentos adquiridos com a realidade de sua vida, sua cidade, seu meio social (FREIRE, 1996).

Seguindo o posicionamento de Freire (1996), no contexto da sala de aula, professores e alunos participam de excursões em vários aspectos dos saberes necessários à formação e a socialização dos alunos, não ficando, portanto, presos somente nos conteúdos da grade curricular da escola, discute-se e procuram compreender as dimensões das vivências no processo de construção do conhecimento, as diversidades culturais e sociais, e conseqüentemente, as questões que cercam o ensino e a aprendizagens.

Percebe-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394, que necessariamente o ensino deve estar voltado para a formação do aluno, preparando-o para o exercício da cidadania. Na preparação global do aluno, tanto dos saberes culturais, valores morais e éticos, os alunos devem receber todos os subsídios para que valorizem a família, o trabalho, o lazer e a convivência.

Para os PCNs o ensino de Geografia possui uma dimensão formadora que passa pela crítica social e a construção de posturas cidadãs e éticas. Nas salas de aula ou fora delas, o professor da disciplina deve ter como missão, formar cidadãos capazes de compreender, explicar, transformar o mundo, percebendo-o suas estruturas e os processos de produção do espaço, reconhecendo sua responsabilidade de agir neste espaço de forma consciente.

Conforme os PCNs (BRASIL, 1998), o primeiro enfoque que deve ser explorado para o redimensionamento das funções e da postura de Geografia, se refere eminentemente a importância da escola enquanto instituição social.

Na análise bibliográfica, foi percebido que invariavelmente os autores definem e/ou têm a escola como uma instituição social universal, existe no mundo inteiro. Sendo um direito e um dever do Estado criar boas escolas para a população. A LDB 9.394/96 e os PCNs afirmam que as escolas são espaços criados para a busca do conhecimento, para a aprendizagem, para a formação do cidadão (BRASIL, 1996/1998).

No entanto, os conhecimentos transmitidos e discutidos com os alunos devem ir bem além dos dados números obtidos nas avaliações escolares, os professores devem estar

conscientes também das especificidades biológicas e psicológicas, do dinamismo que gera e que faz funcionar todos os demais aspectos necessários à aprendizagem e a interação social.

Com certeza, a educação não ocorre somente com prédios, carteiras e mesas, alguns livros, computadores, internet e professores. Para que a educação ocorra, principalmente entre crianças que estão iniciando o Ensino Fundamental, que ainda não conheceram a liberdade, a não ser aquela permitida pelos pais ou pelas próprias carências, a sala de aula representa uma abertura, os primeiros instrumentos para a socialização, para conhecer e compreender melhor o mundo.

Neste contexto, percebe-se que a educação é a abertura que permite a liberdade e a socialização, por isso mesmo ela precisa adequar-se, redimensionar suas atividades, os seus profissionais para ser facilitadora de oportunidades para que os seus alunos possam ter oportunidades de aprender, perceber, entender, fazer escolhas e agir de acordo com as diversas situações, adequando sempre o seu pensamento à ação, independentemente das condições e das influências do meio.

Os PCNs afirmam que a escola deve contar com as famílias dos seus alunos, como das demais instituições sociais. A educação não é um fato isolado, ela envolve diferentes agentes, em tempos e espaços diferentes. Será através da interação desses fatores que ocorrerá uma coesão cada vez maior, no sentido de um esforço coletivo para a conquista de tudo o que for importante para garantir a melhoria da qualidade de vida dos alunos, suas famílias e a comunidade onde residem (BRASIL, 1998).

Conforme Borges (2001), o segundo enfoque que deve ser estruturado para mudanças no ensino de Geografia, se refere à forma das aulas, dos contatos diretos dos professores, dos alunos, conhecimentos e meio ambiente. A valorização das experiências fora da sala de aula fortalece a intervenção do ensino nos processos sociais, afetivos e intelectuais dos alunos.

A autora afirma, ainda, que o ensino concebido em contato direto com o meio físico, sócio-cultural do aluno, torna-se mais espontâneo, mas mediado socialmente, possibilitando ao aluno expressar seus conhecimentos adquiridos através de suas experiências cotidianas.

Considerando o ensino de Geografia a partir da dimensão formadora que passa pela crítica social e a construção de posturas cidadãs, os professores da disciplina, na escolha das diretrizes norteadoras dos conhecimentos geográficos que serão discutidos e vivenciados com os alunos, devem priorizar os subsídios importantes para a formação do sujeito sócio-cultural, envolvendo desde os aspectos científicos, tecnológicos, pedagógicos como os fatores sociais.

Neste contexto, segundo os PCNs (BRASIL, 1998), a estruturação do currículo é uma das atividades essenciais das escolas e professores, pois como já foi evidenciada, a Geografia tem entre os seus papéis, formar os seus alunos a partir da diversidade presente no universo escolar, da valorização das experiências vividas pelos alunos.

Os PCNs sugerem que os professores criem e planejem situações em que os alunos conheçam e utilizem os procedimentos de estudos geográficos. Ressalta ainda ser fundamental que o espaço vivido pelos alunos seja o ponto de partida dos estudos ao longo de sua trajetória escolar. Para que, desta forma, eles possam perceber a relação deste espaço com o local, o regional e o global (BRASIL, 1998)

Ainda com relação ao currículo, pode-se afirmar que todos os esforços devem ser feitos para identificar as principais possibilidades de se trabalhar o ensino de Geografia a partir das características sociais, políticas e culturais dos alunos. Conforme estas diretrizes, deve-se entender o ensino de Geografia como uma forma de comprometimento em tornar o mundo compreensível para os alunos, explicável e passível de transformação. O professor deve estar consciente de que ao vivenciar com os seus alunos conhecimentos geográficos, nos mais diferentes aspectos estão dando a eles os instrumentais, através dos quais poderão compreender o mundo, apreender outras realidades e sair de si, tornando-se pessoas pertencentes à sociedade civilizada.

É imprescindível que o ensino de Geografia, além dos aspectos afetivos, seja também um ato político, através do qual o aluno tenha acesso aos conhecimentos geográficos bem além dos limites de sua família e do meio ambiente onde ele vive. Em sala de aula, os alunos devem receber informações, ter acesso a novos valores, práticas e concepções de mundo. Devem ter possibilidades de aprender o conhecimento técnico e científico, e inserir sua experiência em diferentes formas de vida.

Outro fator importante para a transformação do ensino de Geografia se refere a adequação dos conteúdos à faixa etária dos alunos. Conforme Perrenoud (1999); Borges (2001), em sala de aula é indispensável que os professores mantenham relacionamentos com os seus alunos conforme a evolução da compreensão da fala, das experiências e interesses dos alunos. Como exemplo, Borges (2001) cita o espaço, enquanto conceito de lugar e de tempo, pré-requisitos fundamentais no estudo de Geografia, que devem ser iniciados logo após a alfabetização, seqüenciando nas séries do Ensino Fundamental e Médio e em seguida no ensino Superior.

Neste contexto o professor não pode propor conhecimentos diferentes do que os alunos já possuem daí justificam-se as críticas aos profissionais que trabalham alicerçados somente nos livros didáticos previamente escolhidos. Para Borges (2001) é indispensável procurar despertar o espírito de observação dos alunos e levá-los a expressar, de alguma forma, essas experiências. Na fase inicial do Ensino Fundamental, os alunos dão início a estudos centrados nas suas próprias perspectivas, relatam suas experiências através dos textos, cartazes, desenhos, mapas e dramatizações.

Nas fases subseqüentes, agora com um poder de discussão maior, os alunos devem ser levados a entender e a questionar as relações sociais entre a sociedade e a natureza, discussões que deverão evoluir para outros lugares, outras realidades que não as que são conhecidas do convívio de todos.

Conforme ao já exposto, a Geografia, como as demais disciplinas que compõem o currículo do Ensino Fundamental e Médio, tem por objetivo desenvolver a capacidade de observar, analisar, pensar criticamente a realidade. O sentido globalizado tem como objetivo, substituir o ensino tradicional, compartimentado e sem uma visão de conjunto, quando em sala de aula, professores e alunos à geografia dos países, das capitais, dos acidentes geográficos, do quadro natural, da população, da economia, como se cada um desses elementos fosse estanque (ARAÚJO, 2001).

Segundo Araújo (2001), é um grande erro não priorizar temas e/ou estratégias pedagógicas que não levam os alunos a ultrapassar uma visão egoística de mundo, um ensino que não fornece aos alunos instrumentos de análise da realidade da sua família e do seu meio social, bem como a realidade social com a qual está comprometido. É muito importante dar aos alunos a capacidade de leitura, de interpretação e de participação nos seus próprios conhecimentos, pois assim eles poderão superar o seu natural, integrando-se a uma nova realidade – a realidade cultural.

Ultrapassar os limites de uma educação fechada é imprescindível, pois como afirmam os PCNs, a natureza não se explica pela natureza, o econômico não se explica pelo econômico e assim por diante. O problema consiste na interação entre os elementos do espaço geográfico. Se o livro didático os apresenta fragmentados, cabe ao professor o papel de avaliar criticamente tal procedimento, recuperando a sua condição de produtor de conhecimento, promovendo a interação entre os diversos elementos que compõem o espaço geográfico, através da utilização, da observação e análise direta da realidade, juntamente com os alunos (BRASIL, 1998).

Da mesma forma que ocorre no Ensino Fundamental, o ensino de Geografia no Ensino Médio, deve formar e incentivar a capacidade de análise dos alunos, fornecendo-lhes elementos para a formação da cidadania consciente, comprometida com a transformação da realidade social.

Para tal, o conteúdo abordado no Ensino Médio deve partir de uma discussão sobre os métodos e tendências da ciência geográfica. Posteriormente, com o propósito de aprofundar conhecimentos e possibilitar seu posicionamento face aos problemas existentes, ele chegará às alternativas de solução, previsão de novos fatos e conseqüentemente a produção do espaço geográfico, a dinâmica das relações entre sociedade e natureza, sobretudo no Brasil (MOREIRA, 1990).

Neste nível de ensino, conforme Moreira (1990), já existe possibilidades de se introduzir leituras mais profundas, organização de seminários, produção de textos com uma estrutura científica, elaboração de pesquisas etc., visto que a conceituação geográfica básica vem sendo trabalhada desde os ciclos iniciais do Ensino Fundamental.

Tanto nos ciclos finais do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, o trabalho com a cartografia é essencial. Entretanto, é bom ressaltar que este não pode se constituir em uma unidade isolada na programação do professor, mas como um acompanhamento do conteúdo que se desenvolve.

Importante, ainda ressaltar que trabalhar com o ensino de Geografia depende de uma constante atualização da escola, do professor e dos materiais utilizados (mapas, vídeos). Se o papel da Geografia é cada vez mais relevante na administração de uma cidade, de um estado, de um país, não se pode deixar de fazê-la reconhecida dentro da escola de Ensino Fundamental e Médio.

De acordo com Moreira (1990), esta mudança de mentalidade só será possível se o professor tiver consciência do seu trabalho. Se tiver meios para superar as metodologias conservadoras que priorizam apenas a transmissão de conteúdos, criando de forma clara e coerente uma postura didático-pedagógica de pesquisador, de intelectual, seja no rastreamento dos conflitos e das contradições, seja na construção de um diálogo permanente entre o seu fazer-pensar, o fazer, o refazer, criar e recriar, priorizando sempre o fazer, o ter e o ser, as principais diretrizes do ensino verdadeiramente democrático.

A perspectiva crítica, na Geografia, sem dúvida alguma preconiza, não a reprodução dos fatos geográficos e dos dados brutos da experiência sensível, não a acumulação de informações sobre um fato, um objeto, mas, a aplicação de estruturas conceituais sobre o real,

transformando-o. É o relacionamento entre pensamento e realidade que constitui o processo de conhecimento e não, a descrição ou a observação passiva da realidade.

Quanto à metodologia, um dos caracteres específico do ensino, como foi afirmado, deve-se priorizar a análise da produção do espaço de vida imediato do aluno, permitindo-lhe questioná-lo, para, a partir daí, compreender como os grupos sociais produzem seu espaço de vida na busca de uma transformação da realidade (PENTEADO, 1994).

Fazendo um paralelo entre o ensino tradicional e o existente hoje nas escolas, percebe-se que são mais comuns discussões entre professores e alunos sobre os espaços de vida, a partir da organização do espaço da sala de aula, depois o ambiente fora da escola, seja na família ou na comunidade. Felizmente o ensino de Geografia saiu daquela interminável descrição de aspectos geográficos, discutem-se sim estes aspectos, mais permeados de críticas e posicionamentos, principalmente quando existem intervenções humanas na natureza.

Sintetizando as principais diretrizes dos PCNs, da LDB 9.394/96 e de alguns autores, como Vesentini (1992) e Penteado (1994), pode-se afirmar que o ensino de Geografia, desde o Ensino Fundamental, deve estar organizado no sentido de abordar a realidade através e/ou iniciando nos conceitos, entendendo-se que esse caminho leva à formação de uma imagem mental a partir da qual o aluno aprende a pensar, a analisar e a criticar no seu espaço de vida. Nesta direção, invariavelmente os relacionamentos em sala de aula deixam de ser a base de memorização, passando a valorizar mais a capacidade dos alunos de observar, tirar conclusão, analisar, comparar, demonstrar, enfim, aplicar os conceitos em novas situações, sendo capazes para resolver problemas presentes e futuros.

Discussões dos resultados da pesquisa

Conforme a análise bibliográfica, invariavelmente as disciplinas mais comprometidas com a formação humana, social e política dos alunos, das famílias e do próprio meio, devem ser, invariavelmente, constituídas por subsídios que levem aos alunos aos conceitos, idéias e referências que lhes possibilitem a compreensão da realidade, dos problemas, da identificação das contradições e a descoberta de possibilidades para superá-las.

Na prática, foi constatado de que de fato o ensino de Geografia, desde que esteja alicerçado na aquisição do saber e na realidade social dos alunos, será capaz de criar e fortalecer uma postura mais democrática em sala de aula. Para a consecução dessas metas, a proposta curricular das escolas e dos professores deverá priorizar ações que permitam o

aprender a aprender ou no saber pensar, cujo móvel fundamental é a atitude de pesquisa (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, vimos que os PCNs consideram como importantes, os subsídios geográficos que podem levar os alunos aos conhecimentos sobre a ação do homem, suas necessidades no meio em que vive, suas inter-relações no espaço, a interação social e a produção do espaço, tanto nos aspectos individuais como coletivo, envolvendo as instituições sociais como família, a escola e os segmentos mais próximos da comunidade. Estes subsídios devem levar, ainda, os alunos a uma melhor compreensão sobre as condições materiais de vida e os problemas gerados pela falta dessas condições, como alimentação, habitação, vestuário, saúde e lazer.

Neste contexto, torna-se imprescindível que em sala de aula ou mesmo fora dela, professores e alunos aprofundem as discussões de modo que se explore o papel da educação e do trabalho na luta pela conquista de melhores condições de vida. Também aqui não se pode esquecer os conteúdos de grupos, movimentos, contradições, conflitos, mudanças, transformações, que permitem a análise da realidade e de seu dinamismo, bem como a identificação do movimento social e de seus problemas.

O trabalho em sala de aula tem que ser explorado dentro do contexto de cada aluno. Essa postura deve buscar a recuperação do papel do homem-sujeito, aquele que pensa, sabe o que quer, planeja e concebe o seu trabalho, tendo em vista realizar o máximo, da melhor forma possível, e conseguir o máximo, para viver da melhor forma possível. Esse exercício tem que ter como suporte a questão das relações de trabalho e das condições de vida do homem.

Dessa forma é indispensável repensar os principais fatores que direta ou indiretamente prejudicam a interação social, como a competição, a individualidade exacerbada que prejudica as possibilidades da verdadeira valorização do trabalho, em função da melhoria das condições de vida do homem e do bem-estar coletivo.

No final do Ensino Fundamental e durante o Ensino Médio, quando os alunos já têm um determinado domínio sobre os conceitos sociais, culturais e políticos, em sala de aula os professores não podem dimensionar os questionamentos em fatos que não sejam essenciais para compreensão e análise da realidade do mundo, dos instrumentos de luta pessoal e social.

Se os alunos já têm uma vivência intelectual relativamente refinada no âmbito da escola, da família e da sociedade, os esforços em sala de aula devem ser no sentido de abrir portas e caminhos para a compreensão da realidade do mundo, agora em termos mais

concretos, mais urgentes, como a seqüência escolar, um vestibular, vida profissional e tantos outros temas necessários para uma coerente e sistêmica socialização.

Se a responsabilidade educativa da escola decorre do reconhecimento dos objetivos da educação, formar cidadãos conscientes, críticos e participativos, todos os esforços devem ser feitos pelos profissionais da educação para a consecução de ações que de fato tornem os relacionamentos escolares úteis aos objetivos dos seus alunos.

Na escola democrática, necessariamente as aulas não podem ser centradas apenas na figura do professor, nas tradicionais aulas expositivas ou mesmo em aulas práticas, permeadas de manifestações lúdicas ou de discussões sobre temas propostos pelo professor, se estas atividades não se identificam com as necessidades sociais e individuais dos alunos.

Como se pode ver, independentemente da conotação da aula, deve-se ter consciência de que os relacionamentos promovidos no ambiente escolar representam um ato político por excelência, uma vez que estão sendo construídos os alicerces para uma transformação, do próprio aluno e do meio onde ele está inserido.

A missão do profissional da educação é de extrema responsabilidade, em sala de aula, os professores, principalmente de disciplinas ligadas aos fatores humanos e sociais, têm como missão dar uma visão ampla, capaz de permitir uma nova visão de aprender o mundo, sua própria realidade, bem como a realidade social com a qual está comprometido, e isso exigem, naturalmente, responsabilidade, sabedoria, conhecimento e comprometimento.

Considerações finais

A promulgação da Constituição Federal de 1988, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394 de 1996 e a divulgação dos Parâmetros Curriculares do Ministério da Educação e Desporto (1998) foram importantes marcos para o sistema de ensino no país. O ensino de Geografia a partir dos dimensionamentos do Ministério da Educação e Desporto, vem gradativamente evoluindo na maneira de enfocar os conteúdos programáticos

A partir destas referências, intensificou-se o debate sobre o sentido da Geografia, ao mesmo tempo em que foi ampliada a discussão teórico-metodológica, em todos os níveis do ensino, num momento de transição entre o que se convencionou chamar de Geografia Tradicional para a Geografia Crítica.

As novas propostas para o ensino de Geografia no Ensino Fundamental e Médio, literalmente passou a priorizar o lugar da vida da criança, do adolescente, do professor, enfim, de todos os homens. Sendo o lugar da vida e, portanto, do trabalho de todos os homens, é na Terra, tanto no campo como na cidade, que são estabelecidos todos os processos dinâmicos de relações sociedade-natureza e de homens-homens, tanto a nível de comunidade, como de município, estado ou país, deve-se questionar e/ou mesmo priorizar caminhos para que as relações sociais, econômicas e políticas, não ocorram de formas desiguais, causando injustiças sociais ou a depredação dos recursos naturais.

Com certeza, os subsídios para as discussões em sala de aula continuam sendo os aspectos geográficos. No entanto, eles não são mais vistos como fenômenos estáticos, como não mais são considerados normais e/ou necessárias as transformações provocadas pelos homens na natureza. Gradativamente, os alunos começam a entender que as intervenções humanas, nos mais diferentes aspectos geográficos são processos desiguais de produção de relações sócio-espaciais, ao mesmo tempo em que produzem também desequilíbrios desiguais no ambiente. A produção econômica que busca, antes de tudo, a acumulação de riquezas e o poder econômico, que ocorrem à custa da degradação ambiental, deve ser criticada, utilizada como ponto de referência para a construção de uma postura crítica construtiva. Isso significa questionar o real, discutir o que está sendo proposto, posicionar-se e assumir a responsabilidade pela sua expressão, interpretar de forma independente a realidade, construir-se enquanto sujeito de sua aprendizagem e cidadão agente de mudanças.

Não se tem dúvidas de que dentro desta nova postura metodológica, a escola deixa de ter apenas um papel de distribuidora do conhecimento universal, patrimônio da humanidade e assume a função de trabalhar com a construção do real na perspectiva de superá-lo, decodificá-lo e transformá-lo. Desse modo, a educação em Geografia passa a ter como finalidade compreender a realidade existencial do aluno. Esta compreensão da realidade espacial, como foi visto, se dá em duas dimensões: de um lado, compreender a forma como se produz a realidade existencial; e, de outro, a compreensão do espaço geográfico como construção social, organizável e que, portanto, nada há nele de definitivo.

