

REVISTA

Educação em Questão

v. 38, n. 24, maio/ago. 2010

Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ISSN 0102-7735

Revista Educação em Questão

Departamento e Programa de
Pós-Graduação em Educação da UFRN

ISSN | 0102-7735



Natal | RN, v. 38, n. 24, maio/ago. 2010

Revista Educação em Questão

Publicação Quadrimestral do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
José Ivonildo do Rêgo

Diretora do Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Ana Lúcia Assunção Aragão

Chefe do Departamento de Educação
Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Marlúcia Menezes de Paiva

Comitê Científico

Ana Maria Iorio Dias | UFC
Ana Maria Magalhães Teixeira de Seixas | Univ. de Coimbra
Arden Zylbersztajn | UFSC
Beïânia Leite Ramalho | UFRN
Carlos Monarcha | UNESP | Araraquara
Clermont Gauthier | Laval | Quebec
Elizeu Clementino de Souza | UNEB
João Maria Valença de Andrade | UFRN
Louis Marmoz | Caen | França
Lucídio Bianchetti | UFSC
Maria Arisnete Câmara de Morais | UFRN
Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passegi | UFRN
Mariluce Bittar | UCDB
Marly Amarilha | UFRN
Natália Ramos | Univ. Aberta de Lisboa
Nelson de Luca Pretto | UFBA
Nicholas Davies | UFF
Telma Ferraz Leal | UFPE

Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade
Antônio Cabral Neto
Claudianny Amorim Noronha
Tatyana Mabel Nobre Barbosa

Bolsistas

Aline Vanessa da Silva Alves
Fernanda Mayara Sales de Aquino
Janaína Silva de Morais

Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

Colaborador Gráfico

Antônio Pereira da Silva Júnior

Revisão de Linguagem

Magda Silva Neri
Affonso Henriques da Silva Real Nunes

Revisão de Normalização

Tércia Maria Souza de Moura Marques

Editoração Eletrônica

Marcus Vinícius Devito Martines

Indexadores

Bibliografia Brasileira de Educação
| BBE | CIBEC | MEC | INEP
EDUBASE | Universidade Estadual de Campinas
Fundação Carlos Chagas | www.fcc.org.br
WebQualis | www.qualis.capes.gov.br
GeoDados | geodados.pg.ufpr.edu.br
Índice de Revistas de Educación Superior e
Investigación Educativa | IRESIE | México D.F
Sistema Regional de Información en Línea
para Revistas Científicas da América Latina,
el Caribe, España y Portugal | LATINDEX

Política Editorial

A Revista Educação em Questão é um periódico quadrimestral do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, com contribuições de autores do Brasil e do exterior. Publica trabalhos de Educação sobre a forma de artigo, relato de pesquisa, resenha de livro e documento histórico.

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte | UFRN
Biblioteca Setorial | CCSA

Revista Educação em Questão

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Campus Universitário | Lagoa Nova | Natal | RN
CEP | 59078-970 | Fone | Fax (084) 3211-9220

E-mail | eduquestao@ccsa.ufrn.br
Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br

Financiamento | Fundação de Apoio à Pesquisa
do Estado do Rio Grande do Norte | FAPERN

Tiragem | 500 exemplares

Revista Educação em Questão, v. 1, n. 1 (jan./jun. 1987) – Natal,
RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 1987.

Descrição baseada em: v. 38, n. 24, maio/ago. 2010.
Periodicidade quadrimestral

ISSN – 0102-7735

1. Educação – Periódico. I. Departamento de Educação. II. Programa
de Pós-Graduação em Educação. III. Universidade Federal do Rio
Grande do Norte. IV. Título.

RN|BS|CCSA

CDD 370
CDU 37 (05)



Sumário

Summary

Editorial	7	Editorial	
Artigos		Articles	
<p>A gestão da diversidade cultural no contexto educacional brasileiro <i>Abdeljalil Akkari</i> <i>Mylene Santiago</i></p>	9	<p>Dealing with cultural diversity in the brazilian educational system <i>Abdeljalil Akkari</i> <i>Mylene Santiago</i></p>	
<p>Alguns efeitos do discurso da ciência na atualidade <i>Cristóvão Giovani Burgarelli</i> <i>Pollyanna Rosa Ribeiro</i></p>	34	<p>Some effects of the science discourse on the present moment <i>Cristóvão Giovani Burgarelli</i> <i>Pollyanna Rosa Ribeiro</i></p>	
<p>Os ribeirinhos e sua relação com os saberes <i>Maria Aldecy Rodrigues de Lima</i> <i>Erika dos Reis Gusmão Andrade</i></p>	58	<p>The river bankers and their relation with the knowledge <i>Maria Aldecy Rodrigues de Lima</i> <i>Erika dos Reis Gusmão Andrade</i></p>	3
<p>A inclusão de alunos com deficiência intelectual em classes regulares: análise do contexto institucional na perspectiva dos educadores <i>Marilena Guimarães Lima</i> <i>Maria da Conceição Dias Souto</i> <i>Vernon Furtado da Silva</i> <i>José Henrique</i></p>	88	<p>The inclusion of students with intellectual disabilities in regular classes: analysis of the institutional context in the educators' perspective <i>Marilena Guimarães Lima</i> <i>Maria da Conceição Dias Souto</i> <i>Vernon Furtado da Silva</i> <i>José Henrique</i></p>	
<p>Pessoas com deficiência no trabalho: contribuições de um programa de habilidades sociais <i>Juliane Ap. de Paula Perez Campos</i> <i>Maria Amélia Almeida</i></p>	115	<p>Disabled individuals at work: contributions of a social skill program <i>Juliane Ap. de Paula Perez Campos</i> <i>Maria Amélia Almeida</i></p>	



	Composições fotográficas das crianças sobre o papel dos adultos e participação infantil nas festas dedicadas a infância Ana Cristina Coll Delgado	138	Children's photographic compositions about the role of adults and child participation in parties dedicated to childhood Ana Cristina Coll Delgado
	Procedimentos para descrição de figuras em texto impresso visando à acessibilidade para pessoas cegas: um estudo a partir de um livro de educação física adaptada Maria Luiza Salzani Fiorini Eduardo José Manzini	164	Procedures for description of pictures in printed text aiming the accessibility for blind people: a study from a book of adapted physical education Maria Luiza Salzani Fiorini Eduardo José Manzini
	Concepções de futuros professores sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais Viviane Preichardt Duek Josenildo Soares Bezerra	184	Conceptions of the forthcoming professors about the inclusion of students with special educational needs Viviane Preichardt Duek Josenildo Soares Bezerra
4	A inserção do software educativo na educação de jovens e adultos: um impacto social e o método bioecológico de Bronfenbrenner Angelo Luis de Souza Vargas Márcia Maria Nunes Guimarães Maria Adelaide Maio Rodrigues	207	The inclusion of educational software in adult and youth education: a social impact and method of bioecological Bronfenbrenner Angelo Luis de Souza Vargas Márcia Maria Nunes Guimarães Maria Adelaide Maio Rodrigues
	A voz das crianças sobre sua educação escolar no Rio Grande do Norte Cristine Tinoco da Cunha Lima Rosado Maria Estela Costa Holanda Campelo	238	The voice of children about their school education in Rio Grande do Norte Cristine Tinoco da Cunha Lima Rosado Maria Estela Costa Holanda Campelo

Documento**Paper**

Decreto nº 18 de 30 de setembro de 1892	267	Decree nº 18, September, 30th 1892
---	-----	------------------------------------



Resenha		Essay
Intelectuais e escola pública no Brasil: séculos XIX e XX Écio Antônio Portes Mariana de Oliveira	296	Intellectuals and the public school in Brazil: nineteenth and twentieth centuries Écio Antônio Portes Mariana de Oliveira
Recordar localmente e conhecer globalmente: a importância dos arquivos e fontes para a memória da educação e da cultura João Maria Valença de Andrade	301	Remembering locally and knowing globally: the importance of archives and sources to the education and culture memory João Maria Valença de Andrade
Diferenças educacionais em questão José Ribamar Neres Costa	306	Educational differences in question José Ribamar Neres Costa
Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão	311	General rules for publications in the Education in Question Magazine normas



Editorial

Editorial

No período de 5 a 9 de abril de 2010, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) sediou o trabalho de classificação dos livros, coletâneas e verbetes, indicado pela representação da Área de Educação na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), professoras Clarilza Prado de Sousa e Elizabeth Fernandes de Macedo. A CAPES designou, pelo menos, quinze professores pesquisadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, como consultores *ad hoc* da Comissão de Classificação de Livros – 2008, segundo o roteiro aprovado pelo Conselho Técnico Científico. O dia 9 de abril foi destinado a uma Reunião Técnica – *Proposição de uma política de produção e avaliação de livros acadêmicos da Área de Educação* – com a participação do prof. Dr. Lívio Amaral (Diretor de Avaliação da CAPES) na mesa-redonda *Política de avaliação de livros acadêmicos: pontos para uma discussão*. Nessa Reunião Técnica, estavam presentes, além da representação da Área de Educação, coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação, bibliotecárias da UFRN e representantes de editoras universitárias e comerciais. Para efetivação do trabalho, os Programas de Pós-Graduação em Educação enviaram, no decorrer do mês de janeiro e princípio de fevereiro de 2010, as publicações dos docentes referentes ao ano de 2008. Entre 8 e 10 de fevereiro de 2010 estiveram na UFRN duas bibliotecárias da Fundação Carlos Chagas de São Paulo para o treinamento das oito bibliotecárias da Biblioteca Central Zila Mamede (Clediane Guedes, Elisângela Moura, Josiana Régis, Kalline Bezerra, Shirley Guedes e Tércia Marques), sob a coordenação da profa. Rildecy Medeiros (Departamento de Biblioteconomia). A Fundação Carlos Chagas de São Paulo foi, pois, a primeira instituição a sediar e sistematizar os dados/informações documentais para a classificação de livros, coletâneas e verbetes do ano de 2007. A produção acadêmica classificada nos estratos (L4, L3, L2, L1 e não classificável) referente ao ano de 2008 correspondeu a 1.479; sendo 1.174 livros, 291 capítulos de livros e 14 verbetes.