Nesse modo de pensar, o conhecimento ganha uma nova dimensão: a de ser instrumento para orientar a ação do homem no mundo. Trata-se de outra forma de se pensar a ciência: resposta aos questionamentos sobre o real, para compreender esse real e transformá-lo segundo suas necessidades, interesses e objetivos.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, José Newton Garcia et al. **Relacionamento interpessoal na escola**. Projeto de Capacitação de Dirigentes – PROCAD. Fase Escola Sagarana. Guia de estudo 1. SEE/MG, 2001.

BORGES, Edna et al. **Projeto político pedagógico da escola**. Projeto de Capacitação de Dirigentes – PROCAD. Fase Escola Sagarana. Guia de estudo 3. SEE/MG, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. **Constituição Federal**. Brasília: Gráfica do Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação e Desporto/Secretaria de Ensino Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOREIRA, R. **Formação do espaço agrário brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PENTEADO, H. D. **Metodologia do ensino de História e Geografia**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1994. 187 p.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Conteúdos Básicos** (Ciclo Básico de Alfabetização à 4ª série do Ensino fundamental) Português, História e Geografia. Belo Horizonte: S.E.E., vol I, 2006. 160 p.

VESENTINI, J. W. **Para uma Geografia crítica na escola**. São Paulo: Editora Ática, 1992.



POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: BALANÇO DE UMA DÉCADA

Ailton Salgado Rosendo⁸⁴

Resumo

Contextualizar e avaliar os resultados das políticas educacionais, destinadas a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em âmbito nacional entre os anos de 1990 a 2000, bem como a garantia de atendimento desta modalidade de ensino assegurada na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (1990), na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, Hamburgo, Alemanha (V CONFINTEA - 1997) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996), bem como os embates políticos entre a sociedade civil e governo federal ocorridos até a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei 10.172/2001), é nosso propósito neste trabalho. Acreditamos ser relevante a contribuição tanto para os estudiosos da temática, quanto para aqueles que ainda não foram oportunizados a uma leitura sobre esta modalidade de ensino.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Educação de Jovens e Adultos; Plano Nacional de Educação.

Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: balanço de uma década

Apontamos ao leitor que entre os anos de 1996 a 2001, no Brasil tivemos o desenrolar da construção do PNE, sendo aprovado através da Lei Federal nº 10.172 de 2001. Não diferente de outras políticas de governo, este Plano foi construído mediante muitas

⁸⁴ Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Coordenador Técnico Pedagógico da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) – e-mail: brasil2_@hotmail.com

controvérsias sobre a importância da EJA no cenário das políticas para a educação. Mas não podendo fugir do que estava posto nas demais políticas voltadas para a educação em âmbito internacional, nos obrigamos a acreditar na existência de consenso dos responsáveis pelas normatizações em âmbito nacional, no que tange ao direito de todos pela educação, sendo esta um direito público subjetivo para todos independente da idade. Mas, quando observamos a prática das teorias, o que constatamos é a EJA deixada para um segundo plano, frente a outras modalidades⁸⁵ da educação básica.

Esta dissonância não poderia acontecer em terras brasileiras, ou poderia? Observamos na Conferência Mundial de Jontiem, realizada em 1990, a gênese da Década da Educação para Todos se propõe que a educação alcançasse a todos os povos sem nenhum tipo de discriminação, seja, de raça, etnia, gênero, religião, etc. Esta Conferência tinha com um de seus objetivos reduzir pela metade os índices do analfabetismo e proporcionar aqueles (jovens e adultos) que não tiveram acesso a educação em idade própria ou até mesmo a conclusão de seus estudos, uma educação de qualidade, garantindo o acesso e a permanência na escola.

Já em 1997, se realiza em Hamburgo/Alemanha a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA) que se compromete em conjunto com os demais países participantes (o Brasil estava lá), a promoção da aprendizagem a todos, e sem tempo cronológico, ou seja, ao longo da vida. Em âmbito nacional temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996), que assegura em um de seu artigo 37 que a EJA “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Explicita uma educação de qualidade a esta demanda, assegurando condições de aprendizagem, qualidade no ensino e ainda estabelece entre os poderes públicos as suas responsabilidades para concretizá-lo.

Durante a presidência do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o que antes estava estabelecido através dos documentos originários da Conferência de Jontiem, da V CONFINTEA e LDBEN, não se concretizou como deveria, pois o governo objetivando a contenção de gasto federal, fez boas manobras no Congresso e Câmara dos Deputados ao conseguir com êxito induzir a aprovação do atendimento da EJA apenas pelos municípios. Assim, focalizou o investimento público federal no ensino fundamental destinado a crianças e adolescentes. Esta manobra só foi possível através da aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em

⁸⁵ Nos referimos a Educação Especial, Educação do Campo e Educação a Distância.

1996. Assim, os recursos do FUNDEF não poderiam ser empregados no atendimento da demanda da EJA (veto presidencial). Desta forma, os municípios ficaram de mãos atadas sem poder ampliar o atendimento a demanda (jovens e adultos) existente em seus municípios, pois se quisessem atender deveriam fazê-lo com recursos próprios.

De acordo com Di Pierro (2010, p. 941)

A colaboração do governo federal com a manutenção e o desenvolvimento da EJA – consubstanciada nos programas Alfabetização Solidária e Recomeço – obedeceu á diretriz de focalização, restringindo-se aos estados e municípios com maiores taxas de analfabetismo e menores índices de desenvolvimento humano, localizados no Nordeste e Norte do país.

Se observarmos na História da Educação Brasileira, identificaremos a mesmice, pois mais uma vez temos a frente da Nação um governo, que deixa à margem aqueles que não tiveram acesso a escolaridade em idade própria. Neste caso, nos referimos aos jovens e adultos, das regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul, que não eram atendidos pelos programas direcionados a Nordeste e Norte do país.

Não só o jovem e o adulto ficaram sem o atendimento na modalidade. Persistiu a história da escassez de oportunidades de formação para os educadores da EJA e nenhuma medida de política educacional foi tomada para reverter essa situação, de modo que, no início do terceiro milênio, pouco mais de 1% dos cursos de formação docente no país ofereciam habilitação específica para atuar com essa modalidade da educação básica. (DI PIERRO, 2008, ABBONIZIO, 2004; SOARES, 2010).

O governo federal tentou silenciar aqueles que tentaram fazer ecoar suas vozes, exigindo o cumprimento do que estava posto nas normatizações para a EJA, quando em 1996 suspende todas as atividades da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos, criada no governo anterior.

Mas as vozes dissonantes encontraram outros canais de expressão nos fóruns de EJA que proliferaram nos estados a partir daquele ano (DI PIERRO, 2008, SOARES, 2003).

Estas vozes, alinhavadas com a sociedade civil, teceram propostas que foram apresentadas ao Congresso Nacional em 1998. Não diferente da sociedade civil, a administração federal também apresentou ao Congresso a sua. Qual prevaleceu?

Bom, nos dois anos em que os dois projetos tramitaram no Congresso, somente em uma audiência pública a EJA foi abordada, sendo esta convocada pela Comissão de Educação

da Câmara dos Deputados, em junho de 1999. Foi abordada juntamente com outras modalidades de ensino da educação básica: educação escolar indígena e educação à distância. Com isto não sabemos se foi manobra política ou não, mas os temas a serem discutidos não foram aprofundados, ficando a EJA com uma profundidade não diferente a de um pires.

Em relação ao financiamento da EJA a proposta do governo federal prevaleceu, ou seja, o FUNDEF não subsidiaria esta modalidade.

Quanto à especialização do corpo docente para se trabalhar com a EJA, ficou assegurado que os estados estariam com esta incumbência, através de programas de formação de professores para atuar na alfabetização e anos/fases/etapas iniciais da EJA, perdendo com isto a oportunidade de chamar para a responsabilidade para com esta formação, as Instituições de Educação Superior (IES). Não sabemos se propositalmente isto aconteceu, mas o que podemos afirmar é que, esta não ficou sendo responsabilidade das IES e sim dos estados.

Concordaram que não somente as novas gerações mereciam relevo nas políticas educacionais, mas propuseram que as ações de escolarização também atingissem os adultos e idosos e que não somente a população do Norte e Nordeste do país fosse focada, pois admitiram ser insuficiente apostar apenas na dinâmica demográfica (DI PIERRO, 2010).

Considerações finais

Aprovado em 2001 o PNE possui um capítulo específico sobre EJA, o qual possui 26 metas, dentre as quais sinalizam cinco objetivos. Além destas metas e objetivos o PNE assegurou monitoramento periódico, visando avaliar os programas de EJA. A divulgação dos resultados desta avaliação deveria ser bienal, mas esta meta não foi levada em conta pelos governos, “de modo que não há indicadores e relatórios que nos auxiliem a avaliar o grau de cumprimento do Plano” (DI PIERRO, 2010, p. 945).

No programa apresentado pela sociedade civil, ficou reconhecida no único debate proposto pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, a necessidade de fomentar discussões e criar políticas focalizadas para reverter as desigualdades educacionais entre as minorias⁸⁶, mas, o PNE não fixou estratégias ou metas específicas nessa direção.

⁸⁶ Grupos étnico-raciais e as populações rurais.

Na verdade, o que podemos avaliar, é que durante esta década, os excluídos da educação continuaram os mesmos, os chamados analfabetos continuaram analfabetos, mas a nova visão teórica pode mudar substancialmente a prática educativa. Esta visão é aquela deixada há anos pelo educador brasileiro Paulo Freire, quando ele diz: ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo, não existem propriamente "analfabetos": existem pessoas que, na idade própria, não tiveram acesso à educação básica.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

DI PIERRO, Maria Clara. **Luta social e reconhecimento jurídico do direito humano dos jovens e adultos à educação**. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>.

_____. **A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, desafios e perspectivas**. Educação e Sociedade, capinhas, v.31, 2010.

DI PIERRO, Maria Clara; ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira; GRACIANO, Mariangela. **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990.

_____. Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA V: 1997, Hamburgo, Alemanha). **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

SOARES, Leôncio José. **Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos: articular, socializar e intervir**. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, n. 54, p. 15-21, 2003.



CRIANÇAS COM TDAH: POSSIBILIDADES DE SUCESSO ESCOLAR

Naime Souza Silva⁸⁷

Margarida Maria Simões Lessa Clark²

Resumo

O presente artigo é desenvolvido no contexto da psicopedagogia e tem como objetivo avaliar a eficácia da relação Família x Escola no sucesso escolar em crianças com TDAH. É argumentada através de um processo dedutivo, de fonte de pesquisa em estudo bibliográfico, coleta documental e em artigos publicados sobre crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. O TDAH é causador de grandes frustrações e estresses entre pais, filhos e educadores. A questão motivadora deste artigo é a polêmica causada por esses transtornos identificados atualmente com mais frequência em crianças em idade escolar. As crianças com TDAH são vítimas de distúrbios neurológicos, de pais desinformados, de educadores despreparados e de escolas desestruturadas. É oportuno despertar no binômio família x escola a importância de enxergar as crianças com TDAH através de um novo olhar, voltado para um mesmo objetivo; o de fazer acontecer o diferencial, a aprendizagem real, mesmo em tempo e velocidade diferente das demais e, sobretudo amenizar o sofrimento e suas conseqüências psicológicas, sociais e emocionais desde período escolar até a vida profissional.

Palavras-chave: TDAH, educadores, aprendizagem.

1. Introdução

Crianças inquietas, incapazes de prestar atenção em sala de aula e que odeiam qualquer tipo de regras deixam pais e professores que fazem parte de sua convivência diária,

⁸⁷ Professora graduada em Pedagogia e Bacharel em Direito pela Fundação Educacional de Votuporanga, Pós graduação lato sensu na área da Educação, denominado O Processo Ensino Aprendizagem: Uma Fundamentação Filosófico-Antropológica e Técnico-Pedagógica, Psicopedagogia Institucional e Clínica, Inspeção Escolar, Coordenadora do Curso de Pedagogia Faculdade FAMA/Iturama e Supervisora Escolar/União de Minas – Mestranda em Educação pela Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.

² Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Pós Graduada em gestão, controle social e política pública pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Atualmente desenvolve um trabalho de conhecimento da área de psicopedagogia na Fundação CREDIRAMA Viva, Iturama-MG.

pavorosos e inseguros de exercer sua função de educadores e impositores de limites. A dificuldade de entendimento e absorção do aprendizado identificadas nessas crianças não é imaginária, é real, tem origem de caráter neurológico e é denominado no meio científico como TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). “O TDAH é um transtorno mental que atinge cerca de (3 a 6%) da população mundial de crianças (7 a 14 anos)” (BENCZINK; RODHE, 1997, p. 49) Manifesta-se por comportamentos de desatenção, inquietação e impulsividade, dentre os quais os mais comuns são: não conseguem ficar parado, ficam se mexendo injustificadamente quando sentados, correm por ambientes de forma descontrolada e injustificada, tem dificuldade de concentração, esquecem tarefas rotineiras com facilidade e afins.

O TDAH é um problema de saúde mental que tem como características básicas a desatenção, a agitação (hiperatividade) e a impulsividade, podendo levar a dificuldades emocionais, de relacionamento, bem como o baixo desempenho escolar; podendo ser acompanhado de outros problemas de saúde mental. (BENCZINK; RODHE, 1997, p. 53)

Trata-se de um distúrbio que se apresenta com uma serie de sintomas referentes ao autocontrole e a comportamento externo que pode trazer conseqüências negativas na vida escolar e profissional dos indivíduos diagnosticados ou não, bem como, desconforto e estresse em pais, professores descompromissados, desinformados e despreparados. Acredita-se, no entanto, que o acesso a um ambiente escolar estruturado, a comunicação proveitosa entre escola e família, o acompanhamento sistemático e a dedicação dos professores das crianças com TDAH, acelera o processo de aprendizagem e desmistifica a idéia de que crianças com TDAH é sinônimo de fracasso escolar.

Muito freqüentemente os professores costumam sentirem-se oprimidos e frustrados, e podem, portanto, assumir atitudes critica nos contatos com os pais. As técnicas didáticas normais e de gestão comportamental que o professor adota com outras crianças freqüentemente dão resultados insatisfatórios com alunos que tem o TDAH. Somente quando uma pessoa o acompanha individualmente é que seus resultados escolares e o seu comportamento se tornam aceitáveis. (MARZOCCHI, 2004, p. 39)

Dessa forma é oportuno questionar no contexto atual quantas crianças tem acesso à escola que disponibilize um professor capacitado para acompanhar a criança que tem o transtorno individualmente? Sabe-se, portanto que todo o sucesso escolar de crianças com TDAH esta diretamente relacionada a atitudes encorajadoras e positivas, ao acompanhamento

individual, neurológico, psicológico e familiar e que é possível enxergar os diferentes como iguais. Não escolhendo os capazes, mas capacitando os escolhidos e incluindo os especiais.

2. Metodologia

Este artigo é um trabalho técnico-científico, escrito por uma única autora, com a finalidade de despertar e divulgar a síntese analítica do resultado do estudo bibliográfico sobre Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH), manifestações e suas conseqüências na vida de crianças, adolescentes e adultos que passam por situações constrangedoras nas diversas fases da vida.

Durante o estudo de elaboração deste artigo, foram lidas diversas literaturas a respeito do assunto tratado, no entanto, embasado com mais ênfase no autor Gian Marco Marzocchi que é italiano e investigador no departamento de psicologia da Universidade de Milão-Bicocca referenciado no término deste artigo. Em seu livro, título original “Bambini disattenti e iperattivi” traduzido por Antonio Efro Feltrin “Crianças Desatentas e Hiperativas”, orienta o que pais, professores e terapeutas podem fazer por elas. Destaca-se como referencial teórico brasileiros importantes os autores, Paulo Freire, um dos maiores educadores do século XX com o livro Pedagogia da Autonomia e No Mundo da Lua de Paulo Mattos, médico psiquiatra e professor da universidade do Rio de Janeiro –UFRJ.

Outras fontes de pesquisa também foram utilizadas na construção deste artigo revisão como trabalhos científicos de profissionais comprometidos com essa importante causa que desperta educadores, psicólogos, psiquiatras e leigos que necessitam de material informativo para dar conta de tantas situações vivenciadas no dia a dia. O levantamento deste material científico encontra-se disponíveis em sites de textos acadêmicos adquiridos e sugeridos pela orientação pedagógica deste trabalho e referenciados na conclusão bibliográfica como por exemplo o site do Ministério da Educação (www.mec.gov.br) e da Associação Brasileira do Déficit de Atenção (www.tdah.org.br).

3. O Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade Associações

As Causas e os Sintomas do TDAH podem ser assim considerados:

O transtorno de déficit de atenção com hiperatividade na maior parte das vezes se manifesta muito cedo na vida do portador, mas apenas

mais tarde, com o início da vida escolar, é que os sintomas revelam-se de forma mais perceptível (DINIZ NETO; SENA, 2007, p.20).

Suas manifestações geralmente são confundidas com indisciplina, mas as causas estão diretamente relacionadas à disfunção neurológica. A dopamina é uma substância responsável pela transmissão da informação entre as células nervosas (neurotransmissores), nas crianças com tDAH o nível de dopamina é inferior em relação ao das crianças sem problemas de atenção e hiperatividade. Isso causa um comprometimento na capacidade de disciplinar, planejar e controlar as ações. Conforme Teixeira (2008, p. 22), esta parte do cérebro é

[...] **responsável** pelo comportamento e pelo controle de certos comportamentos tais como: atenção, capacidade de controlar impulsos, capacidade de filtrar as coisas que não interessam para aquilo que se está fazendo no momento, sejam elas externas (detratores do ambiente) ou internas (pensamentos), capacidade de controlar o grau de movimentação corporal, capacidade de se estimular sozinho para se fazer as coisas, capacidade de controlar as emoções e não permitir que elas interfiram muito no que está fazendo entre outra, o que acaba acarretando então em problemas de controle da atenção, da atividade, da impulsividade, da obediência as regras e do rendimento escolar [...].

As causas do TDAH são evidenciadas no mundo acadêmico como de influência genética, observou-se que crianças portadoras de TDAH em sua maioria possuem também pais ou parentes afetados pela doença. Considerando a experiência realizada com filho natural e filho adotivo se concluiu que a incidência de pais de filhos naturais sofre mais da doença do que os pais de filhos portadores adotivos, reforçando a predisposição da herança genética do transtorno. Embora sem fundamentação comprovada, ainda é considerada a importância de fatores ambientais como o uso demasiado de açúcar, tabaco, álcool, problemas da tireóide da mãe ou de sofrimento fetal durante a gestação (prematividade do feto).

E oportuno precisar que o déficit de atenção possui tipos diferenciados e níveis de sintomas de maior e menor gravidade.

Existem 18 comportamentos típicos e sintomáticos atribuídos a crianças com tdah considerados nos dois mais importantes manuais especializados, o Diagnostical and Statistical Manual quarta edição (DSM-IV), regido pela APA (Associação dos Psiquiatras Americanos) e o Código Internacional de Doenças, décima edição (Cid-10), publicado pela OMS (Organização Mundial de Saúde) (MARZOCCHI, 2004, p.13).

A literatura destaca 3 tipos de quadro clínico para se diagnosticar o TDAH; o tipo predominantemente Desatento, o tipo predominantemente Hiperativo/Impulsivo e o tipo Combinado (desatento e hiperativo).

O primeiro, do tipo Desatento, a criança é normalmente dócil, fácil de lidar, porém tem dificuldade de organização e de prestar atenção em tarefas e atividades lúdicas; erra por descuido repetida vezes; é lenta ao copiar do quadro e fazer a tarefa de casa; Não conseguem trabalhar independente, tem sempre necessidade de alguém que oriente pais ou professores para a realização das tarefas e provas; perde objetos necessários para a realização das tarefas; esquece diariamente com facilidade; não tem interesse pela escola e parece não escutar quando lhe dirigem a palavra.

O segundo, tipo predominantemente Hiperativo/Impulsivo, a criança é mais inquieta. O Hiperativo agita as mãos ou os pés constantemente, se remexe na cadeira o tempo todo, sai toda hora do lugar, corre ou escala em demasia, mesmo quando não se permite; tem dificuldade em envolver-se em atividades que exijam concentração e silêncio; estar sempre a todo vapor e fala excessivamente. O Impulsivo responde antecipadamente, antes mesmo da pergunta ser concluída; interrompe com frequência, se mete em assuntos alheios e tem dificuldade de esperar a sua vez.

O último tipo predominantemente combinado apresenta seis ou mais sintomas de cada tipo. Na lista dos 18 comportamentos que segue em anexo a este artigo, consideram-se para diagnosticar o TDAH, que pelo menos seis dos primeiros nove sintomas dizem respeito ao déficit de atenção para o subtipo desatento; e seis dos últimos nove sintomas estão relacionados ao subtipo hiperativo/impulsivo. Para diagnosticar uma criança com TDAH “é preciso que pelo menos seis dos sintomas de desatenção e/ou seis dos sintomas de hiperatividade/impulsividade sejam encontrados” (RODHE & HALPERN, 2004, p. ??). O subtipo combinado deve conjugar seis ou mais sintomas de desatenção e seis ou mais de hiperatividade/impulsividade.

3.1 A Avaliação Diagnóstica e o Tratamento do TDAH

Clinicamente reconhecer um diagnóstico correto de TDAH não é uma tarefa fácil. Existem sim, crianças que apresentam dificuldade de atenção e concentração na execução de tarefas escolares e não estão afetadas pelo TDAH. Para um diagnóstico preciso de um quadro de TDAH, esses sintomas devem ocorrer em todas as situações em vários ambientes, tanto na escola, como em casa ou ainda em ambientes sociais. Se houver conclusão de que esses sintomas ocorrem apenas na escola ou em casa, nesse caso, há a possibilidade de serem conseqüências de desestruturação familiar ou de um sistema inadequado de ensino. A criança com TDAH não varia os sintomas, eles estarão presentes em qualquer ambiente em que ela frequente. Outros diagnósticos são possíveis se chegar diante de determinados sintomas, problemas neurológicos outros transtornos ou alguma infecção que justifique a inquietação e intolerância como otite ou problemas na visão. Nenhum exame específico identifica o TDAH, nem outros distúrbios como a Dislexia, o Autismo e a Esquizofrenia. Para o diagnóstico deve-se observar a ocorrência dos sintomas por um período de, pelo menos, seis meses e, ainda, é preciso que haja recorrência desses sintomas nos diferentes contextos que a criança frequenta (RODHE & HALPERN, 2004).

Existem basicamente duas formas de tratamento de TDAH, após laudo confirmado pelo especialista.

Uma é a terapia combinada que inclui tanto a terapia psicológica como a farmacológica chamada por outros autores de psicofarmacoterapia administrada através do Metilfenidato (ritalina), Dexedrina (dextroanfetamina) e Cylelostr (pemolina) (DINIZ NETO; SENA, 2007; TEIXEIRA, 2008, p. 18)

No entanto alguns pais resistem no uso do fármaco por temerem os efeitos colaterais. O fármaco metilfenidato é o princípio ativo que estimula a atividade cerebral e reduz a gravidade dos sintomas, no entanto é considerável a cautela com os efeitos colaterais. “O metilfenidato não provoca hábitos nem dependência, mas poderá determinar uma diminuição de apetite e de sono, com conseqüente redução de crescimento” Marzocchi (2004, p. 91). A outra é através da terapia multidisciplinar que envolve a psicoterapia, a família e a escola; “que é considerada a melhor opção na atualidade” (RODHE; HALPERN, 2004, p. 564) também conhecida como terapia psicológica multimodal.

O tratamento de uma criança com TDAH exige uma ação integrada entre esses três pilares, onde as percepções e o encarar responsável do

comportamento de uma criança com TDAH pode possibilitar tomadas de decisão a fim de lhe garantir um futuro melhor (RIZO; RANGER, 2003, p.129).

3.2 Intervenção Terapêutica

Na década de 1990, já era utilizado um grande número de instrumentos de diagnósticos sobre TDAH, mas era necessário a obtenção de resultados mais precisos nas intervenções terapêuticas.

O sucesso da terapia farmacológica é visível, prático e econômico e parece ser benéfico na maioria das pessoas que utilizam, no entanto em outros, a melhora dos sintomas é apenas parcial. No caso do metilfenidato (ritalina) o efeito é de curta duração atuando até 6 horas após a ingestão. Depois, a criança fica sem o efeito do remédio e apresentará novamente os sintomas do TDAH. Por esse motivo alguns pais afirmam que a medicação não está funcionando em seu filho, pois se reduziu os sintomas na escola, provavelmente perdeu o efeito no horário em que a criança chega a casa. Considerando o efeito imediato da medicação, alguns médicos, orientam a suspensão da mesma nas férias escolares das crianças diagnosticadas e usuárias da ritalina “Os medicamentos ajudam a normalizar os neurotransmissores enquanto estão sendo tomados; uma vez interrompidos, há uma grande chance de tudo voltar a ser como antes”. (MATTOS, 2010.p.171-72).

A terapia cognitivo comportamental é a mais indicada para o tratamento de TDAH por ser esta a que evidencia uma melhora significativa nos sintomas, reduz a ansiedade e ajuda a criar uma estrutura para a vida da criança, fazendo com ela compreenda e conviva com o transtorno em equilíbrio. Nos casos em que a medicação se faz necessária, a psicoterapia ajuda na aceitação do uso como parte muito importante do tratamento.

Estratégias de instruções verbais, integração, reforço positivo de comportamentos aceitáveis e ignorância a comportamentos problemas são eficazes nos programas de terapia combinada para pais e professores. Para os Pais é fundamental o limite, a possibilidade e a imposição de regras, rotinas, hábitos e atribuições porque facilita o cotidiano e determina o papel que os pais devem ter diante do filho. Outro fator considerável é a estrutura familiar e conjugal. Embora se saiba que a realidade da maioria das famílias (nível socioeconômico e cultural) sofre desestrutura financeira e emocional; fato este que se apresenta como um grande desafio nesse processo. Esse aspecto reforça ainda mais a importante e necessária presença e

acompanhamento constante de profissionais capazes de nortear essa questão. O envolvimento dos profissionais é parte integrante essencial do percurso terapêutico para crianças com TDAH. A compreensão e sensibilidade facilitam o bom êxito do tratamento. Acompanhar a criança individualmente e desenvolver estratégias que resultem em situações positivas e criativas certamente facilita a aprendizagem, o controle e a absorção do conteúdo de maneira natural e distante da pressão e do preconceito. A situação da educação brasileira direciona mais um desafio de gigante proporção. O nível de formação e preparo de muitos profissionais da educação e o descompromisso agravado pela realidade de salários baixos e reconhecimento profissional injusto.

Em 1992, um grupo de pesquisadores coordenado por seis universidades americana propuseram um estudo com quatro tipos de tratamento: terapia farmacológica, terapia psicológica multimodal (que incluía um curso de formação para pais, professores e técnicas comportamentais na escola e ainda treinamento psicológico com as crianças), terapia combinada (fármaco e psicológica) e terapia dos pediatras de família. A experiência das terapias durou 1 ano e 2 meses e o resultado indicava para a eficácia maior da terapia combinada e farmacológica, no entanto observou-se também que a proporção que os pais sentiam-se mais seguros e em condições de enfrentar as dificuldades de seus filhos com menos estresses demonstravam uma redução significativa dos sintomas. Dessa forma esse importante estudo norte americano confirma que a terapia multimodal (fármaco e treino psicológico) é a resposta mais adequada, tanto para reduzir os sintomas como para facilitar um entendimento maior entre os portadores de TDAH, pais e professores no uso de estratégias adequadas e eficazes diante de situações problemáticas.

“O Tratamento do TDAH deve ser multimodal, ou seja, uma combinação de medicamentos, orientação aos pais e professores, além de técnicas específicas que são ensinadas a criança que sofre com a doença” (ABDA - Associação Brasileira de Déficit de Atenção).

4. Pais e Professores – co terapeutas

Pais de crianças com TDAH começam a viver o mesmo drama antes mesmo do período escolar de seus filhos. Os sintomas ficam mais evidentes entre os 3 e os 4 anos, embora é comum variar em tempo e modos diferentes. Algumas podem vir acompanhadas com sintomas de outras patologias, outras agravadas pela falta de limite dos pais e ainda outras pela variedade de situações socioeconômicas e ambientais.

Durante todo o dia acontecem situações semelhantes as do dia anterior. Desde esforço para acordar até a noite hora de repousar. Alguns tentam resolver a questão colocando o filho em atividades excitantes e que gastem bem energias para adquirir maior tranquilidade na hora de dormir. No entanto essa estratégia vai recarregar ainda mais as baterias da criança que acaba estressada e estressando ainda mais os pais ou responsáveis.

A frequência dessas atitudes gera desconforto aos pais diante de pessoas mais próximas e da própria sociedade que julgam sempre a criança como indisciplinada e malvada. O filho é sempre pior do que os dos outros, os pais sempre recebem reclamações e a criança é constantemente censurada. Inicia-se então uma série de situações que só pioram no decorrer da infância.

A criança desde muito cedo é rotulada, sofre e responde com mais consequências negativas. Os pais atribuem a si mesmo culpas inexistentes de não estarem dando conta de educarem de forma correta o seu filho. No período escolar os sintomas tendem a piorar pela complexidade das tarefas, a incompreensão dos textos e as exigências de regras de convivências. Começa então uma nova e difícil etapa principalmente porque a socialização, respeito, capacidade de autocontrole e de amadurecimento, normalmente esta aquém da sua idade cronológica. Na adolescência as instituições família e escola podem ainda não compreender o que acontece com o portador de TDAH e a sociedade continua a cobrar e exigir comportamentos compatíveis com a idade, a ordem e a ética imposta pelas relações sociais.

Diante de todas essas questões que desnorream o dia a dia de pais de crianças com TDAH, faz-se necessário a ajuda familiar o mais cedo possível, assim que se manifestarem os sintomas, no período escolar, pois o TDAH tipo desatento é mais aparente nesse período a partir das complexidades da aprendizagem e é considerado um ponto sintomático para o

diagnostico. O primeiro passo é conhecer o TDAH e suas manifestações, aceitar a doença como um problema real que pode causar vários danos na vida da criança. É fundamental reconhecer a importância da intervenção dos pais no sucesso escolar e profissional para isso é necessário se informar, assumir e travar uma luta no sentido de aliviar as conseqüências do TDAH a partir do entendimento e da compreensão de todos os educadores que convivem com a criança. Os pais devem manter o diálogo ajudando a criança a entender a sua própria dificuldade. “[...] Diga a ele que vocês podem formar um “time” e descobrir coisas em comum. Ele deve ser estimulado a dizer o que pensa, formular opiniões e discuti-las com você” (MATTOS, 2010, p. 69).

É oportuno lembrar a importância das regras e rotinas nesse processo. A criança precisa de um ambiente familiar que tenha normas, que ela saiba o que espera dela e dessa forma se faça também em outros ambientes em que ela frequente.

É comum pais e professores questionarem porque crianças com TDAH têm dificuldade de centrar sua atenção em tarefas escolares e mesmo rotineira, mas como elas são perfeitamente capazes de executar tarefas de um jogo de videogame ou um programa de televisão atentamente? A resposta é bem clara, basta ler um pouco sobre o transtorno e vai ficar muito fácil descobrir. As crianças com TDAH são atraídas por atividades alegres, estimulantes e gratificantes sempre. A recompensa para ela tem que ser imediata. Tarefas desinteressantes, enfadonhas e sem graça, onde o resultado é muito trabalhoso e demorado, não são atrativos nem prazerosos.

Jogar videogame é muito mais gratificante, só a criança sabe quando perdeu o jogo e ninguém cobra nada, pois jogar individualmente é sempre melhor que em dupla. Mas, ficar horas prestando atenção em um professor que explica um assunto falando compulsivamente, passando tarefa e cobrando sempre a realização dela é chato e desagradável. Contando ainda com o agravante de que o mesmo vai lhe atribuir uma nota de capacidade e avaliação diante de todos os seus colegas. É realmente uma comparação absurda! Elas às vezes até sabem da importância da regra ou do dever, mas não conseguem se auto regular para atingir seus objetivos. “É como se fossem perenemente dominadas por uma ‘sensação de fadiga’ que não lhes permite organizar as energias para permanecer concentradas nos deveres menos gratificantes” (MARZOCCHI, 2004, p. 23).

Nesse contexto surge a importância do papel do professor que precisa estar atento sempre para reconhecer o transtorno em sala de aula e saber distingui-lo da indisciplina. É possível identificar que a criança com TDAH tem um grande potencial e uma inteligência

compatível ou até maior que as outras da turma, no entanto na grande maioria dos casos vai ter sempre um desempenho inferior ao esperado, quer seja pelo limite de absorção do conteúdo, pela desatenção ou pelo comportamento hiperativo, impulsivo e opositor. É preciso a compreensão de que um aluno do transtorno não se comporta diferente porque ele quer, mas porque sofre de um distúrbio neurológico específico que não o impede de aprender, mas que aprende de maneira diferente dos demais.

A sensação de ameaça e de incapacidade de mudar a realidade posta em sala de aula deve ser transformada pela coragem de decidir fazer diferente. De entender que muito mais do que um aprendizado a criança com TDAH precisa de pessoas que a ajudem e orientem para que ela possa superar suas próprias dificuldades e que sem esse diferencial ela vai estacionar na vida escolar e profissional.

O ponto de partida para saber lidar com uma criança com TDAH em sala de aula é a observação. A partir da identificação de que existe algo errado com o comportamento e aprendizagem da criança, é necessário saber distinguir quando se trata de uma questão de indisciplina ou de falta de imposição da família e quando realmente pode ser um transtorno de aprendizagem e ou de comportamento. Para se chegar ao diagnóstico mais preciso é essencial questionar, perguntar e se informar detalhadamente sobre as características do distúrbio considerando, portanto ser o TDAH o transtorno de maior incidência escolar e posteriormente se for necessário solicitar a contribuição dos pais, da escola e de outros profissionais qualificados para libertar a criança dos estigmas e oportunizá-las ao sucesso escolar.

5. Legislação: Direitos da criança com TDAH

Historicamente a escola é vista pela ótica do sistema capitalista e, portanto privilegia os interesses do grupo dominante através de práticas educacionais reprodutoras do capital e anuladoras da classe desprivilegiada. Daí evidencia-se uma gama de indivíduos que ficam a margem do processo de ensino gerando o fracasso escolar e conseqüentemente situações de desemprego, pobreza e miserabilidade social. O movimento mundial pela educação inclusiva e o processo de democratização escolar, surge neste cenário, como proposta de um novo modelo estrutural da educação, baseado nos fundamentos dos direitos humanos e na igualdade de participação e de não discriminação de todos os alunos matriculados nas unidades escolares. Estes avanços democráticos de universalidade são resultados de lutas sociais em espaços de discussões dos defensores da educação inclusiva no Brasil. A partir desse

contexto, surgem às políticas públicas amenizadoras de conflitos e promotoras de equilíbrio entre as classes sociais que visa garantir direitos legitimados nesses espaços democráticos.

Sabe-se que a legitimação dos direitos é garantida através das leis de proteção ao cidadão. Vale lembrar aqui alguns documentos de maior garantia de todos os tipos de proteção a criança e ao adolescente no Brasil, em especial os que fazem referências aos sistemas educacionais de inclusão, a saber;

- Constituição Federal (05 de outubro de 1988) – visa “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos. 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).
- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (13 de julho de 1990) - No artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – LDB
(20 de dezembro de 1996.) - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos 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. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

- Convenção da Guatemala (28 de maio de 1999) –“ Afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização”.
- Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
 - Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89. “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”.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

“Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).”

6. A escola

O modelo de sociedade capitalista no Brasil condicionou a escola enquanto instituição promotora e reprodutora de interesses da classe dominante gerando um processo de marginalização escolar e cultural e conseqüentemente o fracasso escolar de milhares de crianças que não tiveram a oportunidade de concluir o período determinado para a apreensão e produção do conhecimento adquirido na escola.

A formulação de conceitos e ideologias desse modelo explica que a causa do fracasso escolar não se encontra na escola e sim no aluno, pois na escola publica todos recebem igualmente as mesmas condições de aprendizagens gratuitamente, mas nem todos aproveitam as oportunidades com o mesmo interesse de aprender. No entanto, algo incomodava o discurso político e democrático liberal e autoritarista, observou-se que o fracasso escolar afetava mais os alunos das classes menos favorecidas, a deficiência seria então econômica e

cultural. A escola assumiu, portanto, um papel compensador de minimizar essas deficiências com a distribuição de lanches gratuitos. No entanto sendo um aparelho reprodutor de interesses do capital, assumiu e valorizou a cultura da educação também dominante, provocando todo esse processo de marginalização. O aluno da classe dominada não reconhece o universo cultural que a escola impõe, não acompanha o conteúdo e desiste aumentando o índice de evasão que o leva ao fracasso escolar.

Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática **imobilizadora e ocultadora** (grifo nosso) de verdades. Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista “pela metade”. (FREIRE, 1996, p.99)

Enquanto o contexto histórico social e político da sociedade dão conta de explicar questões relevantes ao fracasso escolar, a área da neuropsicologia considera que os distúrbios psicomotores da aprendizagem também levam milhares de crianças ao insucesso escolar.

Os transtornos de aprendizagem é uma disfunção orgânica de falha na transmissão dos neurônios e que causa um limite na recepção análise e armazenamento de informações. Dessa forma, a falha nos neurotransmissores acarreta dificuldades de aprendizagem o que leva a criança a enfrentar na escola problemas de cunho social e emocional, rótulos, desmoralizações, baixa auto-estima, e insucesso escolar. (LURIA, 1977, p. 61).

O distúrbio neurocomportamental mais comum na infância e em maior prevalência em crianças em idade escolar é o TDAH. Estima-se que cerca de 3% a 6% da população em idade escolar sofre com a doença e pelo menos 2% desta, tem prejuízos sociais e estão sujeitas a desenvolverem distúrbios de personalidades. Na maioria das vezes trata-se de crianças em situação de risco que punidas pelos pais, sofrem humilhações e acumulam carência e que podem se tornar crianças e adolescentes com sérios problemas de comportamento oposto ou de conduta social e adultos agressivos podendo desenvolver distúrbios psíquicos e chegarem a situações perigosas de dependências químicas e de problemas com a justiça.

‘Um terço ou mais de todas as crianças portadoras de TDAH ficarão para trás na escola, no mínimo uma série, durante sua carreira escolar, e até 35% nunca completará o ensino médio’.(RAMBALDI, p.1 site www.tdah.com.br)

Esta problemática se agrava quando a realidade se depara com escolas sem nenhuma estrutura física e sem equipe técnica de orientação. Professores desinformados e desmotivados, muitas vezes mal pagos ou com seus salários atrasados se deparam com uma demanda considerável de “alunos especiais” que necessitam de atenção e que muitas vezes já

são vítimas da desestrutura de sua própria família. Certamente eles vão evoluir para situações de evasão, drogas e delinquência.

Nesse contexto analisa-se o processo de inclusão que é uma questão muito discutida em espaços democráticos como conferências, congressos e fóruns nas áreas sociais, de educação e saúde. O maior desafio enfrentado atualmente é a dificuldade do cumprimento de leis e normas de defesa da inclusão educacional que foram legitimadas também a partir desses espaços de discussão, e empurrada goela abaixo para serem simplesmente aplicadas a prática em salas de aulas de todas as escolas do Brasil inclusive as mais precárias.

A escola inclusiva é vista atualmente como um processo de inclusão de crianças, adolescentes e adultos na rede regular de ensino, no entanto o discurso da “inclusão” é entendido como a acessibilidade de qualquer pessoa que se deparar com barreiras arquitetônicas, morais, discriminatórias e de cidadania no período escolar, independente do tipo e do grau da dificuldade. Assim, “numa escola inclusiva todos são considerados iguais e tem o mesmo valor” (FERREIRA E MARTINS, 2007, p. 2), mesmo sendo crianças de culturas e situação econômicas diferentes. Relacionando a educação inclusiva com as crianças com TDAH, ressalta-se a importância de que elas não tem que estar em turmas separadas, elas “não tem problemas cognitivos, aprendem muito bem quando tratadas adequadamente por uma equipe interdisciplinar” (RAMBALDI, p.1 site www.tdah.com.br).

A escola inclusiva proporciona um bem estar em todas as crianças matriculadas e promove condições igualitárias de participação. Ela deve adaptar-se as condições da escolarização dos alunos. É necessário uma reflexão crítica de toda a equipe profissional sobre o conceito de inclusão escolar, pois sabe-se que é nos espaços de discussão e de produção de conhecimento que surgem as estratégias de enfrentamento da problemática de cada realidade posta na escola. O professor reflexivo promove mudanças em sua prática de ensino, mesmo com todas as dificuldades da política pública educacional, mesmo com a falta de reconhecimento de valores e de esforços que são dispensadas ao educador, é preciso acreditar que a educação é a força capaz de transformar crianças em cidadãos conscientes de sua existência e de sua importância como ser também transformador.