7

Marta Maria de Araújo

Editora Responsável pela Revista Educação em Questão



A gestão da diversidade cultural no contexto educacional brasileiro

Dealing with cultural diversity in the Brazilian educational system

Abdeljalil Akkari
Universidade de Genebra

Mylene Santiago
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

Nas últimas décadas, as desigualdades raciais ganharam destaque na agenda política e assumiram progressiva visibilidade na sociedade e no sistema educacional brasileiro. Situados no contexto em que as políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial têm sido alvo de intenso debate, faremos uma análise das políticas curriculares brasileiras voltadas para a diversidade cultural e relações raciais. Em um segundo momento, examinaremos a implementação de políticas de ações afirmativas para acesso da população negra ao ensino superior. Finalmente, discutiremos o processo de formação de professores em perspectivas interculturais. Nossa opção em analisar as cotas universitárias e a formação de professores se justifica por considerarmos que elas constituem ações interligadas e são de grande relevância na gestão da diversidade cultural no sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave: Diversidade cultural. Políticas curriculares. Formação de professores.

Abstract

During the last decades, racial inequalities gained space in the political agenda and get progressive visibility in the society and in the Brazilian educational system. Public policies promoting racial equality have been target of intense discussions. In this paper, we analyze the first curriculum reforms that encourage cultural and racial diversity. Secondly, we examine the implementation of affirmative action policies for minorities at the university level. Finally, we discuss the training of teachers in intercultural education. We consider that both affirmative action and teacher training are connected. Their failure or success point out of the way the Brazilian educational system addresses the challenge of cultural diversity.

Keywords: Cultural diversity. Curriculum reforms. Teacher education.



Introdução

O debate da diversidade cultural no Brasil está relacionado ao histórico processo de migração e de colonização ocorrido de forma diferenciada em cada um dos seus estados. Este tema engloba, também, as questões geográficas, em função da grande extensão territorial do país e, por conseguinte, a ampla diversificação cultural em cada região, além das desigualdades socioeconômicas que conferem características peculiares à sociedade brasileira.

No contexto brasileiro, a desigualdade não é um atributo apenas social, mas se relaciona também à questão racial influenciada pelo histórico processo de escravidão vivenciado pela população negra no país durante séculos. Podemos considerar que as desigualdades raciais no Brasil surgiram associadas à escravidão e foram consolidadas, após esse período, com base nas teses de inferioridade biológica dos negros e na ideologia de branqueamento da população, que resultou em consequências sociais e políticas, expressas na dificuldade de inserção do ex-escravo no mercado de trabalho e no favorecimento da mão de obra de imigrantes europeus, repercutindo na baixa participação do negro no espaço político.

Entretanto, a crença na homogeneidade cultural disseminada a partir da ideia de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pela mistura de três raças (índio, negro e branco), ocultou as discriminações praticadas, respaldadas nas diferenças, sob o manto de uma igualdade que não se efetivou em termos de participação e de posições sociais de prestígio para a população negra.

Dessa forma, podemos constatar que o estudo das temáticas ligadas às questões raciais é um desafio antigo que tem sido enfrentado e vem assumindo visibilidade nas últimas décadas. O mito da democracia racial restringiu o debate sobre as desigualdades raciais, no sentido de centralizar as discussões relativas à existência ou não da discriminação racial no país. As discussões sobre desigualdades raciais se intensificaram, a partir da década de 1980, quando o país iniciava um processo de redemocratização, após a ditadura militar.

Todavia, somente a partir dos anos 90, os debates se ampliaram, tornando a desigualdade racial um problema visível, assegurando ao tema destaque na agenda política brasileira.



Concomitante à problematização sobre as relações raciais, nos deparamos com embates teóricos pertinentes ao uso do conceito de raça ou etnia entre as diferentes descendências populacionais do Brasil. A tese da raça biológica foi superada pelo campo científico e transformada em categoria social. Além disso, o uso do conceito de etnia está associado às correntes culturalistas ou vinculado à perspectiva histórico-político-social, fundamentado na ideia de território como elemento agregador de significado político. As políticas públicas brasileiras têm buscado articular os conceitos etnia/raça, por entender o lugar das relações “eticorraciais” no contexto da história sociopolítica do país e considerar que essa hibridização de conceitos é condizente com a multiplicidade identitária que compõe a população negra/afro-brasileira. (LIMA, 2008). Desse modo, justificamos o uso da terminologia “eticorracial”, ao nos referirmos às políticas públicas destinadas à população afro-brasileira.

As políticas públicas voltadas para a redução das desigualdades raciais têm sido estimuladas com base em pesquisas demográficas desenvolvidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre outras agências que buscam desvelar o cenário de desigualdades raciais no país.

As desigualdades raciais se manifestam na formação do mercado de trabalho brasileiro, mostrando que a existência da precariedade, da informalidade, do subemprego, na atualidade, tem raízes na forma em que se moldou o mercado de trabalho no período de transição do escravismo para o trabalho livre. (THEODORO, 2008). Paralelo às questões de ocupação no mercado de trabalho, outros indicadores sociais como: tempo de escolaridade, acesso ao ensino superior, taxas de analfabetismo (PAIXÃO, 2008), mobilidade social (OSORIO, 2008) e renda domiciliar *per capita* (SOARES, 2008) vêm corroborar a superação do mito democracia racial brasileira, confirmando as desigualdades raciais expressas através de análises estatísticas que revelam, numericamente, a exclusão enfrentada pela população negra no país em termos de oportunidade e padrão de vida.

Interessados em compreender as políticas públicas voltadas para o campo educacional no que se refere à promoção da igualdade racial, estruturaremos este artigo em três fases. Inicialmente, faremos uma análise das políticas curriculares brasileiras voltadas para a diversidade cultural e relações raciais. Discutiremos, em particular, a reforma curricular educacional



a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), abordando a pluralidade cultural como tema transversal, e a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, as quais alteram a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e regulamentam a adesão, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Em um segundo momento, discutiremos as circunstâncias e o debate sobre políticas de ações afirmativas para acesso ao ensino superior no cenário brasileiro. E, na terceira parte do trabalho nos deteremos na discussão sobre o processo de formação de professores em perspectivas interculturais. Optamos, entre tantos outros aspectos, por focalizar nossa análise nas cotas universitárias e na formação de professores, por considerarmos que estas são ações interligadas e de grande relevância, na gestão da diversidade cultural no sistema educacional brasileiro.

Políticas curriculares brasileiras: diversidade cultural e relações raciais

12

A preocupação com o tema da diversidade racial e do multiculturalismo foi incipiente e esteve praticamente ausente das salas de aula brasileiras ao longo de quase todo o século XX. Ressaltamos, entretanto, que, no V Colóquio Internacional Paulo Freire, realizado em Recife-PE, em 2005 – cuja temática procurou articular as contribuições do referencial freiriano aos desafios de uma educação multicultural – foram apresentadas diversas pesquisas que buscaram relacionar os conceitos do educador brasileiro com questões relacionadas às práticas escolares e formação docente voltadas para um contexto multicultural. Embora a obra de Paulo Freire esteja fortemente articulada com a diversidade cultural, é interessante observar que sua “frágil” repercussão (imposta pela ditadura militar e seu exílio) no cenário brasileiro não garantiu o estabelecimento de um debate sobre a desigualdade educacional no país. (AKKARI, 2001).

A intervenção pública no combate à discriminação e ao racismo é uma característica das discussões raciais no contexto social e educacional brasileiro. Estudos sobre as relações raciais no espaço escolar evidenciam que a escola, como agência socializadora, pode exercer um papel que reforça as tradicionais assimetrias raciais presentes na sociedade, atuando como difusora



do preconceito e da discriminação. Entretanto, em uma perspectiva multicultural, o currículo pode favorecer a formação de indivíduos que valorizem a diversidade cultural e que tenham condições de lidar com as diferenças e com as produções culturais que regulam as relações sociais. Nesse sentido, buscaremos discutir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, como medidas que procuram promover mudanças nos sistemas educacionais, pautadas pelo reconhecimento e afirmação da diversidade cultural.

Parâmetros Curriculares Nacionais: a pluralidade cultural

A temática da diversidade cultural, no Brasil, foi oficialmente introduzida nos currículos escolares, em 1997, através da publicação dos PCN(s), que, em sua estrutura, pressupõem que os temas transversais (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural) sejam articulados entre as áreas curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física, conforme as especificidades dos conteúdos e objetivos de cada disciplina. Para efeito de nossa análise, destacamos a temática da Pluralidade Cultural que:

Diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (BRASIL, 1997, p. 19).

A temática da Pluralidade Cultural está subsidiada por fundamentos éticos, entendimento de preceitos jurídicos, conhecimento de conceitos referentes ao campo da História e Geografia, da Sociologia, da Linguística, da Antropologia, da Psicologia, assim como aspectos apontados pelos Estudos Populacionais. Todavia, salientamos que, embora a iniciativa dos PCN(s) marque a inserção da temática da diversidade cultural no espaço escolar, o documento apresenta resquícios da democracia racial tão presente e arraigada no imaginário social brasileiro:



Apesar da discriminação, da injustiça e do preconceito que contradizem os princípios da dignidade, do respeito mútuo e da justiça, paradoxalmente o Brasil tem produzido também experiências de convívio e da interetnicidade, a reelaboração das culturas de origem, constituindo algo intangível que se tem chamado brasilidade, que permite a cada um reconhecer-se brasileiro. Encravada nas contradições de um sistema econômico e social que se constitui historicamente de maneira injusta, o Brasil tem essa contribuição a dar: a possibilidade de uma singularidade múltipla, multifacetada, de uma relação também (ainda que não só) amistosa e calorosa com o mundo e aberta para ele. (BRASIL, 1997, p. 21).

De acordo com o documento, a sociedade e o modelo brasileiro de relações raciais produzem uma relação “amistosa” entre os indivíduos com distintas marcas raciais, mantendo, contraditoriamente, um padrão assimétrico que sempre fundamentou a hegemonia branca no exercício de funções sociais, no mercado de trabalho, no acesso aos bens de consumo e na participação política. Nesse contexto, indagamos até que ponto relacionar tais contradições pode contribuir com a superação dos parâmetros hierárquicos raciais presentes na sociedade brasileira.

14

O documento admite a existência de práticas discriminatórias e preconceituosas no ambiente escolar, todavia considera que tais práticas possam ter um aspecto “involuntário ou inconsciente”, imprimindo um tom psicológico, que desvia as estruturas de poder enquanto origem das discriminações, que calam as vozes de grupos socioculturais diversos em práticas pedagógicas, privilegiando, dessa forma, padrões culturais dominantes. (CANEN, 2000).

Ao reconhecer que as práticas escolares excludentes, pautadas em teorias que afirmam a carência cultural, trazem obstáculos ao processo educacional, os PCN(s) delegam à escola o papel crucial na transformação de mentalidades, superação de preconceito e combate de atitudes discriminatórias em direção ao reconhecimento e valorização de características específicas e singulares de regiões, etnias, escolas, professores e alunos.