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativa - crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo [...]. (FREIRE, 1996, p.98).

Assim como o conhecimento conceitual da educação inclusiva oferecem condições de mudança na prática em sala de aula, uma noção básica sobre o TDAH, seus sintomas e conseqüências certamente promoverá as crianças com limites na aprendizagem. O sucesso escolar está completamente dependente de ações, entendimentos e eficiência da equipe interdisciplinar em especial os professores que atuam diretamente com a criança portadora de TDAH e que executa a difícil tarefa de equilibrar a atenção dos alunos da sala de aula com a dedicação especial da criança que apresenta o transtorno e se a turma for numerosa essa tarefa fica ainda mais difícil.

O relacionamento de pais e professores também é um dos pilares para o sucesso escolar de crianças com TDAH. A comunicação freqüente e a troca de informações facilitarão a compreensão e a estratégia de negociação com as crianças tanto no espaço escolar quanto no ambiente familiar.

Sabe-se que não existe uma fórmula específica, nem uma metodologia pedagógica que norteie o professor simplesmente porque as crianças são diferentes e vivem diferentes realidades, são portadoras de vários níveis e tipos de transtornos. Mas existe algo que melhora o desempenho do aluno com TDAH, existe sim um professor que enfrente melhor a questão, que faz o diferente realmente acontecer. O professor ideal é dinâmico, observador da realidade, articulador das ações. Ele é a peça fundamental do quebra cabeça. É o elo que une a família e a escola. É a base do tripé de sustentação na subida íngreme e necessária do sucesso da criança com TDAH. O professor em sala de aula precisa da ferramenta “AMOR”. É importante reforçar o canto do poeta, “É preciso amor pra poder pulsar. Sem o amor, é impossível que pais, professores e terapeutas consigam fazer a criança que sofre com o TDAH seguir em frente.

Considerações Finais

Em relação ao tema exposto, é válido ressaltar que durante muitos anos não se conseguiu avanços significativos nessa área, o que resultou em uma massa considerável de cidadãos que passaram toda a vida decepcionando a si mesmo e aos outros e se punindo como pessoa de instinto ou gênio ruim. Ser portador de TDAH e não ser diagnosticado é viver no constrangimento e se culpar por pelos erros de uma doença que muitas vezes nem o portador nem sabe que tem. Neste contexto destaca-se a importância da família, que muitas vezes

percebem os sintomas, mas o medo de enfrentar a questão os impede de conhecer melhor e reconhecer o transtorno como algo que pode ser amenizado sem traumas e nem frustrações.

Os pais temem que os filhos fiquem “marcados”, “rotulados” como diferentes se forem oferecidos auxílio extras ou se o professor souber do diagnóstico. Não se iluda, na verdade, as crianças com TDAH já se comporta diferente e são automaticamente rotuladas quando são as únicas que não terminam os deveres de casa no tempo normal ou quando são encaminhadas freqüentemente para a coordenação por mau comportamento. Um diagnóstico de TDAH vai apenas trocar o rótulo depreciativo (“mal-educado”, “bicho carpinteiro” etc.) por uma denominação médica. (MATTOS, 2010, p.128)

Aos professores cabe a importante tarefa de abraçar a causa, observar, motivar, incentivar, encaminhar aos especialistas, estudar o transtorno se for o caso. Criança com TDAH tem dificuldade de se comportar ou realizar tarefas no mesmo ritmo das outras crianças. Elas necessitam dessa estrutura, precisam formar uma imagem positiva de si mesma. Sentir-se seguras e assim serem sujeitos conscientes e participantes deste processo ao longo de sua vida.

Desse modo, os professores devem dar um tratamento diferenciado ao aluno, que aumente suas chances de ser bem-sucedido apesar de seus déficits. O ideal não é dar a todo mundo exatamente a mesma coisa, mas dar a qualquer um o que cada um precisa. (MATTOS, p.2010, p.127).

Faz-se necessário que a instituição escolar potencialize a capacidade da equipe e busque o favorecimento das condições de trabalho através de transformações propostas no projeto político pedagógico considerando modelos e técnicas compatíveis com a realidade apresentada, buscando sempre a coerência entre a teoria e a prática voltadas para a inclusão educacional das crianças com transtornos, questão já garantida na legislação brasileira para crianças especiais. É importante ressaltar nesse contexto que todo esforço será em vão se o trabalho não for realizado em equipe, estruturado no tripé família, escola e terapias de acompanhamento psicofarmacológico. Considerando o exposto, conclui-se que o sucesso escolar de crianças portadoras de TDAH é possível a partir de um conjunto de ações integradas onde o foco principal é o respeito à dinâmica das relações e a permanência fiel ao amor humano.

Referências Bibliográficas

ABDA (Associação Brasileira de Déficit de Atenção)- site: www.tdah.org.br

BENCZIK, E. B. P.; RODHE, L. A. P. **Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade: O que é? Como ajudar?** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

Diniz Neto, O. ; SENA, S. da S. **Distraído e a 1000 por Hora: Guia para Familiares, Educadores e Portadores de Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRA, Windy Brazão; MARTINS, Regina Coeli Braga. **De Docente para Docente: Práticas de Ensino e Diversidade para a Educação Básica,** 2007 Summus editorial. Site: www.summus.com.br

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa /** Paulo Freire – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

LURIA, A. R. Em Distúrbios da Fala quase Afásico na Lesão das Estruturas Profundas do Cérebro. **Cérebro e linguagem**, 4, 432-459, 1977.

MARZOCCHI, Gian Marco. **Crianças Desatentas e Hiperativas: o Que Pais, Professores e Terapeutas podem Fazer Por Elas;** (tradução Antonio Efro Feltrin) – São Paulo: Paulinas. Edições Loyola, 2004 (Coleção Saber Mais)

MATTOS, Paulo. **No Mundo da Lua: Perguntas e Respostas sobre Transtorno de Déficit De Atenção com Hiperatividade em Crianças, Adolescente e Adulta.** São Paulo: Casa Leitura médica, 2010.

RAMBALDI, Vanda. Texto **O TDAH na Escola** (Matando um Leão a Cada Dia) site: www.tdah.com.br

RIZO, Luciana; RANGÉ, B. **Crianças Desatentas, Hiperativas e Impulsivas: Como Lidar com essas Crianças na Escola.** Site: www.lucianarizo.com.br

RHODE, L. A.; HALPERN, R. **Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade: Atualização** Jornal de Pediatria, v 80, n 25 (supl) Porto Alegre, 2004, p. 61 -70.



O NOVO PNE (2011-2020): CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

Dr. Silvio Cesar Nunes MILITÃO⁸⁸

MSc. Andréia Nunes MILITÃO⁸⁹

MS. Fabio PERBONI⁹⁰

Resumo

O presente trabalho, fruto de estudo realizado no âmbito do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Formação de Professores e Espaço Escolar (GPFOPE) da UNESP/Presidente Prudente, propõe-se a discutir as determinações contidas no projeto do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) já encaminhado pelo executivo federal ao Congresso Nacional. Tratando, inicialmente, do Estado e das políticas públicas educacionais contemporâneas, analisa, na sequência, duas iniciativas marcantes gestadas durante o segundo mandato do governo Lula (2007-2010) no campo da educação: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a Conferência Nacional da Educação (CONAE), examinando as suas possíveis contribuições/influências para a formulação do PNE (2011-2020). Valendo-se de levantamento e análise bibliográfica/documental acerca da temática em questão, o trabalho em tela demonstra claramente que, enquanto política de governo e muito mais identificado/atrelado ao empresariado, o PDE perde espaço em tempos de discussão e formulação do PNE (2011-2020). Já os ideais dos movimentos sociais expressos no documento final da CONAE aproximam-se, e muito, das determinações governamentais para tal formulação. Deste modo, revela que o projeto do PNE (2011-2020) sintetiza uma série de reivindicações dos movimentos sociais ligados à educação e debatidas na CONAE, muito embora alguns pontos importantes consensuados naquela ocasião divirjam ou tenham sido omitidas no documento do Governo Federal.

⁸⁸ Doutor em Educação pela FFC/UNESP de Marília-SP; Professor do Departamento de Educação da FCT/UNESP de Presidente Prudente-SP. E-mail: silvio@fct.unesp.br.

⁸⁹ Mestre em História, docente do curso de Pedagogia da União das Faculdades dos Grandes Lagos e docente da rede pública municipal de São José do Rio Preto.

⁹⁰ Mestre em História, docente do curso de Pedagogia da União das Faculdades dos Grandes Lagos e docente da rede pública estadual de São Paulo.

Palavras-chave: CONAE; Governo Federal; PNE (2011-2020).

1 Introdução

O presente artigo busca fazer uma análise da política educacional brasileira, em especial na primeira década do novo milênio, abordando as relações entre ações de participação da sociedade civil a partir da realização da CONAE e determinações institucionais do Governo Federal como o PDE, entendendo que esses dois elementos disputam a incorporação de suas propostas ao PNE (2011-2020).

Tomando a CONAE enquanto agenda dos movimentos sociais na qual prevalece a lógica da participação e o PDE enquanto política de governo que se aproxima da pauta do empresariado da educação, analisaremos o embate entre esses dois movimentos, notadamente contraditórios na elaboração do novo PNE (2011/2020).

No momento atual observa-se que há um forte envolvimento da sociedade organizada em promover este debate entre seus pares. Entre os trabalhadores, por exemplo, a Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação (CNTE), discutiu em seu 31º Congresso realizado em janeiro de 2011 o novo PNE na visão dos trabalhadores da educação. No meio acadêmico tivemos o III Congresso do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), que também abordou o PNE este ano. O Governo Federal por meio de divulgação nos veículos de comunicação tem buscado explicitar para a sociedade algumas das propostas do novo PNE, objetivando angariar apoio a sua proposta por meio de sua publicização.

Pretendemos discutir as políticas educacionais gestadas no governo Lula, objetivando analisá-las enquanto programas que estão sendo colocados em curso, antecipando a aprovação do novo PNE.

Para tanto, propomos recuperar e apresentar a trajetória que acompanhou a realização da CONAE, discutindo a aproximação do governo com os diversos setores dos movimentos sociais/entidades de classe nela envolvidos. Posteriormente, analisaremos pontos do PDE, de modo a captar as contradições entre esses dois movimentos do governo petista. Ao final, analisaremos a proposta do executivo enviada ao Congresso Nacional do PNE, objetivando verificar quais aspectos da CONAE foram incorporados ao novo Plano⁹¹.

⁹¹ O projeto do PNE – 2011/2020 foi enviado ao legislativo em 15/12/2010 e encontra-se em tramitação.

Nesse sentido, Azevedo (2010, p.33) observa que a conjuntura “tem se mostrado aberta a demandas e reivindicações da sociedade civil organizada, dos movimentos sociais e das instituições pertencentes ao campo da educação”.

2 O Estado e Políticas Públicas Educacionais

Adotamos como referencial na discussão de Estado e de governo a concepção de Hofling (2001, p. 31). Para a autora supracitada “[...] é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo”. Nesse sentido, o Estado deve ser considerado como o arranjo institucional de longa duração, sendo resultado estrutural das disputas sócias, políticas e econômicas das diferentes classes sociais e de seus subgrupos.

Governo, por sua vez, pode ser entendido como o conjunto de programas e projetos “[...] que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período” (HOFLING, 2001, p. 31).

Entendemos que é importante romper com a concepção do senso comum presente em documentos oficiais, que colocam o Estado como agente imparcial, responsável por promover o bem comum, pois sabemos que “as ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados” (HOFLING, 2001, p. 35). Deste modo,

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de *responsabilidade* do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais. (HOFLING, 2001, p. 31)

As políticas públicas são entendidas também como o Estado em ação compreendendo que é a materialização da presença estatal, sob este entendimento representam as instituições e suas diferentes formas de intervir na sociedade.

Consideramos, portanto, a definição de Poulantzas (1977), ao tratar sobre a disputa pela hegemonia das diferentes classes sociais em relação ao jogo político. Assim, “o Estado

mesmo representando os interesses políticos de classe, comporta, nas suas próprias estruturas, um jogo de força que permite o reconhecimento dos interesses do trabalho dentro de determinados limites” (apud AZEVEDO, 2004. p. 45).

A disputa institucional pelos rumos da educação no Brasil se dá nos marcos institucionais da economia capitalista e da luta de classes marcados por interesses antagônicos dos mais variados segmentos. Leis, decretos, resoluções nunca são neutros, são resultados desses antagonismos. As decisões dos governos implicam muitas vezes no atendimento ao interesse de uns e o abandono de outros. Com o uso de “critérios técnicos” ocultam-se opções políticas sobre a condução das políticas públicas sociais e da educação, em especial.

A lógica da economia capitalista está sempre presente balizando estas decisões, seja para implantar ‘mecanismos de mercado’ no campo educacional ou, ao contrário, para negá-la com medidas de proteção aos setores mais vulneráveis da sociedade contra a lógica excludente do mercado.

Não podemos nos esquecer que historicamente as políticas sociais tiveram origem nas desigualdades geradas pelo sistema capitalista e as lutas dos movimentos sociais ainda no século XIX. Tendo como sua principal motivação a proteção social, que em princípio deveria diminuir as desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento econômico desigual entre os indivíduos.

A política educacional pode ser entendida então como uma das formas de política pública social e se configura como “formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social” (HOFLING, 2001, p. 31).

Observando a organização do Estado no final do século XX e início do século XXI, notamos que tiveram destaque em todo o mundo práticas de ‘reformas’, processo também presente no Brasil, com maior intensidade após a década de 1990.

Estas reformas partiram “das proposições do campo progressista, representado pelos movimentos sociais, e configura-se em programas e ações de governos que re-significam as proposições populares”, conforme observado por Lima (2009, p.19). Nas reformas dos anos noventa se difunde a concepção de que “o Estado nem tem condições de financiamento nem de gerenciamento para abarcar todas as questões sociais” (LIMA, 2009, p. 27).

A chamada ‘reforma do Estado’ perpassou os governos latino-americanos em dois momentos: inicialmente com a ofensiva neoliberal sobre a organização do Estado e num segundo momento, em que “esboçou-se uma suposta alternativa ao caos provocado pelas políticas neoliberais, representando uma mudança parcial de rota mediante o reconhecimento

da gravidade da situação socioeconômica reinante em alguns Estados nacionais” (SILVA, 2003, p. 66-67). Podemos situar nesse primeiro momento o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB/1995-2002) e no segundo o último governo de Lula (PT/2007-2010).

A reorientação das políticas de Estado nos anos 1980 e 1990, principalmente no governo FHC, sob a concepção de um Estado gerencial, se caracteriza por “delegar o poder de decisão (normativo e de supervisão) aos órgãos administrativos, dando-lhes maior autonomia para contratar empresas privadas para execução das políticas; estabelecer uma separação entre formulação e implementação de políticas” (SILVA, 2003, p. 81).

As políticas de caráter neoliberal se caracterizam mais pelo binômio centralização/descentralização. Por um lado descentralizam-se recursos e administração, mas ao mesmo tempo centralizam-se os mecanismos de controle, tais como avaliações externas e definição de currículos.

Sob orientação neoliberal, a década de 1990 foi marcada pela ampliação da participação de entidades e instituições estranhas à educação nos debates sobre as reformas educacionais, tais como o Banco Mundial e o setor empresarial, sendo o primeiro responsável pelo direcionamento ideológico “ao processo de globalização da economia no que diz respeito à implementação de políticas de compromisso do Estado, [...] o que acarreta rumos econômicos (mercadológicos) à educação”. Cabe lembrar que a “formulação destas políticas ocorre à revelia das manifestações da sociedade brasileira, alijando-a da participação em tais discussões” (LIMA, 2009, p. 21).

Em relação ao segundo período, destacam-se no campo educacional iniciativas como o PDE, a CONAE e a formulação do novo PNE, que analisamos na sequência.

3 Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE

Lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 24 de abril de 2007, o PDE “[...] teve recepção favorável pela opinião pública e contou com ampla divulgação da imprensa” (SAVIANI, 2009, p.1).

O PDE “aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC” (SAVIANI, 2009, p. 5), ou seja, não traz uma nova proposta para educação nacional, mas expõe para a sociedade o que o Governo Federal já vem implantando em todos os níveis da educação.

Entendemos que o PDE, embora se apresente como uma política de abrangência nacional, não se constitui enquanto política de Estado, ainda que na prática tenha tomado o lugar do PNE/2001, gestado e aprovado pelo/no governo FHC. Trata-se, portanto, de uma política de um governo, no caso, de caráter progressista que tem canais de diálogo com os movimentos sociais, mas que, nesse momento, procura se aproximar muito mais do empresariado da educação.

No momento atual, porém, o PDE perde a centralidade nas discussões educacionais que agora se ocupam da nova formulação do PNE para o próximo decênio. Cabe acompanhar o processo de constituição do novo Plano, bem como a relação que se estabelecerá entre o mesmo e o PDE.

Em que pese estarmos num momento de avanços democráticos, sobretudo pelo fato do governo ter colocado para debate com a sociedade a proposta do novo Plano de Educação, não podemos esquecer as dificuldades gestadas no processo de aprovação do primeiro PNE, pois não foram consensuados conceitos importantes como educação e qual é o papel do Estado na formulação e aplicação das políticas públicas educacionais.

Assim, cabe esperar qual será o comportamento do Congresso Nacional, uma vez que o mesmo se constitui num espaço de embates políticos, ideológicos e, sobretudo, de classes.

4 Conferência Nacional de Educação – CONAE

Sob o tema “construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação”, a CONAE realizada em Brasília no ano de 2010 foi precedida de conferências municipais e intermunicipais realizadas durante o ano de 2009, destinadas a discussão do documento-referência, e desde 2006 em conferências específicas por áreas, tais como Conferência da Educação Básica, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Escolar Indígena e Fórum Nacional de Ensino Superior.

O documento final da CONAE, com 168 páginas, dividiu-se em 6 eixos de discussão: papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional; qualidade da educação, gestão democrática e avaliação; democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; formação e valorização dos/das profissionais da educação; financiamento da educação e controle social e justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade. Trata-se de documento extenso, que pretende atender a toda a demanda dos movimentos sociais, por isso disperso de questões centrais.

A CONAE foi bem recebida pela sociedade brasileira, em especial pelos movimentos sociais ligados à educação que esperavam que a aproximação com o governo Lula se estreitasse. No entanto, foi obliterada pela mídia nacional, levando Dermeval Saviani a registrar essa questão no ‘Painel do Leitor’ do jornal Folha de São Paulo em abril de 2010.

Embora o documento referência tenha sido elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão do governo federal, o texto ressalta a expectativa de se constituir num processo de construção coletiva, pois a decisão política do governo Lula foi submetê-lo ao debate social. O próprio documento da CONAE situa a conferência enquanto um “espaço democrático de construção de acordos entre atores sociais [e aponta] renovadas perspectivas para a organização da educação nacional e para a formulação do PNE (2011-2020)” (BRASIL, 2010, p. 110).

As deliberações da CONAE são apontadas como horizonte para a formulação e materialização de políticas de Estado na educação, sobretudo, para a construção do novo Plano Nacional de Educação previsto para iniciar-se em 2011.

Aguiar (2010, p. 708), ao avaliar o PNE/2001, aponta para a importância do debate acerca das políticas educacionais, ressaltando que “uma lei, *quando discutida*, põe em campo um embate de forças e traz, portanto, consigo uma série de expectativas e até mesmo de esperanças válidas para todos os sujeitos interessados”. Assim, entendemos a realização da CONAE enquanto espaço de participação que aglutinou setores ligados à educação marcados historicamente por divergências quanto às formulações das políticas educacionais.

Neste sentido, a CONAE propiciou uma aproximação entre acadêmicos e os diversos segmentos sociais ligados à educação, pois para além do processo de votação e, portanto, de escolhas de concepções e projetos educacionais, houve palestras, debates e análises da educação brasileira.

Aguiar (2010, p. 708) destaca, ainda, que “se aprovada, gera adesão imediata nos que apostaram em tais expectativas”. Assim, pretendemos analisar em que medida as propostas amplamente debatidas e formuladas no interior da conferência nacional estão contempladas na proposta enviada pelo governo federal ao legislativo para o novo PNE.

A mobilização social em favor da educação é colocada no documento final como objetivo maior da conferência. No entanto, cabe refletir acerca da participação dos delegados nesse processo de discussões coletivas. Para Bordenave (1985, p. 63), temos duas modalidades de participação, denominadas pelo autor de ‘simbólica’ e ‘real’. Enquanto “na participação simbólica os membros de um mesmo grupo têm influência mínima nas decisões

e nas operações, mas são mantidos na ilusão de que exercem o poder”, na chamada participação real “os membros influenciam em todos os processos da vida institucional”.

Entendemos que esta definição ajuda a pensar nos diferentes níveis de envolvimento entre os milhares de delegados que participaram da CONAE, alguns sequer sabiam quais eram as temáticas debatidas e se referiam ao processo de conferência como se fosse uma ‘palestra’ organizada pelas prefeituras sem compreender seu caráter de espaço de participação para os movimentos sociais. Entretanto, se pensarmos nos diversos segmentos que participaram da conferência, desde a gestação até a própria participação dos mesmos na elaboração do documento final da conferência, podemos situar a participação no campo do ‘real’, uma vez que sindicatos e associações de classe tiveram uma efetiva participação sendo, portanto, indispensáveis. Bordenave (1985, p.14) ressalta que:

A participação disseminada em associações e entidades equilibraria a tendência para a ruptura contida na participação se canalizada exclusivamente através dos partidos políticos. Além disto, na medida em que expressa interesses reais e mais próximos e visíveis por cada um, ajudaria a conter a tendência inata para o despotismo supostamente contido em toda a democracia, já que ela sempre contempla os interesses das maiorias e submete-se às minorias.

No entanto, observamos que na história recente vem ocorrendo certo imobilismo em comparação com a década de 1980, momento em que do ponto de vista da conquista dos direitos foi altamente positivo. Assim, a falta de uma cultura participativa muitas vezes propiciou o espaço para que o poder público passasse a chamar os movimentos sociais a participar das discussões, um exemplo disso é a realização das conferências a partir do governo Lula. Na perspectiva de Bordenave (1985, p.78) “a participação pode ser provocada e organizada, sem que isto signifique necessariamente manipulação”.

O documento final pretende suscitar a mobilização e o debate permanente em meio aos diferentes segmentos educacionais e contribuir para o balizamento das políticas educacionais, na consolidação de políticas de Estado e na elaboração do novo PNE.

Na avaliação de Gouveia e Souza (2010, p. 803-4):

[...] não há dúvidas de que o Documento Final da CONAE pode ser um instrumento consistente para a formulação da política educacional a curto e médio prazo. Entretanto, o desafio político que se apresenta é tão rico quanto às formulações ali contidas, posto que se deva considerar que a arena pública de discussão que possibilitou o desenho de tal documento foi, pela primeira vez, composta por segmentos por vezes antagônicos no cenário educacional

brasileiro. Entretanto, nem todos estes segmentos ocuparam com força total o campo de disputas.

Na introdução do documento final da CONAE há a proposta de se examinar a situação educacional brasileira e suas perspectivas. No entanto, falta ao documento historicizar a realidade educacional brasileira, uma vez que poucos são os parágrafos dedicados a esse aspecto. O próprio PNE/2001, que atropelou a proposta de PNE da sociedade civil, contém um diagnóstico onde analisa a situação da educação brasileira, permitindo ao leitor identificar o ponto de partida sobre o qual se estabelecem as metas contidas no plano, permitindo assim historicizar a trajetória da educação anterior ao plano e as perspectivas futuras.

5 O Projeto de Lei do PNE (2011-2020)

A proposta do governo para o novo PNE que está em tramitação no Congresso Nacional contém 20 metas acompanhadas das estratégias para sua efetivação, apresentando assim bem mais “enxuta” que o PNE/2001. O projeto do novo Plano inova ao elencar as estratégias para se alcançar as metas, rompendo com o caráter do PNE anterior que além de apresentar a educação de forma fragmentada, teve mais o caráter de diagnóstico.

Para Portela (2010), essa formatação é um ponto positivo em relação ao PNE em vigor que possui centenas de metas. O autor destaca que: "se eu faço uma lista de 200 reivindicações, eu agrado a todo mundo e não ando. Se duas ou três são atendidas, não dá para dizer se ganhamos ou perdemos. É preciso priorizar. Sem hierarquias, confunde-se o debate político". Assim, o projeto do governo sintetiza uma série de reivindicações dos movimentos sociais ligados à educação e debatidas na CONAE sem, no entanto, listar uma a uma.

A leitura inicial da proposta permite elencar alguns aspectos importantes dentre as 20 metas, por exemplo, a questão da universalização do ensino perpassa as metas 1, 2, 3 e 4. No entanto, entendemos que as três primeiras metas já estão contempladas na EC nº. 59/2009 que prevê educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, abarcando praticamente toda a Educação Básica. Neste sentido, entendemos que essas metas já estão em movimento em meio à sociedade através da mudança constitucional e o novo PNE apenas explicita para a sociedade as mesmas.

Observa-se que o projeto do governo desmembra a Educação Infantil de 4 e 5 anos (pré-escola) prevendo sua obrigatoriedade até 2016, mas no caso das crianças de 0 a 3 anos

(creches) a ampliação da oferta é aprazada para 2020, garantindo-se que 50% da demanda nacional tenha acesso a essa modalidade de ensino.

Contudo, a estratégia nº. 4.4 do projeto do PNE, ao colocar como objetivo estimular a oferta de matrículas gratuitas em creches por meio da concessão de certificado de entidade beneficente de assistência social na educação, diverge do documento final da CONAE que aponta para a discussão e proposição de diretrizes para as políticas de convênios com entidades privadas, de tal forma que o MEC assumira a coordenação dessa discussão; a ampliação da oferta em educação infantil pelo poder público, extinguindo progressivamente o atendimento por meio de instituições conveniadas. Prazos, porém, não são estipulados.

A segunda meta coloca a preocupação em “universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda população de seis a 14 anos”, que já vem sendo implementada uma vez que em 2010 expirou o prazo para que todos os entes federados cumprissem o preconizo pela Lei nº. 11.274/2006.

Outra preocupação explicitada no documento da CONAE é a de superar a ruptura dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Esse aspecto é de fundamental importância, sobretudo, após a ampliação deste nível a partir de 2006 que, por se tratar de política recente, ainda causa diversas confusões em meio à sociedade, principalmente por ser decidida muitas vezes no interior dos gabinetes de prefeituras e sem o devido acompanhamento da comunidade escolar.

As metas 5, 6, 7, 8 e 9 tratam da questão da melhoria da qualidade, dando ênfase na melhora do desempenho escolar. Um exemplo: a meta 7 estabelece metas precisas para o IDEB até o ano de 2021.

Embasado na visão sistêmica de educação contida no PDE, o projeto traz nas metas preocupações importantes com a educação profissional, com a formação e valorização do magistério e com o ensino superior. Neste sentido, as metas 10 e 11 tratam do ensino profissionalizante com o objetivo de duplicar as matrículas nessa modalidade de ensino e articular sua oferta com o EJA. Em relação ao ensino superior, as metas 12, 13 e 14 abordam desde a elevação do número de matrículas da população de 18 a 24 anos até a ampliação do número de mestres e doutores a serem formados e também sua presença nessas instituições.

As metas 15, 16, 17, 18 e 19 tratam da formação e valorização do profissional do magistério com o objetivo geral de elevar sua formação e sua renda. Analisando estas metas, notamos que a 15 trata da formação docente e apresenta visão diferente em relação à CONAE: o projeto de lei do governo coloca que é preciso garantir, em regime de colaboração entre a

União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área do conhecimento em que atuam.

Por outro lado, o documento final da CONAE em seu eixo IV apresenta defesa da formação em nível médio para professores que atuarão na Educação Infantil. Essa questão foi consensuada entre os sindicatos presentes na conferência, havendo também um parecer do CNE favorável a essa mudança. Cabe lembrar que a LDB/1996 já previa prazo para que houvesse uma adequação com relação à formação dos profissionais do magistério.

Com relação à formação e valorização dos profissionais do magistério, o documento da CONAE destaca que é preciso superar as soluções emergenciais, tais como cursos de graduação (formação inicial) a distância; cursos de duração reduzida; contratação de profissionais liberais como docentes; aproveitamento de estudantes de licenciaturas como docentes; e uso complementar de telessalas.

Embora o PNE apresente pontos importantes para a valorização profissional dos professores, notadamente na meta 17 que prevê a elevação do nível salarial dos docentes, o projeto do governo não abrange o debate realizado na conferência, ou seja, não trata dos trabalhadores da educação, que incluiria funcionários e técnicos que trabalham na escola e não somente professores.

O texto da CONAE explicita a opção pelo uso do termo ‘profissionais da educação’ em detrimento de ‘trabalhadores da educação’ por entender que o uso de trabalhadores implica numa concepção político-ideológica que não é compartilhada por todos os participantes da conferência. Assim, o documento usa o termo ‘profissionais do magistério’ para se referir especificamente aos docentes, pois a terminologia ‘profissionais da educação’ abrange todos aqueles que trabalham no espaço escolar e não apenas os docentes.

Podemos considerar que em relação a esta temática existem mais pontos de aproximação do que de divergências. A conferência propõe também a criação de uma Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, elencando a necessidade de se considerar a indissociabilidade entre contínua e inicial, a valorização profissional incluindo salário, condições de trabalho e carreira, com acesso via concurso público.

As estratégias que acompanham cada meta explicitam as intenções do governo. Por exemplo, a 16.5 afirma que os planos de carreira devem prever licenças para a qualificação profissional em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Pela proposta da CONAE, é importante garantir a obrigatoriedade do financiamento pelo poder público da formação inicial e continuada, assegurando graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* a todos os profissionais da educação.

Por último, a meta 20 trata da ampliação do financiamento da educação pública no Brasil para um mínimo de 7% do PIB, acima do praticado atualmente (cerca de 5%). Nota-se, claramente, que a proposta do governo para o novo PNE não converge com o que foi consensuado pelos diversos movimentos sociais durante a CONAE: elevação do gasto público em educação para 10% do PIB.

Para Saviani (2008), um aumento substancial e imediato do percentual do PIB na educação deveria ser a meta das metas do novo PNE, proporcionando a realização das demais e o distinguindo do PNE/2001.

Outro ponto de convergência entre a CONAE e o projeto de lei é a proposta de criação de um Fórum Nacional de Educação. Cabe destacar que quando da tramitação da LDB em 1996, a criação do fórum não foi contemplada. O texto da CONAE destaca que,

[...] à época, o Sistema Nacional de Educação teria como instância máxima de deliberação o Fórum Nacional de Educação, com ampla representação dos setores sociais envolvidos com a educação, responsável pela política nacional de educação e, principalmente, pela definição de diretrizes e prioridades dos planos nacionais de educação e a execução orçamentária para a área (BRASIL, 2010, p. 27).

Na concepção da conferência, a existência do fórum não se sobrepõe ao MEC nem ao CNE, uma vez que seu papel seria o de “formular e induzir políticas nacionais”.

A proposta do novo PNE converge com as deliberações da conferência ao incorporar no artigo 6º que o Fórum Nacional de Educação, a ser instituído no âmbito do MEC, articulará e coordenará as conferências nacionais de educação previstas no caput. E determina, ainda, no item 17.1, a criação de um fórum permanente com representação da União, dos Estados/DF, dos Municípios e dos trabalhadores em educação como estratégia para valorização salarial dos profissionais do magistério público da educação básica.

Para Gouveia e Souza (2010, p.803-4) “agora, há um documento com uma nova legitimidade para voltarmos à arena legislativa”, uma vez que o mesmo foi precedido de debates em diferentes fóruns de participação, tais como o CNE, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, da Comissão de Educação do Senado e da CONAE. Mas não podemos nos esquecer que “este processo demandará novamente um alto nível de

mobilização dos interessados em efetivar os avanços no sentido de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos”. Neste sentido, 2011 iniciou-se como espaço profícuo de debates, já que agora há um projeto de lei para ser analisado pela sociedade.

Considerações Finais

O envolvimento do segmento dos trabalhadores da educação em torno da discussão do novo PNE traduz a capacidade de mobilização dos movimentos sociais organizados, retirando-os do suposto imobilismo que alguns setores da sociedade brasileira os colocam. Ao discutir o novo PNE na visão dos próprios trabalhadores em educação, a CNTE confere-lhes papel de protagonistas na formulação de políticas públicas educacionais.

Para Santos (2010, p. 838), “não estamos mais em uma posição de ‘eles e nós’, porque há hoje uma grande interação dos gestores do Estado no campo educacional com os acadêmicos, suas associações e sindicatos, bem como com as lideranças dos movimentos sociais”. Neste sentido, os discursos do governo e dos movimentos sociais não mais se diferenciam radicalmente. Exemplo disso é que pontos importantes consensuados na CONAE comparecem no projeto do novo PNE (2011-2020), muito embora alguns divirjam ou tenham sido omitidos no documento do Governo Federal.

Resta, portanto, acompanhar o processo de tramitação do projeto de lei no Congresso Nacional e esperar que os debates e as iniciativas já realizadas sejam levados em conta pelos congressistas. Nessa perspectiva, esperamos que o PNE (2011-2020) represente um avanço real em relação ao anterior, consolidando políticas de Estado e não de governos e/ou partidos como vem sendo recorrente ao longo da história da educação brasileira.

Referências Bibliográficas

ABREU, Márcia; CORDIOLLI, Marcos (orgs.). **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020):** projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL no 8.035 / 2010 / Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 106 p. – (Série ação parlamentar ; n. 436).

AGUIAR, M. A. da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, set. 2010.

AZEVEDO, J. M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. Reflexões sobre políticas públicas e o PNE. **Revista Retratos da Escola**, v. 4, n. 6, p. 27-35, jan./jun.2010.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conae>>. Acesso em: 12 jul. 2010.

BRASIL. **[Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009.](#)**

Entrevista com Romualdo Portela de Oliveira. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=2477&Itemid=2>. Acesso em: 06 jan. 2011.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. de. Perspectivas e desafios no debate sobre financiamento e gestão da educação: da CONAE a um novo PNE. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 789-807, Set. 2010.

HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

LIMA, A. B. de. **Estado e controle social no Brasil**. Uberlândia: FAPEMIG, 2009.

SANTOS, L. L. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo a discussão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 833-850, jul.-set. 2010.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, I. G. **Democracia e participação na reforma do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.



PSICOPEDAGOGIA: DISCIPLINA OU PRÁTICA INTERDISCIPLINAR?

Reginaldo Garcia de Assunção⁹²

Resumo

O artigo reflete sobre a identidade da Psicopedagogia no Brasil, partindo do levantamento de dados sobre sua origem no Brasil, a definição de seu objeto e os avanços em direção à estruturação como novo campo do saber. Defende que a Psicopedagogia no Brasil encontra-se ainda em processo de formação de sua identidade e, embora haja consenso sobre seu objeto de investigação e intervenção (a aprendizagem), a atuação dos psicopedagogos é bastante variada em consequência, entre outras coisas, da diversidade de teorias que são usadas na tentativa de compreensão de seu objeto, assim como da variedade dos profissionais que adquirem o título de psicopedagogos através dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu*.

Palavras-chave: Psicopedagogia; formação; atuação.

⁹² Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral, título de especialista em Psicologia Escolar/Educacional conferido pelo CFP. Professor da Faculdade Aldete Maria Alves, nos cursos de Pedagogia e Direito. Psicólogo do CREMUSAM – Centro de Referência Municipal em Saúde Mental de Iturama. E-mail: reginaldo.garcia@gmail.com

O artigo em questão foi Artigo elaborado a partir da monografia apresentada pelo autor no curso de especialização em Psicopedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral.

Introdução

O presente artigo levanta a questão, e aponta alguns subsídios para esclarecê-la, de ser a Psicopedagogia uma disciplina ou um campo de convergência de saberes já regulamentados (Psicologia, Fonoaudiologia, Pedagogia, etc.) colocados em ação em torno de um objeto de estudo e atuação – a aprendizagem. Para tanto, na primeira parte levanta dados históricos sobre o nascimento da Psicopedagogia no Brasil, e analisa seu processo de construção através das contribuições das disciplinas afins, das tentativas de desenvolvimento de um corpo teórico-metodológico próprio, e da definição de seu objeto. A segunda parte remete à formação do psicopedagogo no Brasil, estabelecendo relações entre os currículos dos cursos de Psicopedagogia e as profissões dos que ingressam nesses cursos.

Psicopedagogia: disciplina ou prática interdisciplinar?

Quando nos propomos a refletir sobre a prática psicopedagógica devemos, antes de mais nada, refletir sobre o que é a Psicopedagogia. A ampla divulgação da Pedagogia e da Psicologia nos tempos atuais, associada à crescente valorização da educação escolar no mundo todo, e da compreensão dos fatores individuais e ambientais envolvidos tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto nas relações familiares e de trabalho, levam à popularização dessas disciplinas em uma escala sem precedentes na História recente.

Como consequência, temos a ampliação dos campos de atuação dos psicólogos e pedagogos. Não mais se restringe a atuação do psicólogo à clínica. Ele está nas escolas, nas empresas, nas creches, nos programas de TV, nos hospitais, etc. Também o pedagogo ampliou seu campo de atuação. Hoje podemos encontrá-lo atuando nos setores de Recursos Humanos de empresas, dando assessoria em projetos de treinamento e capacitação, e em equipes inter ou multidisciplinares nas mais diversas situações.

Paralelamente a esse alargamento das bases de atuação desses profissionais, houve um progressivo rompimento das barreiras que delimitam a atuação dos mesmos, que encontram-se descritas na regulamentação das respectivas profissões. Conhecimentos de Psicologia foram cada vez mais incorporados ao currículo dos educadores, e o discurso pedagógico cada vez mais assimilado pela Psicologia.

Desse entrelaçamento surgem algumas distorções facilmente detectáveis, porém quase sempre legitimadas pelo sistema educacional, como o fato de que a Psicologia, nos cursos de magistério, é normalmente ministrada por pedagogos. Por outro lado, temos psicólogos atuando em instituições de ensino desempenhando funções típicas do pedagogo, tais como o planejamento e a supervisão educacional, principalmente quando se trata de instituições de ensino especial, ou mesmo em salas de ensino especial localizadas em escolas regulares. Essa situação se complica mais ainda devido ao fato de que, apesar do nome, a Psicopedagogia não derivar somente da Pedagogia e da Psicologia.

O nascimento da Psicopedagogia no Brasil

Coloca-se aqui a questão: É a Psicopedagogia uma nova disciplina ou um fazer interdisciplinar, onde atuem profissionais de várias profissões, cada qual contribuindo com sua parcela para a compreensão do processo educativo, e especificamente do processo de avaliação da aprendizagem?

Caracteriza-se como disciplina, neste texto, uma área do saber constituída de teoria, objeto, métodos e técnicas próprias, e que se materializa na sociedade como profissões regulamentadas. A regulamentação é a forma legal de delinear essas disciplinas, e atribuir direitos e deveres aos profissionais habilitados ao seu exercício, bem como estabelecer critérios para a formação profissional e para a autorização do exercício profissional em âmbito nacional. Não se discute aqui se é válida ou não a fragmentação do conhecimento em disciplinas, procura-se apenas buscar pela identidade da Psicopedagogia, buscando caracterizá-la em relação a seu objeto, seu método, suas técnicas e sua fundamentação teórica, decorrendo daí o entendimento da mesma enquanto disciplina ou campo de atuação.

Para tanto, é válido analisarmos a origem da Psicopedagogia, buscando reconstituir sua identidade. A Psicopedagogia surgiu da necessidade de solucionar, ou pelo menos amenizar, o problema da dificuldade de aprendizagem na escola. Inicialmente fundamentou-se nos conhecimentos da Pedagogia e da Psicologia, até então as disciplinas mais diretamente ligadas à questão da aprendizagem e seus entraves, sejam de origem individual, coletiva ou institucional. Buscando esclarecer esta questão, Nadia A. Bossa diz que:

[...] a Psicopedagogia, como área de aplicação, antecede o status de área de estudos, a qual tem procurado sistematizar um corpo teórico próprio, definir

o seu objeto de estudo, delimitar o seu campo de atuação, e para isso recorre à Psicologia, Psicanálise, Linguística, Fonoaudiologia, Medicina, Pedagogia. (BOSSA, 1994, p. 06)

Essa antecedência da Psicopedagogia enquanto área de aplicação deixa evidente que, mesmo sem ter ainda um corpo teórico conciso, no início, encontrava-se já em construção o seu objeto: o processo de aprendizagem. Na tentativa de apreender o objeto e nortear sua prática, a Psicopedagogia recorre às mais variadas áreas do saber, destacando-se as seguintes:

- Psicanálise: Contribui com a introdução do desejo e da dinâmica psíquica expressa nos sintomas e símbolos, enquanto constructos teóricos úteis na compreensão do processo de ensino-aprendizagem.
- Psicologia Social: Contribui com seus estudos sobre as relações familiares, grupais e institucionais, e das condições sócio-culturais e econômicas que contextualizam o processo de ensino-aprendizagem.
- Epistemologia e Psicologia Genética: Analisa e descreve o processo interativo de construção do conhecimento.
- Linguística: Contribui através do estudo da língua como código social, e da fala como fenômeno subjetivo, evolutivo e historiado de acesso à estrutura simbólica.