Entretanto, é perceptível o distanciamento do documento em relação à realidade concreta do cotidiano escolar, conferindo um caráter prescritivo e amplo às orientações elencadas para o trabalho com a diversidade cultural, sem questionar as relações existentes no interior das escolas, omitindo a diversidade existente nas salas de aula, e ignorando a exclusão sofrida por alguns estudantes.



Os objetivos gerais voltados para a Pluralidade Cultural e elencados para o ensino fundamental exemplificam nossa afirmação anterior ao enfatizarem o desenvolvimento das seguintes capacidades: conhecimento da diversidade do patrimônio etnicorracial brasileiro; valorização das diversas culturas presentes na constituição do Brasil; desenvolvimento de atitude de empatia para com aqueles que sofrem discriminação; repúdio e denúncia contra qualquer atitude de discriminação; valorização do convívio pacífico entre os diferentes componentes da diversidade cultural e compreensão da desigualdade como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças. Consideramos que todos os objetivos mencionados são relevantes, todavia a disciplinarização de tais princípios pode implicar o ensino da Pluralidade Cultural e não a sua vivência, omitindo o reconhecimento do espaço escolar na produção de identidades e na hierarquização de diferenças.

Para Canen, Souza e Bezerra (2009), a proposta de um currículo com orientação multicultural não significa, necessariamente, a inclusão de assuntos e tópicos ligados a povos, culturas e grupos, mas diz respeito à percepção dos próprios alunos em sua diversidade. Reconhecemos que a incorporação da temática da pluralidade cultural como intervenção curricular representa esforço na promoção de uma educação democrática e pode ser considerado como ponto de partida para repensar práticas pedagógicas e curriculares direcionadas à diversidade cultural. Porém, consideramos que a tendência em tratar a diversidade cultural como tema transversal pode limitar essa abordagem ao currículo formal, sem que uma educação multicultural seja efetivamente implementada e vivenciada nas práticas curriculares e no cotidiano escolar.

15

Políticas curriculares para a promoção da igualdade racial: as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008

Iniciativas que indicavam a necessidade de medidas positivas referentes às desigualdades etnicorraciais começaram a ser delineadas pelo Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra¹ e ganharam força a partir de 2001, quando o Brasil foi signatário da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, passando a assumir, desde então, o compromisso de criar políticas de ações afirmativas, que possibilitassem ressarcir a população negra dos malefícios causados pela escravidão.



Em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com o objetivo de formular, coordenar e articular políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados. No ano seguinte, o Ministério da Educação (MEC) criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) com o propósito de enfrentar as múltiplas dimensões da desigualdade educacional no país, desenvolvendo e implementando políticas de inclusão educacional, de modo a assegurar o respeito e valorização dos múltiplos contornos da diversidade etnicorracial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional.

Ainda em 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, estabelecendo a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, no currículo oficial da rede de ensino. A partir dessa Lei, tornou-se obrigatória, no currículo escolar da educação básica, a inclusão do “[...] estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.” (BRASIL, 1996, s.p).

16

A partir do momento em que a temática da diversidade etnicorracial passou a ser regulamentada por lei no sistema educacional brasileiro, surgiram outras medidas com o propósito de efetivar sua implementação. Foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* – através do Parecer CNE/CP nº 03/2004 (BRASIL, 2004) – que estabelecem orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Esse parecer traz, em seu texto, a necessidade de uma resposta na área da educação, à demanda da população afro-descendente, no que se refere às políticas de ações afirmativas, ou seja, de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais, nesse documento, são definidas como:

[...] política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os



negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, s.p).

Esse Parecer expressa e reafirma a necessidade de políticas de reparação, voltadas para a educação da população negra, que adotem estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade etnicorracial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. Em momentos distintos, esse Parecer destaca a necessidade de incluir, no contexto de estudos e atividades, as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raízes africana e europeia.

Posteriormente, foi editada a Lei nº 11.645/2008 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Esse documento determina que o conteúdo programático incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, com base nesses dois grupos étnicos, tais como: o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira, e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

A inserção da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, por força de lei, ocorreu em momentos distintos. Ao questionarmos as causas que implicaram esse tratamento diferenciado, evidenciamos a força dos movimentos sociais, aliada ao momento histórico de amplitude internacional, com forte repercussão nas políticas educacionais brasileiras voltadas para a população negra. Podemos constatar que, embora as populações indígena e negra tenham vivenciado episódios históricos de exploração e de invisibilidade semelhantes, os mecanismos de intervenção do Estado ocorreram de modo distinto. Nesse aspecto, destacamos, ainda, a baixa concentração demográfica



da população indígena (menos de 1% da população total), enquanto que os afro-brasileiros compõem quase metade da população. Além disso, a população indígena está concentrada em determinadas regiões, enquanto a população afro-brasileira está presente em todos os estados do Brasil.

A Lei estabelece que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras. Essas diretrizes trazem indagações sobre como introduzir tais estudos sem cair numa perspectiva folclórica do multiculturalismo, que, apenas, fale dos ritos e mitos africanos, sem incorporar conteúdos mais críticos que dialoguem com essa temática de modo antirracista. (CANEN; SOUZA; BEZERRA, 2009).

Preocupada com as tensões existentes em relação à implementação das diretrizes curriculares, Gomes (2008) nos alerta que, dependendo da forma como a lei for implementada, pode se transformar em limites, resultando em ações desconexas e estanques na escola que tendem a folclorizar a discussão sobre a questão racial. Nesse sentido, chamamos a atenção sobre a importância das decisões coletivas no universo escolar e da inserção de propostas referentes à diversidade cultural no Projeto Político-Pedagógico de cada escola, considerando as singularidades de cada comunidade escolar e adaptações possíveis e pertinentes aos diferentes contextos locais. Candau (2008) enfatiza que a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades desenvolvidas em momentos específicos, tampouco focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e dimensões do processo educativo.

A entrada do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro por meio do currículo nos parece urgente, pois pesquisadores (SILVA, 1987; PINTO, 1987) identificaram, nas décadas de 70 e 80, a presença do racismo nos livros didáticos, que mostravam representações estereotipadas e/ou preconceituosas referentes à imagem da pessoa negra. Através de pesquisa realizada com amostra de livros didáticos produzidos entre 1975 e 2004, Silva (2006) desenvolveu a tese de que o fato de o tema racismo nos livros didáticos ter participado da agenda de políticas educacionais no Brasil contemporâneo, o livro didático continua produzindo e veiculando um discurso racista, ajustado à época atual. A partir de uma revisão de literatura, Silva concluiu que:



[...] a pesquisa sobre racismo em livros didáticos brasileiros é escassa, mas os estudos realizados permitem apontar que modificações nos discursos sobre negros e brancos, em livros publicados a partir da década de 1990, não significaram ausência de discurso racista centrado numa branquitude normativa. (SILVA, 2006, p. 6).

Ao observarmos o lugar da diversidade cultural e das relações etnicorraciais no currículo brasileiro, percebemos que as diferentes iniciativas oscilam entre duas abordagens. Na primeira, a diversidade cultural é considerada como tema acolhedor do mosaico cultural brasileiro, e a valorização dos aportes das diferenças populacionais é assumida como princípios curriculares. A segunda abordagem, mais crítica e militante, evidencia a experiência histórica particular da população afro-brasileira, buscando enfrentar a complexidade e a diversidade do patrimônio sociocultural brasileiro, como também a dificuldade de se introduzir, nos currículos, a relação entre Brasil e África.

Assim, ressaltamos que há um longo caminho a percorrer na superação de estigmas presentes nos currículos e nas práticas pedagógicas, e que se faz presente o desafio de discutir e promover a formação de professores e demais profissionais da educação em uma perspectiva intercultural, considerando os aspectos didáticos, curriculares, teóricos e políticos, necessários ao esforço de estimular iniciativas e práticas pedagógicas voltadas para o combate ao racismo e à discriminação racial na escola. Abordaremos esse tema posteriormente, pois, em relação às políticas afirmativas, é preciso cumprirmos ainda o papel de refletir sobre o sistema de cotas brasileiro para acesso ao ensino superior, por considerarmos a importância da participação e formação dos diferentes grupos raciais e culturais como mecanismo viabilizador de um projeto intercultural de sociedade.

Ação afirmativa para acesso ao ensino superior

Sustentamos que a questão racial está relacionada com a discussão referente aos mecanismos por meio dos quais opera a discriminação na sociedade brasileira. A bibliografia sobre o tema aponta que as desigualdades sociais, além de serem reproduzidas nas relações sociais, são resultantes, também, de mecanismos discriminatórios que se constituem através do racismo institucional, que atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de



instituições e organizações, operando de forma diferenciada na distribuição de serviços e oportunidades aos diferentes grupos raciais. Nesse sentido, o racismo naturaliza a pobreza, exercendo uma poderosa influência no que diz respeito à situação do negro no Brasil, funcionando como barreira à sua ascensão social nas diversas esferas da sociedade. Assim, reafirmamos que o preconceito existente no Brasil não está associado, apenas, à classe social, mas tem forte implicação com as categorias raciais.

[...] apesar de ser frequentemente considerada como discriminação de classe, a discriminação racial é um fenômeno presente na dinâmica social brasileira. Operando na ordem da distribuição do prestígio e privilégios sociais, os mecanismos raciais de discriminação atuam mesmo nos espaços sociais e econômicos mais modernos da sociedade. Esses mecanismos não apenas influenciam na distribuição de lugares e oportunidades. Reforçados pela própria composição racial da pobreza, eles atuam naturalizando a surpreendente desigualdade social deste país. (JACCOUD, 2008, p. 56).

20

Inicialmente, as políticas públicas de combate às desigualdades tiveram caráter universal, embora reconhecidas como instrumento de significativas melhorias nas condições de vida da população brasileira, inclusive da população negra. Estudos evidenciaram que são insuficientes em face do processo de enfrentamento da discriminação e da desigualdade racial, considerando os fatores históricos e os constrangimentos raciais, ainda existentes no país. Assim, concentrou-se a mobilização de esforços para a implementação de políticas públicas específicas com o propósito de responder ao permanente quadro de desigualdades raciais da sociedade brasileira.