Além destas a Psicopedagogia faz uso de conhecimento, dentre outras, das seguintes áreas: Psicologia da Aprendizagem, Fundamentos de Biologia, Fundamentos de Sociologia, fundamentos de Filosofia, e Teorias da Personalidade.

Tendo definido o seu objeto – o processo de aprendizagem humana – e recorrido a várias áreas do saber para explicar e atuar sobre ele, ficou a questão de como articular todas essas teorias de forma a construir um referencial teórico harmônico e coerente. Na verdade a evolução na construção do objeto, passando pela fase onde centrava-se quase exclusivamente nos problemas de aprendizagem e apoiava-se basicamente na Psicologia, com enfoque clínico, até a compreensão atual do mesmo como processo de aprendizagem passível de ser focado preventiva⁹³ e terapeuticamente⁹⁴, se deu paralelamente à assimilação das áreas do saber citadas, e do esforço empenhado na construção da própria teoria, enquadramento e técnica, pelos psicopedagogos no Brasil e na Argentina.

⁹³ O termo prevenção refere-se às medidas de adequação das condições de aprendizagem, a partir da análise dos fatores envolvidos, de modo a evitar prejuízos neste processo.

⁹⁴ Refere-se, neste contexto, à consideração dos processos de identificação, análise e elaboração de uma metodologia de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem, como o objeto da Psicopedagogia.

Segundo Bossa, o trabalho clínico em Psicopedagogia acontece na relação entre um sujeito (o psicopedagogo) com sua história pessoal e seu modo de aprender, buscando compreender a mensagem de outro sujeito (o aluno), implícita no não aprender (o sintoma), enquanto que o trabalho preventivo se dá sobre a instituição, através da avaliação dos processos didático-metodológicos e da dinâmica institucional que interferem no processo de aprendizagem (op. cit., p. 11). Assim, a atuação psicopedagógica pode se dar em diferentes níveis: no primeiro nível, o psicopedagogo atua objetivando a diminuição da ocorrência dos problemas de aprendizagem, através de procedimentos didático-pedagógicos, formação e orientação de professores, e aconselhamento aos pais; no segundo nível, objetiva tratar dos problemas de aprendizagem já instalados, elaborando-se plano diagnóstico da realidade institucional e planos de intervenção baseados nesse diagnóstico, tais como modificações no currículo para evitar que o problema se repita; no terceiro nível, atua-se clinicamente para eliminar transtornos já instalados, de forma a evitar o aparecimento de outros.

No Brasil, segundo levantamento realizado por Lino de Macedo, os psicopedagogos têm se dedicado, na sua maioria, às seguintes atividades:

- Orientação de estudos: trabalha-se no sentido de ajudar o aluno a organizar seu tempo e sua vida escolar, e orientá-lo sobre como estudar.
- Apropriação dos conteúdos escolares: Trabalho até certo ponto semelhante ao do professor particular, porém dando ênfase ao aproveitamento do ensino dos conteúdos para ajudar o aluno a adquirir autodomínio e desenvolver condições necessárias ao desenvolvimento cognitivo.
- Desenvolvimento do raciocínio: Busca estimular os processos de pensamento necessários ao ato de aprender, utilizando-se de recursos onde o jogo adquire papel de destaque.
- Atendimento de crianças portadoras de deficiência mental, autismo ou com comprometimentos orgânicos mais graves.

Como se pode perceber, não há uma maneira única de se fazer Psicopedagogia no Brasil, mas fazeres múltiplos, permeados de concepções teóricas e filosóficas diversas, e norteados pelas situações práticas que se apresentam. Seja no contexto da atuação clínica, da preventiva ou da assistencial (quando o psicopedagogo se envolve na elaboração, direção e evolução de planos, programas e projetos nos setores de educação e saúde), faz-se necessária a elaboração teórica constante, buscando relacionar os fatores envolvidos no contexto da aprendizagem. A diversidade de teorias de aprendizagem, e de fundamentações filosóficas e

epistemológicas muitas vezes incompatíveis entre si nos remete à questão da identidade da Psicopedagogia, e mais ainda, pode levar a atuações de psicopedagogos sem as necessárias clareza quanto à sua própria postura: se sua atuação está coerente com o referencial teórico que postula, se suas técnicas são compatíveis com o método, e assim por diante.

Carlos França, no livro *Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar*, discute a questão das diferentes concepções a respeito do que é a Psicopedagogia, enfatizando a indefinição (ou as várias definições) de seu objeto. Diz ele:

Se tomarmos o objetivismo como ponto de referência, então tem sentido a transmissão de conhecimentos na medida em que os “objetos do conhecimento” são transmissíveis, isto é, a realidade objetiva pode ser passada para a cognição do “sujeito do conhecimento”.
[...] Agora se tomarmos como referência uma visão epistemológica interacionista, [...] parece ser mais apropriado falar-se em construção do conhecimento. (FRANÇA, 1998, p. 97-99)

Ainda segundo o mesmo autor se, por outro lado, a perspectiva adotada for a fenomenológica, que tem como pressuposto que consciência e mundo não existem separadamente, existindo uma mútua dependência entre o sujeito e o objeto do conhecimento, as propostas para se lidar com o ensino-aprendizagem resultariam diferente das concepções anteriores. Discute também o uso de termos como distúrbio de aprendizagem, dificuldade de aprendizagem e problema de aprendizagem, não chegando a uma conclusão definitiva, porém sugerindo que as dificuldades são decorrentes de problemas pedagógicos e/ou sócio-culturais (fora do aprendiz) e distúrbios refletem comprometimentos neurológicos de funções corticais específicas.

Pelo exposto, conclui-se que a Psicopedagogia, embora tenha se estabelecido definitivamente como prática no Brasil, ainda se encontra em processo de formação de sua identidade, construindo seu próprio corpo teórico e metodológico. Não se constitui ainda como disciplina no sentido adotado neste texto.

Isso nos remete ao próximo assunto, que é a formação acadêmica do psicopedagogo no Brasil.

A formação do psicopedagogo no Brasil

No Brasil a formação do psicopedagogo faz-se em nível de pós-graduação, em geral *Lato Sensu*, por graduados em Psicologia, Pedagogia, Fonoaudiologia e áreas afins, e a profissão ainda não é regulamentada. Isso a coloca como um campo de atuação, ou uma função, mas não como profissão legal. No Brasil os cursos de pós-graduação são, tradicionalmente, formadores de especialistas em uma área da profissão ou de pesquisadores e docentes. Isso basta para levantar a dúvida sobre a possibilidade de regulamentar a

Psicopedagogia como profissão.

Os cursos de pós-graduação em Psicopedagogia no Brasil devem atender exigências mínimas do Conselho Federal de Educação (CFE) quanto à carga horária, critérios de avaliação, formação do corpo docente e outras. O CFE, no entanto, não estabelece critérios padronizados quanto à estrutura curricular e conteúdos. Exige apenas que contenha duas disciplinas de formação didático-pedagógica com carga horária de sessenta horas.

Outro fator que dificulta a descrição do que seja a Psicopedagogia, diz respeito à multiplicidade dos profissionais que se especializam nesta área. Seria possível a formação de uma identidade profissional em um curso de pós-graduação onde estudam profissionais de áreas afins, porém cada qual com seu currículo, seu objeto e método diferente? Até onde essa multiplicidade leva à fragmentação ou à integração desses saberes dentro de um novo campo do saber?

Supõe-se que um curso de pós-graduação não seja suficiente para formar profissionais de tantas áreas distintas dentro de um referencial teórico, senão unificado, pelo menos coerente. Essa insuficiência se acentua mais ainda devido à diversidade muito grande nos conteúdos programáticos dos cursos de Psicopedagogia, conforme se pode abstrair de uma pesquisa realizada sobre os conteúdos da disciplina Introdução à Psicopedagogia realizada em três faculdades paulistas (Campos Salles; Salesianas; Unicamp), por França (op. Cit., p. 103). O autor conclui que apesar de ser um campo de estudo relativamente novo, a Psicopedagogia caminha a passos largos na busca de sua identidade, da especificidade de sua ação, de seus fundamentos teóricos e sua aplicabilidade, e que se justifica sua existência pelo fracasso das especialidades tradicionais na resposta aos desafios recentes no âmbito escolar. Afirma também que a interligação de campos afins da ciência são comuns, como temos os casos da Psicolinguística, da Bioquímica e da Neuropsicologia, e que há a necessidade de se fazer confluir conhecimentos que possibilitem à Psicopedagogia ver o homem de maneira holística. Analisados por esse prisma, os problemas atuais referentes à identidade da Psicopedagogia, e de sua constituição enquanto disciplina seriam apenas reflexo da sua pouca idade; conflitos próprios de um saber-fazer na puberdade.

Teríamos, no entanto, que considerar a questão de como a Psicopedagogia interage com as suas disciplinas-mãe (Psicologia, Pedagogia, etc.), principalmente no tocante à apropriação de técnicas e métodos. Isso nos remete às atribuições privativas de cada profissão, definidas por lei. Esse assunto foge ao escopo deste artigo, devendo ser discutido em um

ângulo mais restrito, o que poderia ser feito tomando como ponto central a avaliação psicopedagógica, por exemplo.

Considerações Finais

Conforme podemos perceber, considerando os livros consultados, a Psicopedagogia no Brasil encontra-se ainda em processo de formação de sua identidade. Embora haja consenso sobre seu objeto de investigação e atuação (a aprendizagem), a atuação dos psicopedagogos é bastante variada, provavelmente como consequência, entre outras coisas, da diversidade de teorias que são usadas na tentativa de compreensão de seu objeto, assim como da variedade dos profissionais que adquirem o título de psicopedagogos através dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu*. Além destes fatores, a não unificação dos currículos dos referidos cursos parece ser outro fator que dificulta a formação da identidade da Psicopedagogia no Brasil. No entanto, essa identidade está sendo construída através da tentativa de construção de um corpo teórico próprio, e da criação de instrumentos próprios de avaliação e intervenção.

Com o seu surgimento numa área de confluência de diversas disciplinas, a Psicopedagogia causou um desequilíbrio nas barreiras tradicionais de delimitação entre as mesmas. Uma possível solução para esse impasse seria a redefinição do papel do psicopedagogo, no caso da atuação clínica, como um interlocutor dentro da equipe multiprofissional, o promotor da interdisciplinaridade que coordenaria as ações da equipe quando esta se voltasse para as questões da aprendizagem – o objeto da Psicopedagogia.

Referências Bibliográficas

BOSSA, Nadia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BOSSA, Nadia Aparecida, e OLIVEIRA, Vera Barros de (orgs.). **Avaliação Psicopedagógica da Criança de Sete a Onze Anos**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SISTO, Fermino Fernandes [et al.]. **Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar**. Petrópolis: Vozes, 1998.



MIGRAÇÕES, REFORMA AGRÁRIA E MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NA AMAZÔNIA LEGAL: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO MÉDIO

Geison Jader Mello⁹⁵
Eduardo Ribeiro Muller⁹⁶
Regina Célia Rodrigues da Paz⁹⁷

Resumo

Ensinou-se Sociologia no Ensino Médio a partir de atividades de campo ancoradas em aulas teóricas, desenvolvidas com os estudantes da Escola Estadual 12 de Abril, Terra Nova do Norte–MT. A temática movimentos sociais do campo foi delimitada pela problemática “é possível identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre movimentos sociais no campo, a partir do tripé: leituras orientadas, documentários e visita ao Acampamento Boa Esperança – Comissão Pastoral da Terra, BR 163 (município de Sinop-MT)”. As discussões embasaram-se nas representações consensuais que os estudantes tinham quanto ao tema, que por sua vez, negava a própria origem histórica do município. As atividades foram desenvolvidas de outubro a dezembro de 2006. Da visita ao local, dos debates com os assentados, do almoço, do jogo de futebol, do diálogo com homens, mulheres e crianças observou-se além de amizades nascentes, o surgimento de senso crítico no discurso dos estudantes. As atividades de campo abriram a possibilidade para que a teoria e a prática se articulassem, juntamente com o espaço para a reflexão necessária à construção de novos conhecimentos sobre a realidade social. Em feira de ciências ao fim do bimestre, as turmas apresentaram os resultados à comunidade escolar.

Palavras-Chave: Aula de Campo, Migrações, Movimentos Sociais no Campo.

⁹⁵ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Física Ambiental, Instituto de Física, Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: geison@pgfa.ufmt.br

⁹⁶ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: edurmueller@hotmail.com

⁹⁷ Professora Adjunta, Dep. Ciências Básicas e Produção Animal, Faculdade de Agronomia, Medicina Veterinária e Zootecnia - Universidade Federal de Mato Grosso. Av. Fernando Corrêa da Costa, S/N. Cidade Universitária - 78060-900 - Cuiabá – MT.

Introdução

Esta experiência didática se justifica pela representação consensual que os estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual 12 de Abril, Terra Nova do Norte, norte de Mato Grosso, fazem dos movimentos sociais do campo envolvendo a reforma agrária. A questão é de notável relevância à práxis pedagógica emancipatória, pois os mesmos atribuem a esses movimentos o caráter preconceituoso imposto pelos meios de comunicação de massa. No entanto esses mesmos estudantes em sua maioria são filhos (e/ou netos) de homens e mulheres despossados de terras no fim dos anos 70 e início dos anos 80, que migraram de inúmeras partes do País, principalmente do Rio Grande do Sul, para serem assentados na região norte de Mato Grosso, a partir de um modelo de reforma agrária previsto no Estatuto da Terra e organizado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Desse paradoxo surge o ímpeto para a elaboração do presente trabalho.

A mídia frequentemente aborda os Movimentos sociais no campo vinculando a sua imagem a passeatas, protestos, tomada de prédios públicos, interrupção de trânsito em avenidas e auto-estradas, ou seja, ações estratégicas que ajudem chamar a atenção para as problemáticas sociais e criar meios para o debate na sociedade. Se faz necessário empenho no sentido de oferecer ao estudante a melhor compreensão possível das estruturas sociais, do papel do indivíduo na sociedade e da dinâmica social, isto é, das possibilidades reais de transformações sociais, na procura de uma sociedade mais justa e solidária. Dessa forma, um dos conceitos estruturadores da Sociologia atual é o de cidadania. Para a elaboração deste conceito é fundamental uma pesquisa que considere as relações entre indivíduos e sociedade, as instituições sociais e processo de socialização, a definição de sistemas sociais, a importância da participação política de indivíduos e grupos; os sistemas de poder e os regimes políticos; as formas do Estado; a democracia; os direitos dos cidadãos; os movimentos sociais; entre outros princípios.

A luta contra os preconceitos articula-se tanto ao conceito de cidadania quanto ao de cultura. As questões relativas aos métodos e técnicas de pesquisa e de investigação social passam todas as atividades executadas em sala de aula. O perceber do poder de persuasão dos meios de comunicação nas comunidades afastadas exemplifica a articulação entre as competências elencadas e o conceito estruturador de cultura.

A problemática envolvida na respectiva aula de campo, que surge como o fechamento das atividades desenvolvidas durante o ano letivo no 4º bimestre, visa também executar suas

tarefas de maneira inovadora, rompendo a tradição da entrega de trabalhos escritos. Também possibilita aos estudantes a leitura *in lócus* dos fatos relatados pela mídia, referentes ao processo de reforma agrária em nosso país. Ressalta ainda a importância da utilização dos mais diferentes suportes para a apresentação dos resultados das pesquisas: apresentação oral em feira de ciências, fotografias e produção de textos.

A atividade aponta para as seguintes competências: Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade; as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum. Neste viés, produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas. Também construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de perspectivas” nas relações interpessoais com os vários grupos sociais. Dar estrutura a uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing” como estratégia de persuasão. Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual.

Fundamentação Teórica

Várias leituras embasaram a referida experiência didática. A prática de sala de aula na condução do ensino-aprendizagem exige um embasamento teórico que de sentido ao método de se fazer educação.

Em dedinho de prosa com o bom amigo Paulo Freire, no ideário de uma práxis a altura da proposta, aponta que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (NASCIMENTO *apud* FREIRE, 2005, p. 39), elevando o espírito a uma negação do conformismo, para a consciência da necessidade de se tornar um agente transformador da realidade presente, na busca de uma melhor qualidade de vida para a comunidade. “toda a realidade está aí submetida à nossa possibilidade de intervenção nela.” (NASCIMENTO *apud* FREIRE, 2005, p. 38). Visto nossos estudantes, nossa história, nossa comunidade rural, o que realmente existe em lócus, “as teorias da educação multicultural enfatizam ainda mais a necessidade dos educadores atentarem para as diferenças de cor, classe, raça, sexo, etc.” (FREIRE, 1996, pag. 10) Nas proposições de Freire, as possibilidades transformadoras da

educação estão associadas a uma concepção de história que recusa o fatalismo pragmático neoliberal. Também que:

Toda educação implica rebeldia contra a reificação, o silenciamento e a invisibilidade. A educação popular é uma educação em movimento social: projeto de rebeldia e de alteridade. (PASSOS, 2007)

Estes pressupostos dialogam com as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo as formas de ação exigindo o reconhecimento do contexto escolar específico, suas características e prioridades expressas nos projetos dos professores e alunos.

Os PCNs afirmam que “devem ser contempladas sempre estratégias que contribuam para esse diálogo” [...] “sendo considerados objetos, coisas e fenômenos (sociais) que façam parte do universo vivencial do aluno,”. (PCN+, p. 83) Ainda podem ser estimuladas visitas...

[...] de forma a permitir ao aluno construir uma percepção significativa da realidade em que vive [...] enquanto objeto de estudo, mas também de todas as dimensões culturais, sociais e tecnológicas que podem ser por ele vivenciadas na cidade ou região em que vive. (PCN+, p. 83)

Também que “[...] a pesquisa pode ser um importante instrumento para o desenvolvimento da compreensão e para a explicação dos fenômenos sociais” [Ciências humanas e suas tecnologias: vol 3 – pág 127] e “ao compreender melhor a dinâmica da sociedade onde vive, o estudante poderá perceber-se como elemento ativo, com a capacidade até mesmo de viabilizar um modelo de sociedade mais justo e solidário” (PCNEM, 1999, pág. 37), de modo que criar um ambiente adequado a esses intuitos foi a pretensão desse trabalho.

Importante estimular a efetiva participação dos jovens na vida de seu bairro e cidade, conscientizando-os de sua responsabilidade social. Isso poderá ser feito por meio de projetos que envolvam intervenções na realidade em que vivem, [...] levantamento de dados, [...] poluição ambiental [...], identificando os problemas da comunidade, sempre buscando intervenções significativas no bairro ou localidade. Ações dessa natureza podem fazer com que os jovens se sintam de fato detentores de um saber significativo, a serviço de uma comunidade, expressão de sua cidadania. (PCN+, p.85-86)

No livro “Uma Cruz em Terra Nova” (SCHWANTES, 1989) e o assim como o video-documentário “A Conquista do Oeste” (RBS TV, 2004), oferece aos estudantes e comunidade geral as raízes da reforma agrária e Cooperativismo em que está estruturada a história do município. As informações contidas nesses dois objetos são de vital importância vista a inserção de atores locais juntamente com seus personagens reais narrando a própria epopéia, a migração do sul do país ao seio da floresta amazônica. Também foram objetos de apressos os

vídeos-documentários da Série TV Escola “Idosos”, “Miséria” e “Violência que Rola” (Ministério da Educação – TV Escola – Direitos Humanos) que por si só trouxeram um gancho quanto as reflexões de caráter social.

Durante toda a elaboração desta experiência, houve o cuidado permanente em atender às finalidades do Ensino Médio, preconizadas na LDB:

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;

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

- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudo. (PCNEM, 1999, pág. 22)

[...] é a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. (FREIRE, 1996, p. 51).

A prática de ensino do componente curricular SOCIOLOGIA no Ensino Médio pressupõem definir a formação de um estudante/cidadão que tenha a oportunidade de desenvolver a capacidade humana de pensar de forma coerente e crítica. Contribuir para a formação humanística dos estudantes, a ampliação de sua base de cultura geral, o aprofundamento da compreensão da realidade do país, o fortalecimento do compromisso com a cultura, a auto-estima, o exercício da cidadania e a construção da identidade nacional, na perspectiva de uma sociedade pluralista e cada vez mais democrática e solidária.