No campo educacional brasileiro, a despeito de sua expansão, não houve a superação das desigualdades raciais, visto que os indicadores educacionais revelam:

Um ingresso mais tardio na rede de ensino por parte dos negros comparativamente aos estudantes brancos; uma saída mais precoce dos afro-descendentes do sistema de ensino; um nível de aproveitamento da rede de ensino inferior entre os negros, o que se refletiu nas taxas de escolaridade líquida, eficácia do sistema de ensino e de adequação dos jovens às séries esperadas; um nível de reingresso no sistema escolar, por parte das pessoas de faixas



etárias mais adiantadas, menos intensivo entre os afro-descendentes do que seus compatriotas do outro grupo racial. (PAIXÃO, 2008, p. 84).

Com o propósito de promover maior diversidade social de grupos com baixa representatividade nas diferentes esferas sociais e corrigir injustiças históricas que resultaram em desigualdades, a implementação de ação afirmativa começou a ser progressivamente delineada, no Brasil, a partir das experiências de outros países que fizeram essa intervenção para garantir a melhoria de condições e igualdade de oportunidades para a população negra e/ou outros grupos marginalizados.

Ao assumirem a posição de que a discriminação racial é uma forma específica de exclusão e que precisa ser combatida através de medidas compensatórias e distributivas, algumas universidades públicas brasileiras iniciaram a adoção de ações afirmativas, por meio do sistema de cotas para promover o ingresso de estudantes negros em seus cursos.

As primeiras propostas de ações de programas de reservas de vagas, conforme Jaccoud (2008), promoveram a controvérsia de que a qualidade do ensino universitário ficaria prejudicada, devido a um provável baixo desempenho dos alunos cotistas. Paralelo a esse discurso, se defendia que a ausência de alunos negros nas universidades públicas teria como causa a baixa qualidade da educação básica, e que a solução deveria ser encontrada nessa etapa da educação. De forma contrária a tais argumentos, algumas universidades defenderam que a discriminação racial é uma forma de exclusão que deveria ser combatida através de medidas específicas de inclusão racial e social.

O debate etnicorracial brasileiro tem como eixo central o “polêmico” sistema de cotas universitárias. Entre as questões colocadas em discussão, no que se refere às políticas de ação afirmativa, podemos mencionar o princípio da igualdade garantido na Constituição de 1988, que restringe o tratamento diferenciado às pessoas, designando tais políticas como medidas de discriminação positiva. Ressaltamos, no entanto, a existência de legislação baseada no princípio das ações afirmativas no Brasil, beneficiando índios, mulheres e pessoas com deficiência. (DOMINGUES, 2005).

Destacamos, também, a oposição entre políticas de ação afirmativa e políticas universalistas/sociais. (MOEHLECKE, 2002). Há, ainda, questões



referentes à inapropriação de um sistema de cotas baseados na cor da pele, em virtude de ser um critério reconhecidamente sujeito a falhas e preconceitos. (VASCONCELOS; SILVA, 2005).

De acordo com a classificação do IBGE, a população negra no Brasil é constituída pelas pessoas que se declaram pretas e pardas. As categorias raciais no Brasil são produtos de grande complexidade e ambivalência, que resulta em posicionamento político no ato de assumir a identidade racial negra através da autodeclaração de cor, que obedece a cinco categorias, relativas à "cor da pele": branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Por conta de uma construção social, cultural, história e política que implica a ausência de representações favoráveis de identidades negras, assumir a ancestralidade africana (afro-descendente) é um processo considerado extremamente difícil, sendo, portanto, uma categoria arbitrária e limitada. (OLIVEIRA, 2004).

Argumentando a favor das cotas para negros, Domingues (2005) destaca que, apesar da natureza reformista e paliativa das cotas, há nelas um caráter democratizante que põe em xeque a secular opressão racial do país. Além disso, a medida específica transitória das cotas tem o poder de proporcionar visibilidade à população negra, buscando garantir o respeito à diversidade racial e à superação das desigualdades historicamente construídas.

O *Censo da educação superior* (BRASIL, 2008) explicita que, no ano de 2008, o número de instituições públicas de ensino superior era correspondente a 236 (93 federais, 82 estaduais e 61 municipais). De acordo com o mapa das ações afirmativas no ensino superior (FERREIRA, 2008), atualmente, 72 instituições públicas promovem algum tipo de ação afirmativa.

Considerando a não existência de uma legislação federal reguladora do sistema de cotas, a experiência das cotas nas universidades públicas vem sendo desenvolvida de forma diversificada, conforme deliberações dos conselhos universitários. Desse modo, julgamos interessante destacar a originalidade do processo de implementação das ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras que é caracterizado por uma diversidade de formatos e de propostas, assim como diferentes definições em relação aos grupos beneficiados. Entre os modelos adotados, podemos identificar a existência de cotas raciais simples, raciais e sociais sobrepostas, e cotas raciais e sociais independentes.



Há uma predominância pela adoção do modelo de cotas raciais e sociais sobrepostas. Nesse sistema, o candidato deve se autodeclarar negro e, simultaneamente, ser egresso de escola pública, podendo, ainda, existir um critério complementar como a renda familiar *per capita* abaixo de certo patamar, associando à baixa renda como condição de participação à disputa por essas vagas. Conforme Jaccoud (2008), de 38 universidades públicas brasileiras que adotaram o sistema de cotas, em 2007, 21 optaram pelo modelo de cotas raciais e sociais sobrepostas.

Além do desafio de implementar e discutir políticas de ações afirmativas, o *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* (BRASIL, 2009) orienta que as instituições de ensino superior (IES) têm a atribuição de incluir conteúdos e disciplinas relacionadas às relações etnicorraciais, como também estimular atividades acadêmicas, pesquisas e promover articulação junto às secretarias estaduais e municipais de educação com o intuito de ampliar as discussões das relações etnicorraciais.

Consideramos que a recente experiência brasileira em relação às políticas de ações afirmativas é relevante para comparação com experiências de âmbito internacional. O caso brasileiro busca relacionar desigualdades às categorias raciais e sociais, e as políticas de cotas para o ensino superior demonstram facilidade para encontrar um consenso social e político para reduzir desigualdades, embora a operacionalização desse consenso seja alvo de numerosas críticas e polêmicas.

Formação de professores: perspectivas interculturais

A preocupação com as desigualdades sociais e educativas se faz (ou deveria se fazer) presente nos cursos de formação de professores. As adaptações necessárias dos sistemas educativos à realidade pluricultural, envolvendo uma compreensão dinâmica de cultura, que promova a abertura do sistema escolar à diversidade cultural, sugerem a necessidade de maiores pesquisas e análise sobre os significados político-pedagógicos da formação docente.

Ao explicitar o desafio de equacionar programas de formação docente para a diversidade, Arroyo (2008) destaca a tendência generalista dos cursos de formação baseados em concepções prévias da docência e do



perfil de profissional da educação básica. A ideia de organizar um currículo que capacite os professores para lecionar em qualquer escola, seja no meio urbano ou rural, seja para indígenas ou jovens e adultos, traz, como consequência, um projeto único de docência e de formação. Quando abordada na lógica de concepções e diretrizes únicas de currículo, e de núcleo comum obrigatório, a diversidade fica condicionada a uma perspectiva universal. As concepções generalistas presentes no sistema escolar e nos cursos de formação de professores podem reproduzir e reforçar padrões que, ao longo da história, converteram diferença e diversidade em desigualdade.

Nesse sentido, assumir a diversidade como ponto de partida é condição para avançar em concepções e práticas de educação, de docência e de formação, que favoreçam a compreensão de tais processos históricos, repensando e desconstruindo os padrões classificatórios e normatizadores presentes no universo escolar. De acordo com Janoario (2008), compreender o multiculturalismo e suas repercussões na educação:

[...] implica desconstruir referências ideológicas, esclarecer referências teóricas, desvendar práticas sociais, ressignificar práticas pedagógicas, posicionar-se politicamente e situar-se socialmente. Nesse emaranhado de significados, contextualizar as relações sociais pode ser útil para exemplificar, contrapor, ampliar o conhecimento da diversidade humana, tanto na escola quanto na universidade. (JANOARIO, 2008, p. 56).

24

A diversidade se impõe como tema central nos cursos de formação, visto que o núcleo estruturante do sistema educacional está pautado em um padrão único que apresenta resistência em se libertar de hierarquias sociais, raciais, de gênero, territoriais, geracionais, entre outras. A proposição de cursos de formação para a diversidade exige um diálogo que favoreça a redefinição de concepções de formação, de docência, de conhecimento, de ensino e aprendizagem a partir da reinvenção da realidade que os coletivos diversos trazem e narram em suas histórias. Nas palavras de Arroyo (2008):

Se os coletivos que chegam à universidade têm o direito de ouvir e aprender as concepções, conhecimentos, significados da realidade acumulados no ensino, na pesquisa, na reflexão teórica organizada, a universidade, por sua parte, tem o direito e o dever de ouvir, aprender as concepções, vivências, culturas, valores, conhecimentos, formas de entender-se e entender o real e a rica



vivência da diversidade vindos desses coletivos. Sobretudo, de sua história de segregação e silenciamento, que também é espaço de produção de conhecimento e de valores. (ARROYO, 2008, p. 31).

Ao refletirem sobre a formação de professores numa perspectiva multicultural, Pansini e Nenevé (2008) acreditam ser necessário desenvolver, nos espaços formativos, experiências em que se reflita pedagogicamente sobre a linguagem. Nesse sentido, as universidades e outras instituições de formação são convidadas a se tornar espaços de convivência e diálogo com a pluralidade de saberes que abrangem, também, os conhecimentos da cultura popular.

Ao reconhecermos que esse diálogo necessário e possível ainda está distante, destacamos o desafio das universidades no esforço por um processo de *repolitização*, no sentido de favorecer experiências educacionais interculturais. Ao relatar a experiência do curso de formação intercultural para educadores indígenas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Leite (2008) destaca que os currículos pensados na perspectiva da interculturalidade apresentam disciplinas relacionadas ao conhecimento do mundo indígena e não-indígena, que os programas curriculares revelam uma prática que aponta um caminho mais democrático de acolher a diversidade no espaço público e, principalmente, garantir a autoria indígena no projeto de formação. Na perspectiva intercultural, a autora ressalta que os saberes acadêmicos se encontram com os saberes tradicionais dos povos indígenas, tecendo novos conhecimentos, recriados com base no diálogo intercultural.

Vários pesquisadores (GRUPIONI, 2003; ÂNGELO, 2003; JANUÁRIO, 2003; MANDULÃO, 2003; BANDEIRA, 2003) destacam iniciativas referentes à adoção de medidas que garantam às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, com ensino bilíngue e a formação de profissionais da educação oriundos dos próprios povos indígenas. Para além dessas propostas, Mindlin (2003) aponta a necessidade de o MEC e as universidades investirem na formação de profissionais de diferentes áreas para estudarem, pesquisarem os conhecimentos e as sociedades indígenas, num movimento em direção à interculturalidade. A autora considera que não é suficiente formar professores indígenas, autores de diálogos interculturais, é preciso que educadores se tornem falantes das línguas e conhecedores das culturas indígenas.



No que se refere à formação de professores para a educação do campo, de jovens e adultos, de comunidades quilombolas, de diversidades etnicorraciais, entre outras, destacamos o quanto é preciso problematizar conhecimentos, representações, crenças e atitudes necessárias que favoreçam um trabalho docente com as populações escolares diversas, de modo a promover um ensino culturalmente apropriado. (AKKARI, 2010). Conhecer a realidade dos diferentes grupos sociais que compõem o sistema educativo é crucial para um projeto educacional que planeja romper com barreiras à aprendizagem e promover a participação de todos os alunos.

Assim, justificamos que, embora tenhamos discutido, enfaticamente, as relações raciais, as desigualdades educacionais não se reduzem a elas. Desse modo, sustentamos a necessidade de desenvolver condições profissionais docentes necessárias para ensinar e valorizar a diversidade cultural presente nas instituições educacionais, no sentido de superar práticas etnocêntricas, que naturalizam processos de discriminação e preconceito no cotidiano escolar.

Para que a formação de professores não se torne um processo ali-geirado e restrito às ações pontuais e desconexas em relação à diversidade cultural, consideramos que promover parcerias com movimentos e organizações sociais diversos favorece a redefinição do papel das universidades no sentido de se preparar para assumir a diversidade cultural presente em sua comunidade. Salientamos que a articulação das universidades com os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs)³ constitui um importante mecanismo de tematização da diversidade etnicorracial e realização de ações de ensino, pesquisa e extensão voltados para essa temática. Gomes (2008) considera que a produção acadêmica dos NEABs questiona a visão de conhecimento científico desconectada da realidade social e política do país e das demandas colocadas pelos movimentos sociais em diferentes setores da sociedade.

A questão da formação de professores é fundamental para introduzir o multiculturalismo real no contexto da sala de aula. Em primeiro lugar, é preciso levarmos em conta que a implementação de políticas públicas de quotas no acesso ao ensino superior aumenta a chance de participação de professores de comunidades indígenas e afro-brasileiras em um curso universitário que lhes dê acesso à profissão docente. Em segundo lugar, alguns programas de formação especificamente orientados à formação de professores indígenas, permitem que esses futuros professores não só tenham a capacidade para trabalhar com crianças e adolescentes em sua comunidade, como também



possibilitam que eles desempenhem um papel fundamental como agentes de mudança social em sua região de origem.

Stuhler e Assis (2009) destacam a necessidade de situar a questão das relações interpessoais no âmbito da educação continuada dos professores como possibilidade de entendimento da complexidade do ambiente multicultural por onde transitam. Olhar para suas práticas como construção coletiva cotidiana significa compreender o importante papel do professor em contextos marcados pela diferença, pelos conflitos culturais, por situações nem sempre previsíveis e que demandam decisões “provisórias” e encaminhamentos sempre locais, singulares, que considerem as especificidades momentâneas, do espaço e do tempo, assim como dos atores envolvidos.

Finalmente, consideramos relevante ressaltar que o sistema educacional brasileiro não prioriza ações e projetos voltados ao multiculturalismo. À medida que se decreta a exigência de formação superior para professores de educação básica em todo o país, sem privilegiar critérios que busquem romper com a perspectiva hegemônica e homogeneizadora que têm marcado o ensino em suas diferentes etapas, as instituições de formação tornam-se enfraquecidas e impossibilitadas de desenvolver, de forma séria, um processo de formação orientado numa perspectiva multicultural. Assim sendo, caso não haja garantia de um processo de formação docente com qualidade, não há garantia de melhoria das condições de acesso e de permanência na educação básica. Nesse caso, o risco de manter a baixa qualidade da educação básica e a deterioração das condições de trabalho nas salas de aula é eminente, mesmo que todos os professores possuam curso superior.

A investigação sobre as percepções e crenças dos professores não demonstra uma mudança significativa nas práticas de ensino dos cursos acadêmicos ou de atividades específicas de formação. No entanto, atividades que contemplem e assumam a formação de professores como “projeto educativo multicultural” parecem ser eficazes. Dilworth (1998) defende a necessidade de os futuros professores desenvolverem um ensino culturalmente sensível. Zeichner (1993) propôs o uso de abordagens alternativas para a formação de professores a fim de apresentá-los à diversidade cultural. O método biográfico, a mudança de atitudes, a experiência no espaço escolar, os conhecimentos culturais da comunidade podem ser estratégias de ensino favoráveis ao desenvolvimento de práticas multiculturais. Com base na pedagogia crítica e no legado educacional de Paulo Freire, novas abordagens estão surgindo a fim



de combater o racismo e promover a justiça social, ancoradas em uma perspectiva de educação multicultural.

Apontamos a necessidade de as instituições educativas se constituírem em um espaço legítimo na afirmação e no reconhecimento da realidade multiétnica e multicultural presentes nas sociedades contemporâneas. Em última análise, acreditamos que as estratégias multiculturais na formação de professores devem incluir: a alfabetização cultural dos professores na sua própria cultura e nas culturas da comunidade escolar e devem, ainda, integrar um projeto profissional que viabilize abordagens multiculturais como forma de apropriações conceituais combinadas com a experiência de campo. (AKKARI, 2006).

Considerações finais

A sociedade brasileira foi historicamente marcada por ideologias que simularam a existência de uma democracia racial no país. Esse processo favoreceu as desigualdades etnicorraciais nos espaços sociais e educacionais que afetaram, principalmente, a população negra. A questão etnicorracial ganhou destaque na agenda política e assumiu progressiva visibilidade na sociedade e no sistema educacional brasileiro.

Neste artigo, analisamos como se iniciaram as discussões sobre as relações raciais e quais os impactos do debate e das práticas de ações afirmativas no contexto socioeducacional brasileiro. Abordamos, também, propostas de formação docente numa perspectiva intercultural, considerando que essas abordagens têm ganhado legitimidade e espaço. Ressaltamos, todavia, que ainda são delineadas de forma incipiente e tímida.

Além disso, identificamos que o sistema de ensino brasileiro não se encontra preparado para lidar com a interculturalidade, mesmo com a existência de leis e normatizações que determinam a inserção das discussões etnicorraciais no contexto escolar. Nas ações cotidianas de ensino-aprendizagem nas escolas e no processo de formação docente, prevalece o monoculturalismo curricular, que transforma diferença em desigualdade, naturalizando preconceitos e estereótipos, que se traduzem no insucesso escolar.

A adoção de uma perspectiva intercultural pode repercutir no cotidiano das instituições educacionais, favorecendo o diálogo entre as diferenças e problematizando discursos que essencializam as identidades. Assim, julgamos



importante formar profissionais da educação interculturalmente orientados, conscientes da necessidade de promover um ensino culturalmente sensível, que considerem as perspectivas dos alunos provenientes de diversos grupos culturais e com identidades múltiplas de gênero, raça, padrões linguísticos e outras.

Neste trabalho, buscamos, ainda, discutir a gestão da diversidade cultural no contexto educacional brasileiro sem nos restringirmos às denúncias de discriminação e preconceito nas instituições educacionais, assim como aos problemas de natureza social, política e histórica, determinantes de desigualdades. Nosso propósito foi formular um quadro geral do mencionado contexto, dialogando e fazendo apontamentos com questões práticas, no sentido de buscar possibilidades em direção ao processo de negociação com diversidade e com a desigualdade racial, que, no contexto brasileiro, apresenta natureza diversa e se impõe como objeto de intervenção pública.

Enfim, ressaltamos a necessidade de empreender estudos que busquem conhecer as adequações curriculares efetuadas para implementar o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, a discussão da comunidade escolar e sua posição política diante das modificações previstas pelas políticas curriculares no cotidiano das instituições educacionais.

Notas

- 1 Instituído pelo Decreto de 20 de novembro de 1995, com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra.
- 2 Por se tratar de um documento retirado da internet, não consta número de página; por isso, utilizaremos a expressão “s.p” para tais casos.
- 3 São núcleos instituídos em instituições de ensino superior, com o propósito de apoiar o desenvolvimento de pesquisa, elaboração de material e atividades que promovam a temática etnicorracial.

Referências

AKKARI, Abdeljalil. Pedagogy of the oppressed and the challenge of multicultural education. **Interchange: quarterly review of education**, Suisse, v. 32, n. 3, p. 271-293, 2001.

_____. Les approches interculturelles dans la formation des enseignants: entre recherche et pédagogie critique. **Formation et pratiques d'enseignement en questions**, Suisse, v. 4, p. 233-258, 2006.



_____. **La marginalisation des approches interculturelles dans les politiques éducatives**, 2010. (Obra inédita).

ÂNGELO, Francisca Novantino. Políticas educacionais com os povos indígenas. In: DIVERSIDADE na educação: reflexões e experiências. Brasília: MEC, 2003. p. 105-109.

ARROYO, Miguel. Os coletivos diversos repolitizam a educação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. Valores civilizatórios indígenas de afro-brasileiros: saberes necessários para a formulação de políticas públicas. In: DIVERSIDADE na educação: reflexões e experiências. Brasília: MEC, 2003. p. 139-153.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto-lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

30 _____ . Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3**, de 10 mar. 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Censo da educação superior**. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censo_superior/default.asp>. Acesso em: 20 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2009.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.



CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 134-149, 2000.

CANEN, Ana; SOUZA, Aurila da Cunha Souza; BEZERRA, Marlene Jesus Soares. Projeto Político Pedagógico. In: CANEN, Ana; SANTOS, Ângela Rocha. **Educação multicultural**: teoria e prática para professores e gestores em educação. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2009.

DILWORTH, Mary. **Being responsive to cultural differences**: how teachers learn. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1998.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 164-176, 2005.

FERREIRA, Renato. O mapa das ações afirmativas na educação superior. **Boletín del foro latinoamericano de políticas públicas**, Buenos Aires, n. 23, 2008. Disponível em: <http://www.forolatino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_23/pdf/brasil/Mapa%20das%20a%E7%F5es%20afirm%20na%20Educ%20Sup%20-%20RENATO.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2010.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GRUPIONI, Luís Denizete Benzi. Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, n. 20, p. 13-18, 2003.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Márcio (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

JANOARIO, Ricardo de Souza. **Gestão multicultural em educação**. 2008. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

JANUÁRIO, Elias. Formação de professores indígenas em nível superior: a experiência do 3º grau indígena. In: **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: MEC, 2003.