Contribuir para a formação geral, abrangente do ser humano (cada um é único, distinto e essencialmente igual, com valor e dignidade própria; ser social histórico, que se da nos grupos sociais, de forma coletiva, na convivência), do cidadão (consciente, integrado na comunidade, inserido no processo histórico de seu país, participativo, atuante, solidário) e do estudante (portador de cultura geral, visão aberta, competente, empreendedor).

Este tema ganhou entusiasmo maior quando se assistiu a uma palestra de Prof. Hélio Marcio Gonçalves da Silva (Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT), filósofo engajado com movimentos sociais do campo e educação do campo no Mato Grosso, em que relevou a importância da relação do homem do campo com “a mãe terra”, no ato de afagar a terra, de fecundá-la com a semente, de alimentar os filhos, em contraponto ao agronegócio que traz consigo a exclusão social.

Assim, os conceitos provenientes da sociologia, da antropologia, da política e, também, da economia, do direito e da psicologia sejam identificados, analisados e apropriados pelo estudante, pelo cidadão que frequenta a escola.

A formação histórica de Terra Nova do Norte vem da migração de sem-terras da região gaúcha de Nonoai, Planalto, Tenente Portela, Miraguaí e Barra do Guarita. Expulsos das terras indígenas kaingang, os posseiros foram atendidos pelo Estado do Rio Grande do Sul, juntamente com o Governo Federal, em 1978. A solução encontrada foi levar os desabrigados para a região do futuro município de Terra Nova do Norte, em Mato Grosso. O trabalho de abertura prévia da região, preparação das infra-estruturas e transporte foi confiado à COOPERCANA, Cooperativa Agrária com sede em Canarana-MT. Foram destinados 435 mil hectares de terras para os assentamentos. A Coopercana assentou 1.062 lotes em nove agrovilas.

O Pastor Luterano Norberto Schwantes, então á frente da COOPERCANA, se utilizou de um eficiente serviço de orientação aos colonos, dispondo de equipe técnica em agropecuária. No entanto a precariedade de infra-estrutura básica durante o processo de abertura e o clima, “ainda estranho”, dificultaram os primeiros dias da migração, que também era tumultuada pela pressa do socorro às famílias que haviam sido despejadas. A rodovia Cuiabá-Santarém (BR 163), única via de acesso, se encontrava então em fase de abertura.

Das dez comunidades constituídas no início do projeto de assentamento, três se desmembraram do município por meio de emancipação própria, ocorrida em 1991, dando origem ao município de Nova Guarita. Devido a isso, em momentos de conclusão dos trabalhos convidamos o professor Ivonei Antunes, colonizador pioneiro, e uma de suas turmas da Escola Estadual 13 de Maio no município de Nova Guarita, para juntamente conosco participar da aula de campo, visto a história em comum e caráter válido para corroborar com o projeto.

Emancipada em 13 de maio de 1986, com território desmembrado do município de Colíder, tem hoje, conforme dados do IBGE – Censo 2007 – uma população de 14.584 habitantes. Atualmente, a população do município é formada por pequenos produtores rurais mantendo as agrovilas, e conta com duas cooperativas: a COOPERNOVA que trabalha na produção, industrialização e comercialização do leite e de polpas de frutas, e a COOPERAGREPA que Trabalha no incentivo à produção e comércio de produtos orgânicos hortifrutigranjeiros, pequenos animais, mel de abelha, açúcar mascavo e melado de cana entre outros.

A Escola Estadual 12 de Abril surge no plano histórico com a sua fundação em maio de 1982, e até hoje sempre fazendo importante papel na formação do povo terranovense.

Relações presentes nas concepções dos estudantes. Desde a sua colonização, Terra Nova do Norte sofre com processos de ocupação desordenados. No início, conflitos com índios e animais selvagens, destruição de pequenos rios na derrubada de madeiras e posterior plantio de pastagens; garimpos, ocupação de áreas destinadas a reservas e de preservação permanente, etc., representam alguns dos momentos de ocupação que caracterizaram sua história. Culturalmente ainda é forte a presença gaúcha: tem CTG; as músicas preferidas alternam-se entre sertaneja e gauchesca; o churrasco e demais componentes da culinária, com pouca modificação, é proveniente do Rio Grande do Sul. A economia é dependente de uma única cultura mais expressiva, a pecuária leiteira. Num cenário pouco miscigenado, são fortes as concepções provenientes de heranças familiares.

Em “A Ideologia Alemã”, Marx e Engels discutem o campo e a sua separação entre a cidade como a “maior divisão entre o trabalho material e o intelectual” (MARX & ENGELS, 1989. p. 77). Em Terra Nova há várias distorções entre os homens e suas relações com o trabalho. É um cenário, ao mesmo tempo, da grande indústria e da reprodução da ideologia dominante da grande indústria, esta última tendo como base o sonho da desproletarização.

A cidade já é o fato da concentração da população, dos instrumentos de produção, do capital, dos prazeres e das necessidades, ao passo que o campo evidencia exatamente o fato oposto: o isolamento e a separação. A oposição entre a cidade e o campo só pode existir nos quadros da sociedade privada. É a expressão mais crassa da subsunção do indivíduo à divisão do trabalho, à uma determinada atividade que lhe é imposta – subsunção que converte uns em limitados animais urbanos e outros em limitados animais rurais, reproduzindo diariamente a oposição entre os interesses de ambos (MARX & ENGELS, 1989. p. 78).

As escolas de Terra Nova do Norte não se preocupavam com os estereótipos plantados sobre aqueles que fizeram do campo o locus de sua luta. Não debatiam leis, políticas de reforma agrária, miséria, desigualdades sociais e outras tantas variáveis inerentes à estruturação da concepção do aluno, para que este pudesse entender melhor quem realmente era, dada a sua história de vida. Muitos de seus estudantes viviam sob as condições políticas, econômicas, sociais e ambientais deflagradas como realidade do campo, conseqüentes da ocupação antes relatada. Este projeto propôs uma reaproximação entre a Escola Estadual 12 de Abril e os movimentos sociais, mas essa aproximação não ocorreu com intervenções de fato, de modo que tal interferência pudesse fazer desta escola um veículo de sensibilização à

transformação social como pretendido pelos movimentos sociais. Ela, depois, apenas sinalizou uma parceria com caminhos cuja direção é o da desproletarização da população rural, invertendo seu papel de emancipadora.

Mas não podemos voltar o nosso olhar ao conflito campo/cidade do qual nos fala Marx e Engels de forma linear. É fato que talvez não negassem a rusticidade camponesa, mas de longe enxergavam o campo apenas como um lugar rústico. Suas críticas ao campo posicionam-se no fato de ter sido lá, em plena idade média, a gênese da ordem urbana que o disseminou – o campo – como ineficaz diante do desenvolvimento da divisão do trabalho entre a produção e o comércio.

As cidades aglutinaram a eficácia dessa relação e, com sua classe especial dedicada ao comércio já constituído, iniciaram uma relação umas com as outras e não tardaram em se organizar a um determinado ramo industrial, constituindo elites diferentes. “A partir das numerosas burguesias locais de diferentes cidades nasceu lentamente a classe burguesa” (MARX & ENGELS, 1989. p. 83).

Essa sociedade iria mais tarde favorecer o desenvolvimento das grandes navegações e, por conseguinte, do comércio mundial, submetida aos acordos e tratados de regulamentação, para que não fosse mais necessário, nem nas colônias européias espalhadas pelo mundo, que se ficasse inventando coisas como no início da história (oposição à feudalidade existente). “A permanência das forças produtivas adquiridas só é assegurada quando o comércio torna-se comércio mundial e tem por base a grande indústria, quando todas as nações são levadas à luta da concorrência” (MARX & ENGELS, 1989. p. 85). Dessa “livre” concorrência, baseada na grande indústria, Marx e Engels debatem a historicidade dos tributos, chegando ao cenário que encontram no séc. XIX, extremamente favorável às distorções nas relações de trabalho e produção e à transição da ideologia religiosa, antes dominante, à ideologia do valor material. Falando da grande indústria, eles nos dizem:

Através da concorrência universal, obrigou todos os indivíduos ao mais intenso emprego de suas energias. Destruiu, onde foi possível, a ideologia, a religião, a moral etc., e onde não pôde fazê-lo converteu-as em mentiras palpáveis. Foi ela que engendrou a história mundial, na medida em que tornou cada nação civilizada e cada indivíduo membro dela dependentes do mundo inteiro para a satisfação de suas necessidades, e que destruiu o anterior caráter exclusivista e natural das diferentes nações (MARX & ENGELS, 1989. p. 94).

Em Terra Nova, a grande indústria emprega nossos alunos pagando-lhes salários mínimos por mais de 50 horas semanais, sem assinar suas carteiras de trabalho. Sonhos como ter uma moto são alimentados por sua cultura enfadonha, fazendo muitos deles abandonarem e negarem suas vidas no campo. Em Mato Grosso, um dos “celeiros” do Brasil, a grande indústria está a serviço do superávit, da mundialização dos grãos, da Monsanto, da manutenção da burguesia da monocultura, da produção de defensivos e, por que não, da geração de créditos ao Banco Mundial. Em Terra Nova, a grande indústria se veste do branco do leite que paga aos seus sócios por menos de cinquenta centavos o litro. Diz-se entidade e não empresa, se intitulando cooperativa, mas fecha anualmente em superávit e exporta mussarela à Europa. Quase todos os gaúchos de lá estão a serviço dela.

Metodologia

Os recursos materiais utilizados na experiência didática foram: máquina fotográfica, computador com acesso à internet, aparelho de DVD, ônibus escolar, livros, cadernos de campo e vídeo-documentários.

Os passos metodológicos da pesquisa de campo empírico-exploratória de caráter qualitativa foram: levantamento e estudos bibliográficos; pesquisa bibliográfica ou estudo de caso sobre origem do movimento social e sua organização; fontes bibliográficas sobre entrevista aberta; sondagem do local a ser investigado; visita ao Acampamento Boa Esperança; entrevista com os acampados; observação de aspectos como: saneamento básico, higiene, alimentação, relação com o meio ambiente, renda familiar, escolaridade, frequência escolar, abordagem de moradores/acampados do local através de entrevista aberta, pesquisando: homens, mulheres e crianças; debate com os moradores/acampados juntamente com suas lideranças; tendo questões previamente construídas; e também formuladas no decorrer do debate.

A análise dos resultados levou em consideração a construção de croquis da área, seminários, oficinas de fotografia, vídeos feitos no local e produção de textos.

Atividades realizadas em um bimestre letivo.

Resultados e Considerações Finais

As aulas de sociologia que até então estavam estruturadas tradicionalmente por uma metodologia expositiva e calcada na utilização de quadro e giz, livro didático, resenhas e questionários, sendo assim pouco atraentes aos estudantes, foram tomadas por um viés de pesquisa, focando-se em diversos sites que abordavam o assunto. Os estudantes do Ensino Médio foram provocados a encontrar textos a respeito da temática e trazê-los de forma que fossem lidos e discutidos com o grande grupo. Este aspecto trouxe bons resultados no quesito estímulo, pois ao pesquisar, os estudantes imprimiam ali as suas digitais, verificavam a gama de trabalhos a respeito e como existiam vários discursos sobre o mesmo tema, na maioria das vezes não consensuais, havia discussão sobre o tema. Mudou-se o formato das aulas cujo modelo se baseava na reprodução de conhecimentos prontos e acabados, em que o professor posicionava-se como o portador da verdade absoluta para um modelo onde o estudante percebeu um mundo a ser descoberto.

A leitura orientada do livro de Norberto Schwantes (1989) “Uma Cruz em Terra Nova” foi estimulante por sua relevância principalmente em dois pontos: primeiro, apesar da família de muitos estudantes possuírem o livro, eles ainda não o haviam lido, e ao começar a leitura, questionavam os pais sobre os relatos descritos por Schwantes; e segundo, os capítulos foram discutidos na escola em grande grupo de forma que as informações foram socializadas e testadas visando estruturar uma base cognitiva comum embasada na literatura.

Assistimos (em duas horas-aula) o vídeo-documentário “A Conquista do Oeste” produzido pela RBS TV (2004) que conta a saga da migração dos gaúchos pela América do Sul, na qual demos ênfase ao Mato Grosso. As informações contidas nesses dois objetos são de vital importância vista a inserção de atores locais juntamente com seus personagens reais narrando a própria epopéia: a migração do Rio Grande do Sul ao seio da floresta Amazônica. A luta pela conquista de um pedaço de terra começou a soar mais familiar para esses jovens propedêuticos.

Os três DVDs da TV Escola, “Idosos”, “Miséria” e “Violência que Rola” contribuíram pontualmente com a questão direitos humanos e cidadania servindo de sensibilizadores para a aula de campo visita ao Acampamento Boa Esperança.

A direção da escola articulou o transporte junto a Secretaria Municipal de Educação Cultura e Desporto de Terra Nova do Norte (SMECD-TNN), informou os pais dos estudantes sobre os objetivos da aula de campo.

A contribuição e orientação da Irmã Leonora Brunetto da Comissão Pastoral da Terra – CPT, foi imprescindível tanto para os contatos como para a visita prévia ao acampamento no intuito de articular junto as suas lideranças locais, a data e programação da visita.

Vale ressaltar que os estudantes não foram obrigados a ir à aula de campo pelas próprias características antipáticas (como alguns disseram) na qual estava envolta a pesquisa. Logo se acreditou que melhor seria convidá-los a participar voluntariamente. Às seis horas da manhã de um domingo, os assentos do ônibus escolar foram totalmente esgotados com jovens comprometidos com seus estudos, e ainda, alguns convidados optaram por ir com veículo próprio pela falta de lugar.

Algumas horas mais tarde, estudantes e professores se integraram aos moradores do acampamento às margens da rodovia Cuiabá-Santarém, conversando, tirando fotos, observando atentamente os detalhes do local, as formas de pensar, os discursos, os anseios e as perspectivas de vida e de luta pela terra. Todos assistiram a uma apresentação de capoeira, a exposição de artesanatos e fomos convidados a participar de jogos que facilitaram a integração. E o cerne da pesquisa: um debate caloroso entre os estudantes e os homens, mulheres e crianças sem-terra embaixo de uma lona.

Os acampados falaram das suas diferentes histórias de vida, suas diferentes origens, que por vezes permeavam avós, pais ou mesmo eles próprios, desapossados de suas terras pela especulação capital, pela aglutinação de terras, pelo agronegócio e pela ilusão da vida nas cidades, que promove inchaço das periferias, miséria e violência. Eis a necessidade de reforma agrária. As indagações dos estudantes permearam questões simples sobre o dia a dia e os porquês de homens persistirem morando em um local como inapropriado com suas esposas e filhos mesmo após dois ou três anos acampados, sobre a educação das crianças, sobre a posse de alguns veículos, sobre conformismo.

Os acampados foram realmente interrogados, mas trouxeram a aula conhecimentos que outrora em outro local não seriam transmitidos. No palco das memórias e perspectivas futuras que ali foram relevadas assentou-se o senso de que os movimentos sociais do campo se constituem de humanos com identidade, história e dignidade, com os mesmos anseios que todo e qualquer cidadão.

Os estudantes apresentaram à comunidade escolar os resultados dos trabalhos durante a tradicional feira de ciências da escola, EXPO 12.

Após estes trabalhos alguns dos estudantes se engajaram em movimentos sociais como Via Campesina e Movimento Nacional das Mulheres Camponesas. Alguns dos estudantes

também vieram a participar da Comissão Pastoral da Terra e hoje são moradores do Assentamento Boa Esperança, trabalhando suas terras e florestas na perspectiva do extrativismo sustentável. Nossos estudantes vieram a se tornar homens e mulheres que encaram os desafios imediatos das mudanças climáticas, uso de agrotóxicos, ações de resistência dos movimentos sociais envolvendo o campo e as florestas da Amazônia Legal do norte de Mato Grosso.

Toda solução imediatista e extremista acaba frustrada, então tomamos os cuidados necessários, respeitando a idiossincrasia dos estudantes e seu contexto. Com esta experiência podemos afirmar que esta é uma proposta viável, e que ao continuar trabalhando na perspectiva de que mais resultados desta natureza poderão ser alcançados.

Agradecimentos:

Agradecemos a Irmã Leonora Brunetto, professores da Escola Estadual 12 de Abril e Ivonei Antunes, SMECD-TNN.

Referências

A Conquista do Oeste. Produzido por RBS TV, 2004, vídeo-documentário.

ENGELS, F; MARX, Karl. **A Ideologia Alemã (Feuerbach)**. 7 Ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: **saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 54 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **DVD Escola**. Ética. Realização TV Escola Produzido por Conecta. Brasília: Secretaria de Educação à Distância, 2006.

_____. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e Suas Tecnologias – Vol. 3. **Secretaria de Educação Básica**. Brasília, MEC: 2006. 133 p.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio - PCNEM. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC; SEMTEC, 1999, p. 316.

_____. PCN+ Ensino Médio: **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas**

Tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. 144 p.

NASCIMENTO, L. M. J. **Ler as Palavras Ler o Mundo.** Viver mente e cérebro: coleção memória da Pedagogia, São Paulo, v.4, p. 38-41. 2005.

PASSOS, Luiz Augusto. **Educação Popular:** um projeto de rebeldia e alteridade. Revista de Educação Pública, Cuiabá, EdUFMT, v. 16, n. 31, maio - agosto. 2007.

SCHWANTES, Norberto. **Uma Cruz em Terra Nova.** São Paulo: Scritta, 1989. 266 p.



HISTÓRIA, ENSINO DE HISTÓRIA E METODOLOGIA DE ENSINO: APONTAMENTOS SOBRE UM ESTUDO DE CASO

Lincoln Christian Fernandes⁹⁸

Resumo

Este artigo pretende contribuir com a teoria e a prática do ensino de história através de uma experiência de prática de ensino com teatro e paródia e, inserido a questão das novas metodologias de ensino no debate sobre História e ensino de história. A análise teórica foi tomada sob o referencial da história da educação e da história do tempo presente, na perspectiva de contextualizar a problemática da falta de estímulo e interesse pelas aulas de história na educação básica. A problemática também se insere na contradição entre as mudanças provocadas no cotidiano dos adolescentes por meio das novas tecnologias da informação e comunicação “NTIC’s” e a permanência dos instrumentos de ensino utilizados nas instituições escolares. Como conclusão, é possível indicar que a utilização de novas metodologias de ensino pode trazer grandes contribuições no processo de formação educacional.

Palavras-chave: Ensino de história, metodologia de ensino, cultura escolar.

Introdução

⁹⁸ Mestre em Educação e professor de história pela SED/MS e pela UEMS/Amambaí.
E-mail: lincolnchristian@msn.com

Ao desenvolver pesquisa sobre o tema “história e memória de instituições de ensino e cultura escolar” junto ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a inserção no interior da escola para produzir uma investigação de caráter de intervenção, isso provocou um desejo de pensar as práticas pedagógicas como objeto de pesquisa e especialmente na proposta do ensino de história.

Pela dedicação ao estudo da cultura escolar, foi possível empregar novos olhares sobre as possibilidades de explorar o cotidiano no interior das escolas, mas principalmente como ambiente onde ocorre a educação formal, lugar que se estabelecem práticas sociais próprias e muitas vezes definidas pelas diferentes atividades pedagógicas que são pensadas e aplicadas pelo corpo docente através do ensino. Neste sentido, torna-se necessário primeiramente, reconhecer que a pesquisa sobre ensino de história é praticamente irrelevante, ou seja, poucos pesquisadores da História e da Educação se debruçam sobre essa área de estudo. Na obra de Lima e Fonseca (2003) *História & ensino de história*, é possível visualizar as dificuldades e limites do caminho a ser construído na pesquisa com ensino de história.

Assim, tomando o ano de 2010 como referência, devido ao envolvimento com a investigação do mestrado em educação e ao mesmo tempo com trabalho de docente na rede pública de ensino do Mato Grosso do Sul, ou seja, unindo o conhecimento teórico e metodológico da pesquisa em educação com a vivência nas salas de aulas de algumas escolas da cidade de Dourados, surgiu a possibilidade de trazer situações experimentadas pelos educadores para a análise. A questão inicial passa pela busca de uma representação da realidade do ensino de história e de metodologias do ensino utilizadas na educação básica.

Portanto, partindo do referencial da “Escola dos Annales” e mais especificamente pela corrente da história do tempo presente, tal análise se fundamenta na proximidade do pesquisador com o objeto, considerando oportuna a possibilidade de trabalhar com o ensino de história no contexto do cotidiano e da cultura escolar. Ao escrever sobre história da educação do tempo presente, Scocuglia (2007), levanta uma questão pertinente, especialmente dentro da problemática abordada nesse trabalho, “Como entender a sala de aula com a exclusividade das fontes escritas e sem os depoimentos e as informações de quem fez/faz a educação?” (2007, p. 28).