LIMA, Maria Batista. Identidade étnico/racial no Brasil: uma reflexão teórico-metodológica. **Revista Fórum Identidades**, São Cristóvão-SE, v. 2, n. 3, p. 33-46, 2008.



LEITE, Lúcia. Helena Alvarez. Os professores indígenas chegam à universidade: desafios para a construção de uma educação intercultural. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MANDULÃO, Fausto da Silva. Educação na visão do professor indígena. In: DIVERSIDADE na educação: reflexões e experiências. Brasil: MEC, 2003. p. 129-137.

MINDLIN, Betty. Referenciais para a formação de professores indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade. **Em Aberto**, Brasília, n. 20, p. 148-153, 2003.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, 2002.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 57-60, 2004.

OSORIO, Rafael Guerreiro. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil. In: THEODORO, Márcio (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

32

PAIXÃO, Marcelo. **A dialética do bom aluno**: relações raciais e o sistema educacional brasileiro. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação multicultural e formação docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 31-48, 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1/articles/pansini_neneve.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2010.

PINTO, Regina Paim. A representação do negro em livros didáticos de leitura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 88-92, 1987.

SILVA, Ana Célia da. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão do 1º grau-nível 1. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 96-98, 1987.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo discursivo e avaliações do programa nacional de livros didáticos. **Revista Intermeio**, Mato Grosso do Sul, n. 24, p. 6-29, 2006.

SOARES, Sergei. A trajetória da desigualdade: a evolução da renda relativa dos negros no Brasil. In: THEODORO, Márcio (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.



STUHLER, Giovana Delvan; ASSIS, Marta Diniz Paulo. Construindo um clima institucional positivo na escola. In: CANEN, Ana; SANTOS, Angela Rosa. **Educação multicultural**: teoria e prática para professores e gestores em educação. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2009.

THEODORO, Márcio. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: THEODORO, Márcio (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

VASCONCELOS, Simão Dias; SILVA, Ednaldo Gomes da. Acesso à universidade pública através de cotas: uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 453-467, 2005.

ZEICHNER, Kenneth. Educating teachers for cultural diversity (National Center for Research on Teach Learning Special Report ERIC Document, ED 359 167). **East Lansing**. MI: Michigan State University, 1993.

Prof. Dr. Abdeljalil Akkari
Universidade de Genebra | Genebra
Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação
Grupo de Pesquisa Educação Internacional e Comparada
E-mail | djalil98@mail.com

Doutoranda Mylene Cristina Santiago
Universidade Federal do Rio de Janeiro | Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação
Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à
Diversidade em Educação | LaPEADE | UFRJ
E-mail | mylenecs@yahoo.com.br

Recebido 19 maio 2010

Aceito 17 ago. 2010



Alguns efeitos do discurso da ciência na atualidade

Some effects of the science discourse on the present moment

Cristóvão Giovani Burgarelli
Universidade Federal de Goiás

Pollyanna Rosa Ribeiro
Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

Resumo

Este artigo pretende discutir um dos desdobramentos da ciência em especial: a tecnociência, considerada aqui como marca da contemporaneidade que dita o imperativo da técnica e de seu aparato como aquilo que, supostamente, a tudo responde, preenche e satisfaz. O meio acadêmico, inserido no contexto cultural atravessado pela lógica tecnocientífica, não está livre de seus efeitos e da dinâmica consumista que tende a considerar o saber como um bem de consumo. Ao contrário, tanto as escolas quanto as universidades aderem a essa lógica e expulsam de seu arcabouço a possibilidade de subjetivação, ou seja, o modo singular de um sujeito se haver, diferentemente, com as marcas que o constituem.

Palavras-chave: Tecnociência. Discurso pedagógico. Subjetivação.

Abstract

The aim of this article is to discuss one of the revelations of science, particularly techno-science. Here it is considered to be a milestone in contemporaneity, which dictates the imperative of the technique and its grandeur as that which supposedly answers, fills and satisfies all. The academic milieu, rooted in the cultural context pierced through by techno-scientific logic, is not free of its effects, or of the consumer dynamic which tends to consider knowledge as a consumer good. On the contrary, both schools and universities adhere to this logic and expel from their framework the possibility of subjectivation, that is, the manner proper to a subject of settling accounts differently, with the marks which constitute it.

Keywords: Techno-science. Pedagogical discourse, subjectivation.



Introdução

Ao longo da história da humanidade, são perceptíveis diversos entrecruzamentos entre as produções científicas e a escola, aqui considerada como instituição de ensino, abrangendo, portanto, todos os níveis. Fundamentando-se principalmente em Lacan (1992) e Lebrun (2004), este artigo apresenta primeiramente, de forma breve, uma trajetória sobre o encaminhamento do discurso da ciência desde a elaboração do método cartesiano até a atualidade. Segundo esses autores, a consideração de que os produtos tecnocientíficos portam o status de saber traz diversos efeitos, pois a soberania da técnica ressoa e redimensiona as diversas instituições sociais. Conforme Lebrun (2004), vivemos, atualmente, um terceiro momento da ciência, que apregoa uma densa inserção da tecnologia no cotidiano e nos coloca mediante um domínio tecnocientífico.

Como a escola não se coloca à margem dessa lógica, emerge a seguinte questão: como o que é da ordem do saber passa à mercadoria? Ao tentar responder a essa pergunta, procura-se explicitar, no segundo momento do texto, a articulação entre o discurso tecnocientífico e a lógica do consumo, ambos homogeneizadores e focados na busca de uma suposta completude. O mercado divulga, cotidianamente, com o aval da (tecno)ciência, o “novo” objeto capaz de satisfazer o desejo humano; e a escola, por sua vez, passa, também, a privilegiar um novo discurso, flexibilizando-se para se adequar às transformações socioeconômicas, tornando-se, portanto, mais influenciável do que influenciadora.

Chega-se, assim, ao terceiro e último momento, no qual se indaga sobre os efeitos da tecnociência sobre o ensino. A questão que se configura agora é a seguinte: se o discurso pedagógico enaltece o gerenciamento e a administração do fazer pedagógico, recorrendo-se sempre ao auxílio de normas e procedimentos que permitem tratar os conhecimentos em sua generalidade, independentemente de sua área ou campo específico, como, a partir de um discurso, engendrar-se o processo de constituição subjetiva? Como não excluir o sujeito singular dessa produção discursiva, científica e, ou, de conhecimento? Além dos dois autores já mencionados, recorre-se a Orlandi (1996), Lajonquière (1999), Voltolini (2007), Carneiro (2004), entre outros, para propor que se volte a atenção para esse ponto sinalizado pela psicanálise: a



consideração de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem nos permite pensar um sujeito singular, (e)feito de discurso.

A tecnociência como desdobramento do discurso da ciência

Pensar a ciência como um discurso é uma proposta que nos remete, primeiramente, ao que concebemos como discurso. Consideramos discurso como uma estrutura que sustenta e permite as relações humanas, isto é, aquilo que fundamenta, materialmente, o laço que vincula o sujeito na sociedade. Lacan (1992, p. 10 e 13), um de nossos pilares teóricos, concebe o discurso como “uma estrutura necessária” e amplia afirmando que o mesmo “[...] já está no mundo e o sustenta, pelo menos aquele que conhecemos. Não apenas já está inscrito, como faz parte de seus pilares.”

Dessa forma, o autor ratifica que o campo discursivo ultrapassa o simbólico, pois o discurso engendra o ser humano como tal, fundamenta as relações e a materialidade que vão além do que é dito e do exercício significativo. O discurso não apenas se presentifica em, mas forma os lugares, os espaços físicos e as posições em que os sujeitos transitam, pois as amarras discursivas estruturam o mundo com os fios que compõem a trama do liame.

Caminhando nesse sentido, Voltolini (2007) elucida a elaboração lacaniana sobre o discurso da ciência, aqui nosso objeto de estudo, afirmando que

[...] a ciência mostra-se, de fato, dominante, a tal ponto que se tornou justificável considerá-la um *discurso*, o Discurso da Ciência; tornou-se possível pensá-la não só como uma atividade específica entre outras do ser humano, mas como alguma coisa cujo impacto social altera a dinâmica do que produz os laços sociais. (VOLTOLINI, 2007, p. 199).

Essa abordagem é trabalhada, minuciosamente, na obra *Um mundo sem limite* de Lebrun (2004), que apresenta a tese convergente com a levantada neste artigo, afirmando que o discurso da ciência gerou efeitos que desfiguraram profundamente os diversos meandros sociais, inclusive a forma de funcionamento familiar, porém o jogo das relações não é explícito, tampouco padrão, mas as decorrências desse discurso estão implantadas no mundo



contemporâneo. Para ampliar sua elaboração, o autor traça uma distinção entre ciência e discurso da ciência.

Ele concebe ciência como uma metodologia de conhecimento que visa alargar um conjunto de saberes que está subordinado ao seu parâmetro, composto por uma série de normas formais. Esse processo de produção científica

[...] veicula, em seu seio, aquilo de que se aproveita o sujeito para não ter que assumir as consequências do que falar implica, que não se trata nisso somente de um abuso atribuível ao cientista, mas que, ao contrário, isso acontece porque o método científico é estruturado de tal forma que engendra, *de facto*, com sua produção, um cientificismo comum que nos exigirá um verdadeiro trabalho para que possamos dele nos afastar. (LEBRUN, 2004, p. 55).

Esse apagamento do sujeito, que pode ser pensado como o momento de um passe de mágica no discurso, que, a partir de então, se passa a mostrar como objetivo, coerente e verdadeiro, não é sem consequências. O prestígio e a auréola de respeitabilidade dados ao que é chamado de científico abrem passagens e operam em diversas instituições, bem como promovem aquilo que, anteriormente, foi intitulado de adesão, pois, atualmente, a legitimidade de um saber é alcançada quando ele é submetido ao crivo científico. Como um círculo vicioso, promovemos e somos produzidos pelos “[...] efeitos no social do que fazemos a ciência representar: um papel de autoridade que ela de fato não tem.” (LEBRUN, 2004, p. 55).