Então, considerando a história do tempo presente como a bússola da análise de práticas e metodologias do ensino de história observada no interior de uma instituição de ensino, cabe ressaltar sobre a seriedade e os desafios do pesquisador do tempo presente. Assim, conforme Chartier (1996), o trabalho a partir desse referencial “não é a busca

desesperada de almas mortas, mas um encontro com seres de carne e osso que são contemporâneos daquele que lhes narra as vidas” (1996, p. 215). O mesmo autor ao analisar a importância da história do tempo presente, destaca que é a única forma de superar a questão da descontinuidade:

O pesquisador é contemporâneo de seu objeto e divide com os que fazem à história, seus atores, as mesmas categorias e referências. Assim, a falta de distância, ao invés de um inconveniente, pode ser um instrumento de auxílio importante para um maior entendimento da realidade estudada, de maneira a superar a descontinuidade fundamental, que ordinariamente separa o instrumental intelectual, afetivo e psíquico do historiador e aqueles que fazem à história (1993, p.8).

A partir da análise dos impactos das novas tecnologias da informação e comunicação “NTIC’s” na vida das crianças e adolescentes brasileiros de um modo geral, principalmente com a popularização da *internet* e, observando que em Dourados a situação é idêntica, assim, é possível perceber que na atualidade os educadores (as) enfrentam realidade diferente das salas de aula dos anos 90, por exemplo. A situação no final da primeira década do século XXI, tanto no ensino fundamental como no médio da instituição de ensino analisada, é marcada principalmente com a presença de parte considerável de estudantes dispersos, com o pensamento longe da aula. Em partes, a situação é compreendida pela falta de recursos de multimídias e software educativos, em condições de atrair a atenção dos jovens, tanto quanto os programas de televisão e a própria *internet*. Obviamente, faz parte desse cenário, a falta de incentivo por meio de políticas educacionais visando à formação continuada de educadores na área das novas tecnologias educacionais.

Contudo, independente das colocações feitas anteriormente, cabe aos educadores e a comunidade escolar em suas respectivas instituições de ensino, apontar e discutir o cenário educacional relativo aos problemas próprios do processo de ensino e aprendizagem e ao professor de história, refletir sobre metodologias de ensino como estratégias para proporcionar a formação crítica e consciente aos educandos e, uma das tarefas mais difíceis, conseguir despertar o interesse dos estudantes pelo estudo da história.

Pensando nas possibilidades dentro do ensino de história em turmas do ensino fundamental e médio que foi colocada a proposta de estudo de caso sobre a prática de metodologias de ensino alternativas e voltadas à problemática da falta de interesse e estímulo dos estudantes. Com essa preocupação, tomamos como ponto de reflexão uma atividade de ensino desenvolvida com estudantes do *nono ano* do ensino fundamental e do *primeiro ano* do ensino médio. Refere-se à utilização do *teatro* e da *paródia* como prática educativa

direcionada ao combate do desinteresse pelas aulas de histórias no modelo mais clássico baseado na utilização da lousa (quadro) para exposição teórica e do livro didático para aplicação dos exercícios de fixação, formula positivista de ensino. Além de, também poder colaborar com a reflexão em torno do rendimento escolar, pois acreditamos que o teatro e a música possam ser compreendidos como instrumentos estratégicos e dinâmico na busca por metodologias que contribuam com a formação de sujeitos para outras sensibilidades, principalmente aquelas necessárias para compreender o presente e nos preparar para as próximas décadas do século XXI.

O projeto de ensino de história

Precisamos compreender que a educação básica configura-se como um momento escolar especial na vida dos (as) alunos (as). É neste momento do desenvolvimento humano que eles/elas aproximam-se das questões do universo do adulto, em busca de vivências e aventuras. Portanto, transformar as aulas de história em espaço de movimentação e articulação para produção de apresentações que exigem dos estudantes uma versatilidade maior do que a dos clássicos exercícios de fixação de conteúdo, acredita-se que isso pode fazer diferença no processo de formação dos sujeitos escolares.

Como recurso pedagógico, o teatro e a paródia na sala de aula é uma prática de inquestionável valor educacional. Na ação cênica espontânea, o (a) aluno (a) torna-se sujeito da aula e vive de maneira integral o vínculo social de seu grupo, uma vez que, na prática cênica, o (a) aluno (a) tem um campo vasto e aberto para a expressão natural de suas emoções e sua intuição, essenciais para o desenvolvimento da criatividade.

A proposta de trabalhar com uma metodologia de ensino dinâmica no ensino de história foi planejada e executada na Escola Estadual Ministro João Paulo dos Reis Veloso, ou Escola Reis Veloso, como prefere a comunidade. Assim, esse artigo traz como principal contribuição, um breve relato da experiência de ensino de história na educação básica. Nesse sentido, cabe apresentar anteriormente os objetivos estabelecidos no projeto de ensino elaborado para este fim e, em seguida, a descrição das fases dos procedimentos adotados na utilização do teatro e da paródia como método de ensino;

Objetivo Geral

Propiciar o aprendizado da história a partir da montagem de peça teatral e da composição e apresentação de paródia nas aulas de história, podendo colaborar com a formação de novas sensibilidades nos adolescentes, como por exemplo, perderem gradativamente a timidez; desenvolver e priorizar a noção de trabalho em grupo; se sair bem de situações onde são exigidos o improviso e a criatividade e a se interessar mais pela leitura e escrita, de forma natural.

Objetivos específicos

Reconhecer a prática como um exercício de cidadania, possibilitando compreender e visualizar que este também é o objetivo primordial do ensino de história no ensino fundamental e médio. O teatro e a música também são atividades práticas de socialização e, claro, um meio eficaz e rápido de ampliar o repertório cultural dos (as) envolvidos (as). Fazer com que o teatro e a paródia possibilitem o desenvolvimento de diversas habilidades e competências.

Atividades desenvolvidas

No segundo bimestre do ano letivo de 2010, os estudantes dos *nonos anos* do ensino fundamental e *primeiros anos* do ensino médio trabalharam com a montagem de peça teatral, foi iniciado o trabalho com a apresentação das regras, do conteúdo a ser explorado e de como seria feita a avaliação da produção, em seguida os grupos foram organizados em cada turma. Com a formação das equipes definidas, o passo seguinte foi a realização de sorteio dos temas dentro do conteúdo, assim, cada grupo ficou responsável por apresentar uma peça teatral sobre um tema dentro um mesmo conteúdo, no Nono ano: “Era Vargas”; no Primeiro ano: “Religião e cultura na Antiguidade Oriental”. Dentro do que foi planejado para o segundo bimestre letivo de 2010 e de acordo com o referencial curricular.

Na sequência, a prioridade era abrir espaço para os grupos se reunirem para estudarem o tema e deixar fluir as ideias para a elaboração do roteiro, respeitando e sempre de acordo com o processo histórico, o papel do professor fica direcionado a de orientador, pois deve passar de grupo em grupo para apontar caminhos e tirar dúvidas. Na Escola Reis Veloso, as reuniões dos grupos ocorreram num espaço ao ar livre, lugar bastante apropriado para esse tipo de atividade, pois é bastante amplo e arborizado, com bancos fixos no lugar, uma quadra

de esporte pouco utilizada no fundo da escola. Entre a formação dos grupos e a escrita dos roteiros os estudantes levaram em média duas semanas.

Quando os grupos apresentavam o roteiro, após a verificação do professor, no sentido de perceber a relação com o conteúdo específico de cada grupo, assim, iniciavam os ensaios, o tempo de ensaio foi estipulado em três semanas e ocorriam durante as aulas de história com o acompanhamento do professor. Na sexta semana da atividade, os grupos já se encontravam prontos para a apresentação. Elas aconteceram e o resultado foi superado em todos os grupos e individualmente, dentro das expectativas imaginadas.

Em relação a paródia, é importante destacar que foi uma atividade do 3º trimestre, mas muito semelhante a organização estabelecida para o teatro. Na primeira e até segunda semana, orientações gerais, formação dos grupos e escrita da letra da paródia. Da terceira à quinta semana, os ensaios com instrumentos musicais e a sexta semana para a apresentação. Para as reuniões dos grupos e ensaios, foi utilizado o mesmo lugar “quadra de esporte”, esta não estava sendo utilizada para educação física, já que a instituição conta com três quadras, normalmente só utiliza duas. Já as apresentações foram realizadas dentro da própria sala de aula, uma vez que a não há um espaço adequado para esse tipo de atividade pedagógica. Sabendo que a disciplina conta atualmente com três aulas semanais no ensino fundamental e duas no ensino médio, as atividades tanto no teatro como na paródia eram realizadas em uma aula por semana, para que a questão conceitual não ficasse comprometida. As duas caminhavam juntas, aulas expositivas “conceitual” e aulas práticas “participativa”.

Avaliação

As duas atividades foram encerradas em momentos de muita expectativa por parte dos estudantes e também do professor, a aula se transformou num momento mágico, impressão que se encontrava estampada na face dos (as) alunos (as). Durante as apresentações era possível perceber um misto de responsabilidade com diversão, pois os (as) alunos (as) deixavam claro a sensação de satisfação ao participar e se expor para a turma. O maior destaque fica para a capacidade de despertar alunos (as) apáticos nas aulas de história, daqueles que se espera pouco nas aulas tradicionais, se pode esperar muito nesse tipo de trabalho com teatro e paródia.

Considerações finais

Ao tratar o ensino e metodologias de ensino como objeto de estudo na perspectiva da cultura escolar, fica evidente que a experiência positivista continua exercendo forte influência nas práticas pedagógicas da educação básica e no ensino de história. Porém, Também se percebe que atividades pautadas em novas abordagens estão sendo desenvolvidas como novas metodologias de ensino de história.

Colocar o ensino no centro das discussões acadêmicas é algo fundamental, no entanto, obter uma impressão mesmo que superficial das condições e circunstâncias do cotidiano escolar através de obras e trabalhos acadêmicos é quase impossível. Portanto, o primeiro e importante passo a ser dado no sentido de compreender a escola, a comunidade escolar, as questões mais pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem, é trocar o ambiente das bibliotecas pelos espaços escolares.

Finalmente, a reflexão em torno da experiência relatada permite concluir que a educação escolar pode se relacionar com o conhecimento histórico de maneira interativa, ou seja, de forma mais dinâmica e atrativa ao perfil do adolescente que, entre vários fatores, sente-se desestimulado ao estudo, principalmente porque no seu cotidiano esta cercado das novas tecnologias da informação e comunicação, mas na sala de aula continua diante do quadro (lousa), giz, e outros.

Referências e Bibliografia

ALVES, Rubem. **Aprender para que?** Disponível em:
<http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT879723-1666-1,00.html>

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Bertrand Brasil, 1993.

_____. A visão do historiador modernista, In: FERREIRA, M. e AMADO, J. (org.) **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, pp. 215-224.

CUELLAR, Javier Perez de (org.). **Nossa diversidade criadora**: Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento. Campinas (SP): Papirus, Brasília: Unesco, 1997. p. 104.

LEAL, Antonio. Teatro na Escola: da Clausura a libertação. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Múltiplas Linguagens na Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LIMA E FONSECA, Thais Nivia de. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MOURA, Assis Souza de. **O teatro de improviso como prática educativa no ensino de história**. Disponível em: [www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST 04 - Assis Souza de Moura TC.PDF](http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST_04_-_Assis_Souza_de_Moura_TC.PDF)

SCOCUGLIA, Afonso Celso. História da educação do tempo presente. **Rev. Lusófona de Educação** [on-line]. 2007, n. 10, pp. 27-40. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34911872003>

SILVA, Rovilson Jose da. **A relação escola e teatro infantil**: algumas considerações. Disponível em: www.ofaj.com.br/colunas_conteudo_print.php?cod=275



PRODUÇÃO DE UM ATLAS COM OS SINAIS NA LIBRAS DAS PRINCIPAIS CIDADES DE PERNAMBUCO

Ronny Diogenes Menezes⁹⁹

Resumo

Este relato de experiência apresenta o início do trabalho realizado pelo professor Ronny Diogenes de Menezes juntamente com os alunos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco Campus Pesqueira, na pesquisa e produção de um atlas para surdos contendo os sinais, informações demográficas e culturais das principais cidades de Pernambuco.

Palavras-chaves: Libras, Atlas, Surdos.

1. Introdução

Há séculos os surdos lutam pelo direito à educação, por um tempo foram até mesmo proibidos de usar a Língua de Sinais (SACKS, 1989. p.22-23). Ao longo dos anos os surdos lutam para ter livre acesso a educação e cultura, infelizmente os recursos para esses fins são escassos. Os materiais didáticos e paradidáticos em Libras não estão disponíveis a todos, causando assim grandes dificuldades para esses estudantes. Segundo Dizeu e Caporali (2005):

A nossa sociedade não está preparada para receber o indivíduo surdo, não lhe oferecendo condições para que se desenvolva e consolide sua

⁹⁹ Licenciando em Letras/Português pela UFPE com Certificação do MEC/UFSC para o uso, ensino, tradução e interpretação da Libras. Professor de Libras do IFPE–Pesqueira. Email: ronny.diogenes@hotmail.com

linguagem. Sendo assim, podemos depreciar relatos que afirmam ser a surdez causadora de limitações cognitivas e afetivas, pois a verdadeira limitação está nas condições oferecidas a esse sujeito surdo (DIZEU E CAPORALI, 2005, p. 5).

Sem as devidas “condições” não é possível o pleno desenvolvimento das pessoas surdas. Uma contribuição para essas condições foi a sanção do Decreto 5.626 que regulamentou a Lei 10.436. Esse decreto garantiu aos surdos direito ao “atendimento educacional especializado” (Decreto 5.626, art. 14º). Esse atendimento pode ser materializado de diversas maneiras como a contratação de professores de Língua Brasileira de Sinais e intérpretes, porém os surdos necessitam de mais recursos. A adaptação é fundamental no processo educacional inclusivo, como tratado por Oliveira (2003):

Assim, para o professor que tem em sua sala um aluno com necessidades educacionais especiais, não deve haver limite para a criatividade e para a utilização de recursos pedagógicos, mobiliário adaptado e estratégias adequadas que motivam sua vontade de aprender (OLIVEIRA, 2003, p. 23).

Desta forma entendemos a importância desse processo para a formação do indivíduo. Para os surdos essa adaptação é concretizada pela tradução dos recursos didáticos existentes ou criação de novos recursos direcionados a eles.

A educação é um direito de todos, desta forma é preciso criar recursos didáticos adaptados às pessoas surdas. Com o objetivo de proporcionar maior acesso para os surdos à cultura do estado de Pernambuco, pretendemos produzir um atlas com os sinais, informações demográficas e culturais das principais cidades do nosso estado. Esse atlas proporcionará aos surdos mais acesso a cultura por meio de imagens e um maior conhecimento lexical.

Como explanado por Sacks (1989, p.22) as pessoas com surdez congênita dependem do que lhe é ensinado, por não poderem sozinhas adquirir seu próprio conhecimento. Desta maneira torna-se imprescindível a elaboração de materiais semelhantes a este atlas para que os surdos possam aos poucos conquistar a sua independência.

2. Objetivos

- Promover a inclusão por meio da difusão da LIBRAS propiciando meios para o acesso a cultura de nosso estado.
- Produzir um atlas com os sinais e informações das principais cidades de Pernambuco e

disponibilizá-lo para toda comunidade

- Estimular aos estudantes do IFPE- PESQUEIRA ao uso e pesquisa da Libras.

2.1 Etapas do projeto

Para a criação do atlas em Libras das Principais cidades de Pernambuco foram definidas seis etapas, sendo elas: 1) Escolha dos estudantes colaboradores e Cadastro do projeto na divisão de extensão do IFPE campus Pesqueira; 2) Escolha das cidades a serem incluídas no atlas; 3) Pesquisa bibliográfica sobre a cultura e demografia das Cidades escolhidas; 4) Pesquisa de campo para a identificação dos sinais das cidades; 5) Edição gráfica das informações colhidas; 6) Avaliação da comunidade Surda Local.

2.2 Descrição das etapas

A primeira etapa “Escolha dos estudantes colaboradores e cadastro do projeto na divisão de extensão do IFPE campus pesqueira” foi realizada pelo Professor Ronny Diogenes de Menezes, contemplando os estudantes devidamente matriculados no IFPE e que participaram do curso de extensão Libras Módulo I. Todos os que atendiam esses requisitos foram convidados, totalizando sete estudantes selecionados. Em seguida foi apresentado o projeto a coordenação de extensão do IFPE campus Pesqueira.

Na segunda etapa “Escolha das cidades a serem incluídas no atlas”, o critério de seleção das Cidades foi estabelecido conforme a densidade demográfica. Todas as cidades a partir de 20.000 habitantes serão incluídas no atlas, não sendo incluídas as com menos de 20.000. Totalizando 102 cidades.

Na terceira etapa “Pesquisa bibliográfica sobre a cultura e demografia das cidades escolhidas” os estudantes selecionados foram designados a coletar informações demográficas e culturais bem como imagens dos eventos culturais e locais turísticos das cidades. Os dados demográficos foram extraídos do Senso 2010. As informações culturais serão exibidas somente através de imagens e estão sendo selecionadas nos sites da internet de cada cidade. Os estudantes, quando necessário, coletarão as devidas autorizações de uso das imagens.

Em relação à quarta etapa “Pesquisa de campo para a identificação dos sinais das cidades”, para as cidades que o sinal próprio dela não seja conhecido, será feita uma pesquisa

de campo com os surdos da localidade para que seja utilizado o sinal adotado pela comunidade local dos surdos. As visitas serão feitas com o apoio de um dos carros oficiais do IFPE campus Pesqueira. Ao ser descoberto o sinal da cidade o mesmo será fotografado para fins de registro.

Na quinta etapa “Edição gráfica das informações colhidas” serão fotografados em estúdio todos os sinais correspondentes as cidades. Os estudantes colaboradores do projeto farão a edição das imagens e informações utilizando softwares de editoração de imagens e texto.

Por fim, na última etapa “Avaliação da comunidade surda local e publicação” serão enviadas cópias dos trabalhos para avaliação das associações de surdos do estado de Pernambuco e também para a Federação Nacional de educação de surdos, unidade Recife. Sendo os trabalhos aprovados, serão disponibilizadas cópias digitais das mesmas nos sítio da internet: www.pesqueira.ifpe.edu.br. Posteriormente versões impressas farão parte das bibliotecas do IFPE. Este material será divulgado gratuitamente por meio eletrônico.

3. Perspectivas de resultado

Com a conclusão do trabalho pretendemos proporcionar mais acesso a cultura do estado de Pernambuco. Assim contribuindo para que os surdos possam ter fontes de pesquisa disponíveis em sua primeira língua a Libras. Esse trabalho também contribuirá na formação dos estudantes que cursam a disciplina Libras nos campus do IFPE, por estimular a pesquisa e produção de materiais que contribuem para a inclusão.

4. Considerações Finais

A língua de sinais exerce grande poder sobre os surdos (LONG *apud* SACKS, 1989, p. 5). Desta maneira é válido todo esforço para que o direito linguístico dos surdos seja preservado. É fácil para os ouvintes simplesmente negar a necessidade educacional dos surdos e cruzar os braços. Porém, atitudes devem ser tomadas, pois cada vez mais as línguas de sinais e os surdos vem ganhando espaço na sociedade e no meio acadêmico. Se atitudes inclusivas não forem tomadas agora, “os surdos não terão total acesso a educação e ficarão a mercê dos outros” (SACKS, 1989, p. 21-22). Desta forma, tornam-se necessárias atitudes que

incentivem a produção cultural e didática em Libras para que os surdos também tenham direito a educação.

Referências Bibliográficas

DIZEU, L. C. T. B.; CAPORALI, S. A. A língua constituindo o surdo como sujeito. **Educação e Sociedade**, v. 26, p. 583-597, 2005.

OLIVEIRA, F. I. W. A importância dos recursos didáticos no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais. In: GARCIA, W. G.; GUEDES, A. M.. (Org.). **Núcleos de Ensino**. São Paulo: FUNDUNESP, 2003, v. 1, p. 21-24.

SACKS, O. W. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Faculdade Aldete Maria Alves - Revista Pedagogia em Foco

Av. Rio Paranaíba, 1295 Centro Iturama-MG CEP: 38280-000

Telefone institucional para contato: (34) 3411- 9700

Site: www.facfama.edu.br