Para falar do discurso da ciência, o autor se baseia nos postulados lacanianos, no entanto, antes de discuti-los especificamente, ele faz uma retomada histórica dizendo que a procedência desse discurso pode ser remetida ao pensamento grego, que tinha como finalidade retirar “[...] qualquer traço de interlocutividade [...]” (LEBRUN, 2004, p. 56), pois os antigos visavam depurar o texto objetivamente a fim de sintetizá-lo em enunciados não corrompidos por quem o pronunciava. Esse aspecto pode ser remetido também à obra que fundou os cânones científicos, a saber, o *Discurso do Método*, de Descartes, que em sua “pesquisa da verdade” (DESCARTES, 2008) visa eliminar qualquer interpretação singular, já que esta poderia ser considerada enganosa. Dessa forma, o discurso científico se fundou na denegação e na



tentativa de apagamento de vários efeitos da elaboração discursiva; em destaque, na supressão das marcas subjetivas.

[...] devemos, portanto, constatar que, desde sua primeira elaboração no século VI de antes de nossa era, a ciência, para chegar a seus fins, desejava se desembaraçar de sua dimensão de retórica; desejava que a linguagem só fosse utilitária, que só lhe servisse para comunicar suas descobertas; assim fazendo, o que visava era bem liberar-se de sua dívida com respeito ao que falar implica. (LEBRUN, 2004, p. 56).

A instauração do método cartesiano seguiu a lógica do exercício da dúvida para indicar certezas, ultrapassando o campo das percepções para a avaliação da clareza e da objetividade provenientes da lógica algébrica. O gesto inaugural de Descartes de valorizar a exatidão com o intuito de nada omitir determinou o fazer científico como uma forma de estabelecer o saber análogo ao que é verdadeiro. Em sua obra, ele afirma que a matemática era uma área que possuía uma forma de compreensão que lhe servia como fonte inspiradora para conhecer a respeito dos objetos do mundo: “[...] espantava-me de que, sendo seus fundamentos [da matemática] tão seguros e sólidos não houvesse construído sobre eles nada de mais elevado.” (DESCARTES, 2008, p. 4).

Diante disso, depreende-se que o discurso da ciência, desde sua origem, omite o sujeito como efeito discursivo, pois dele não pode saber, ressaltando apenas a possibilidade de comunicação da linguagem, revestindo-a somente com a função instrumental, quer seja, de divulgar, expressar, as suas elaborações. Primeiro, fora da linguagem, viria o método, o experimento, a descoberta da verdade; e somente depois, teríamos a linguagem como o meio pelo qual essa verdade se daria a conhecer. Todo funcionamento científico está baseado no princípio do esquecimento de que ele é, igualmente, fruto da operação significante.

Na medida em que a ciência se refere apenas a uma articulação, que só se concebe pela ordem significante, é que ela se constrói com alguma coisa da qual antes não havia nada. Eis o que é importante captar, se quisermos compreender algo do que resulta o quê? Do esquecimento do mesmo efeito. (LACAN, 1992, p. 152).



O modo de efetivar e produzir o conhecimento científico induz ao entendimento de que tudo pode ser mensurável, calculado e capitalizado, já que deveria ser despojado do traço subjetivo-discursivo que compõe a enunciação. Esta comporta as leis da linguagem que operam no ser falante, porém são consideradas como “obstáculos” para a realização do feito científico. Tenta-se suprimir e esquecer que o fazer científico é uma operação discursiva, à qual a falha é inerente. Nas palavras de Lebrun (2004, p. 60): “[...] a ciência se encarrega, então, de esquecer o ‘dizer’ para só reter o ‘dito’.” Portanto, esse apagamento na fundação da ciência é uma condição para a instituição e a legitimação do *cogito cartesiano*, que tem, como aspiração, o alcance da plenitude por meio da concretização de seu método.

Lebrun (2004) comenta que o mundo está delineado por três fases da ciência ocorridas simultaneamente: a) o cerceamento do sujeito dos enunciados por ele produzidos ao longo do fazer científico, ou seja, a enunciação aí está condenada à extinção; b) a retomada dessa produção de enunciados sem a responsabilização; c) por último, o uso e o consumo dos produtos para fins pragmáticos. A supremacia da tecnociência, estaria nesse terceiro momento, no qual, com o aniquilamento da enunciação, que remete à eliminação das marcas subjetivas, a propagação fica restrita aos enunciados. Isso permitiu a criação de regimes totalitários, em nome da ciência, já que nestes, o universo de possibilidades é considerado infinito e executável.

Essas alterações discursivas e sociais ditam o ritmo das diversas áreas que atuam na formação humana, inclusive a influência do mercado engendra-se também por meio da transmissão dos produtos tecnocientíficos, sendo estes os que adquiriram valor de saber em nossa cultura. A partir da consideração da técnica como pressuposto para o saber, este se tornou uma mercadoria da qual fica excluída qualquer dimensão subjetiva.

Quando o saber se sedimentou e esse tornou anônimo pelo fato do cumprimento, na terceira geração, da elisão da enunciação, quando foi situado na posição de mestre, sua progressão não segue mais o cajado de ninguém. Ela é como que deixada a si mesma, acéfala, auto-engendrando-se e engrenando, por isso, efeitos imprevistos, entre os quais o menor não é nos fazer andar. Não é assim que podemos interpretar o funcionamento de todos esses objetos de consumo que aspiram nosso desejo, mas que o inspiram? Podemos ler de outro modo os avatares de nossa obrigação de hiperprodução, tais como o surgimento e o desenvolvimento



da doença vaca louca? Não é a que nos levam espontaneamente a economia de mercado neoliberal e sua competitividade desvairada? (LEBRUN, 2004, p. 56).

A predominância da técnica sobre a teoria é uma característica da primazia da tecnociência em prejuízo da própria ciência. Inserido nessa formação do discurso tecnocientífico – cujas características constituem também os discursos pedagógico e universitário – o sujeito exime-se das tramas discursivas apegando-se ao enunciado que o enlaça, chegando a um estado de “a-sujeito”, o qual está suscetível de permanecer na dinâmica que não permite rupturas ou questionamentos, apenas aderência a uma estrutura totalizante. Lebrun (2004, p. 73) diz que esse a-sujeito é “[...] um sujeito que se demite de sua posição de sujeito, que se submete totalmente ao sistema que o comanda, que não se autoriza a pensar, que não pensa mais; é um sujeito que se demite de sua enunciação [...]” e fica condenado aos enunciados aos quais está submetido.

Esse autor questiona o papel do procedimento científico na causa nazista e descreve o quanto os regimes absolutistas estão vinculados ao método científico, encontrando neste suas justificativas. Ao apagar as marcas enunciativas, o procedimento científico carrega uma possibilidade autoritária – um dos efeitos sociais do chamado “cientificismo”.

Dedicando-se, exaustivamente, a analisar quais articulações vinculam o método científico ao totalitarismo, Lebrun (2004) aponta que o mundo passou a ser desenhado ganhando novos traçados por estar amarrado ao discurso da ciência. A primeira característica por ele comentada é a fragilidade na transmissão do senso comum, transmitido nas relações parentais e em outras fontes de difusão da cultura. Com essa perda, diluem-se a espontaneidade e a credibilidade nos limites das ações humanas, pois, com o imperialismo da tecnociência e seu maquinário, instaura-se a crença de que tudo é admissível ou possível de ser alcançado.

Outra característica tributária a esse discurso é “a supervalorização da eficácia” (LEBRUN, 2004), que faz uma multiplicação e uma transposição, majoritariamente distante ou ilusória, do que é alcançado no ambiente laboratorial para servir à operacionalização, ao controle e à classificação dos seres humanos. As derivações e as reduções da linguagem típicas da informatização, baseadas em uma lógica binária, produzem a “novilíngua”, noção



atribuída a Orwell e mencionada por Lebrun (2004, p. 104), que comenta: “[...] a novilíngua, ao apagar o trabalho do enunciador, elimina tudo que poderia colocar em pane a transmissão da ideologia e gera um mundo inteiramente regido por esse neo-simbólico.” Essa lógica binária, restrita e simplista, proclama outra característica do modo operante da tecnociência, no caso, a “lei do tudo ou nada.” (LEBRUN, 2004, p. 107).

Essas características já anunciam as seguintes. A ciência, na insistente tentativa de tamponamento da falta, não permite mais espaço ao impossível, pois não admite que seu funcionamento se depare com algum limite. Isso quer dizer que a falta, uma marca que perpassa o humano, não é cogitada pelo discurso da ciência. De acordo com o autor:

Precisemos que não se trata, aqui, de assentar-se num ‘querer o impossível’ que sempre caracterizou o empreendimento prometeico e, *a fortiori*, o da ciência, pois, paradoxalmente, ‘querer o impossível’ não supõe que tudo seja possível, mas, ao contrário, é oposto a isso, pois não significa fazer do real um objeto inteiramente manipulável por simbólico, mas introduzir no real como impossível um novo possível. (LEBRUN, 2004, p. 106).

Os arranjos dos enunciados tecnocientíficos são elaborados de tal forma que produzem um efeito de omissão de que a produção científica seja fruto de uma operação significativa, instaurando na universidade uma nova forma de transmissão, já que essa instituição fica considerada como “[...] distribuidora de conhecimentos, podendo-se, nesse movimento, confundir-se com uma escola profissional.” (LEBRUN, 2004, p. 108). Diante disso, percebe-se que essa nova maneira de manejar o saber, que não permite a implicação do enunciador, não sustenta a enunciação; apenas o enunciado, segundo a lógica do método científico, sendo essa a tônica do funcionamento do discurso universitário. Segundo Lacan, o contexto universitário ou outro que apresente o mesmo funcionamento desse discurso teria que tomar outro rumo, quer dizer, “[...] não apresentar algo para valorizar uma pessoa, mas dizer algo de estruturalmente rigoroso, seja o que for advir disso. Poderia ter um alcance maior do que se possa esperar de antemão.” (LACAN, 1992, p. 183).

Pode ser interessante realçar o que foi dito anteriormente com a expressão “algo de estruturalmente rigoroso”, pois ela nos aponta para a ideia de que uma possível enunciação põe-se na dependência de um encadeamento



simbólico. Portanto, quando se critica acima a lógica da tecnociência, critica-se a fixação de enunciados, não um funcionamento discursivo. O que está subentendido na lógica da tecnociência é a aposta na comunicação e na oferta de informações, a fim de afetar os sujeitos pela fixação de enunciados, excluindo a enunciação. Neste trabalho, não há a defesa da enunciação por ela mesma, pois sua condição é o funcionamento significante, que não prescinde do enunciado.

Aqui, busca-se evidenciar que o funcionamento tecnocientífico é carregado de um joguete sutil, pois, quem adquire novos produtos ou segue a lógica do consumo, passa a proclamar a liberdade, a autonomia ou o poder, contudo essas promessas revertem-se em seus opostos. Isso apregoa outra característica que é o apagamento das falhas que desenham as trajetórias particulares e as relações humanas, traçando generalizações que trazem um caráter de universalidade para todos, deixando, portanto, pouco espaço para a singularidade. Sendo assim, todas as questões, tipicamente humanas, que remetem à existência estão ancoradas no saber científico, que é considerado o único legitimado.

42

Entre outras alterações decorrentes da tecnociência está a mudança na temporalidade voltada para a operacionalidade e o imediatismo, que são indícios da predominância do caráter técnico, que atropela o passado em prol do “futuro”. Esse imediatismo remete também à concentração na função visual, que afasta o enlaçamento simbólico, já que a tecnologia promete sempre registrar e antecipar o futuro. Lebrun diferencia a antecipação típica da relação entre mãe e criança com a antecipação proporcionada pelos produtos tecnocientíficos, como o caso dos exames de visualização intrauterina, dos programas de computador que fazem previsões do envelhecimento, entre outros. A tecnologia “[...] fará esse trabalho, continuará, ao contrário, a dar consistência ao imaginário e tornará, então, espontaneamente ainda mais laborioso o trabalho de luto, no entanto, sempre a ser feito.” (LEBRUN, 2004, p. 112).

A adesão a essa lógica cientificista apresenta o risco de descomprometer o sujeito, com base na autorização de estar subsidiado pelo funcionamento tecnocientífico e, por fim, distanciar-lo da ética. São admitidas quaisquer justificativas para as ações humanas, desde que estejam pautadas no discurso que possui a aura da “respeitabilidade” e da “autoridade”. Segundo o autor, “[...] atualmente, um conjunto de funcionamentos que influte nossas referências e embaralha nossas coordenadas simbólicas se infiltrou em nosso laço social.” (LEBRUN, 2004, p. 113).



Diante disso, pode-se afirmar que a tecnociência produz traços que imprimem e marcam o funcionamento dos discursos pedagógico e universitário, os quais se compõem a partir dela e disseminam suas ramificações. O autor remata essa série de consequências declarando que a tecnociência “[...] não esgota as potencialidades do sujeito; digamos simplesmente que isso as ‘estrita’.” (LEBRUN, 2004, p. 114).

Fazendo uma menção a um dos quatro discursos elaborados por Lacan (1992), no seminário 17, podemos dizer que, embora seja fato que o S2 que opera no discurso universitário não é o da tecnociência, é perceptível que há consequências do cientificismo ou da tecnociência no discurso universitário; além disso, é apropriado lembrar que os efeitos disso fazem eco na dinâmica social.

A tecnociência e a lógica do consumo

Essa discussão levantada por Lebrun (2004) apresenta compatibilidades com a produção de outros autores que pensam as relações entre os discursos, a tecnociência e o modo de funcionamento capitalista. Carneiro (2004) traça o vínculo desses dois últimos elementos e aborda suas implicações na formação subjetiva. Ele discute que uma característica da ciência atual é a alta velocidade de produção de estratégias tecnológicas que levantam a promessa de completude, ou seja, de preenchimento das faltas via consumo.

Há aí um esvaziamento do sujeito diante do consumo, e assim, paradoxalmente, prescinde-se de sua subjetividade, que acaba apagada. Segundo o autor, essa forma de estabelecer as relações humanas não privilegia os laços com outros sujeitos, e sim com objetos, que, por sinal, são momentâneos e descartáveis, perdendo seu valor assim que são adquiridos, já que logo outros são buscados. Isso quer dizer que o discurso tecnocientífico não implica o sujeito por buscar um objeto determinado que facilite seu cotidiano, como é anunciado, pois a dinâmica do consumo é homogeneizadora (o que move o sujeito é o apetite de consumo), mas, ao mesmo tempo, é excludente, já que o atendimento às solicitações produzidas nos sujeitos pelo mercado não é acessível a todos ao mesmo tempo.

Nessa lógica consumista, o que comparece é a demanda de tamponamento da falta na busca de responder ao mal-estar, que é constitutivo



dos sujeitos. Dessa forma, estes não procuram implicar-se com sua verdade. Os produtos tecnocientíficos adentram o cotidiano do sujeito “[...] mediante a insinuação de ser o semblante do objeto causa de desejo [...]” (CARNEIRO, 2004, p. 287), o que traz consequências, como o agravamento do sintoma e o redimensionamento da posição do sujeito, que fica “[...] alocado em uma posição de ser gozado por uma cadeia incessante de objetos de consumo.” (CARNEIRO, 2004, p. 287). Diante disso, constata-se uma tentativa de tamponar o fracasso do discurso tecnocientífico em se comprometer com aquilo que não pode cumprir, por isso as propagandas de seus objetos inovadores procuram seduzir e induzir ao consumo incessante, contudo o resto desse discurso insiste em fazer perdurar sua lógica de funcionamento encobrendo sua insuficiência.

E esta lógica muda completamente a posição do sujeito que ficando preposicionado ao objeto se planta em uma posição de fixidez, pois se de um lado a ciência, originariamente se ocupava do saber, hoje hibridamente produz objetos com a pretensão de ser apresentado ao sujeito pela via da verdade. Saber e verdade mudam completamente a esfera e a resposta subjetiva. (CARNEIRO, 2004, p. 289).

44

O autor pontua que o sujeito capturado por esse discurso pode ser considerado “preposicionado”, já que a alienação à lógica consumista é uma condição de manutenção nessa posição. Em suas palavras: “[...] não se trata aqui de uma mera retórica ou semântica e sim de uma constatação clínica, pois a gramática não comporta esse sujeito a que nos referimos.” (CARNEIRO, 2004, p. 288).

O ensino mediante os efeitos da tecnociência

Em Lajonquière (1999), assim como em Voltolini (2007), é possível ver que a lógica do consumo de novas metodologias de ensino impõe uma busca incansável de novidades a fim de suplantarem as dificuldades de aprendizado, os baixos índices alcançados nas avaliações, enfim, ultrapassar o fracasso escolar. O consumo de técnicas pedagógicas pode ser considerado “estratégias científico-psicológicas” (LAJONQUIÈRE, 1999) que dominam o campo escolar e vão além, tornando-se marca do modo de pensar moderno.



Pode-se, aqui, novamente refletir sobre a impregnação das resultantes científicas, para a qual Lebrun chama a atenção, comentando as três gerações que dessa produção resultaram e com que nos deparamos atualmente.

A partir disso, podemos distinguir discurso do homem de ciência – o da primeira geração, aquela em que a enunciação ainda está presente, mas em que já existe o voto de fazê-la desaparecer –, discurso científico – no qual prima o apagamento da enunciação e no qual é provida a autoridade dos enunciados apenas – e, por fim, discurso técnico – em que lidamos apenas com enunciados, sem o vestígio do apagamento da enunciação que, no entanto, inaugurou a sequência desses discursos. (LEBRUN, 2004, p. 56).

Do arranjo dessas gerações, derivou uma subversão: a “autoridade” da “tecnociência” ou do cientificismo superou a da própria ciência, já o que a primeira estampa um regimento próprio, que beira o totalitarismo. Voltolini (2007) comenta que a ciência, na época dos estudos físicos e astronômicos que determinaram a metodologia científica de Galileu, provocava um encantamento pelas mudanças das visões de mundo e pela emergência de novas perspectivas que alterava o campo das ideias. Entretanto, atualmente, o deslumbre gira em torno dos produtos da ciência, os quais dizem respeito ao “[...] triunfo inegável da dimensão Técnica (aqui com maiúscula para indicar a tendência atual de a discussão técnica emancipar-se de qualquer outra discussão).” (VOLTOLINI, 2007, p. 199).

Os métodos pedagógicos priorizam a construção de normas e procedimentos no trato de um conjunto de conhecimentos que, independente da área ou do campo, possuem as mesmas normas consideradas adequadas, apagando as particularidades de cada disciplina e apostando na sobreposição da administração e da gestão da aprendizagem ou do desenvolvimento. Desse modo, o discurso pedagógico enaltece o gerenciamento, muitas vezes, em detrimento de seus objetivos. Como o autor salienta, “[...] a questão metodológica, típica da tecnociência, não poderá evitar deparar-se com a confusão de rumo, inevitável para quem, apesar de parecer ter alguma clareza sobre como fazer, perdeu qualquer noção de para onde está indo.” (VOLTOLINI, 2007, p. 200).

Em síntese, nas relações próprias ao discurso tecnocientífico, o saber tornou-se objeto de consumo, em que a técnica prevalece em detrimento do



aprofundamento teórico. Isso que é vigente no discurso pedagógico¹ também se articula com o universitário, o qual opera com a possibilidade de se especializar o saber, voltando-se, sobretudo, para as especializações. De acordo com o autor acima mencionado, esse discurso está direcionado para “[...] os superespecialistas, cada vez mais fechados em seus campos em busca do máximo controle sobre o mínimo problema, cada vez mais focal, sobre o qual acreditariam poder ter o máximo de eficácia.” (VOLTOLINI, 2007, p. 202).

Diante disso, um paradoxo se instala, pois, à medida que se especializa o saber, o fragmento deste que se busca dominar funciona como um imperativo, uma ditadura do saber. Além disso, é fundamental para o discurso universitário a delegação ao arcabouço científico do valor de verdade, certificada pelo nome do autor. Lacan comenta que essas questões incidem sobre o discurso universitário de uma forma problemática.

[...] o lugar que provisoriamente chamaremos de dominante é isto, S2, que se especifica por ser, não saber-de-tudo, nós não chegaremos aí, mas tudo-saber. Entendam o que se afirma por não ser nada mais do que saber, e que se chama, na linguagem corrente, burocracia. (LACAN, 1992, p. 29).

46

Diante de um outro paradoxo entre fragmentação/imediatismo e apagamento das particularidades exigidas por esses discursos, é retomada a questão inicial: como é que o que é da ordem do saber passa à mercadoraria? No artigo “Mas o professor tem de saber... como se diz... aproveitar o aluno...”, Roure (2000) discute o processo de “transmissão/aquisição/produção do conhecimento” apontando os diversos componentes típicos dos meios de funcionamento do discurso capitalista, os quais potencializaram os efeitos predominantes nas diferentes instituições sociais, não isentando o ambiente escolar. Partindo da consideração de que a incidência discursiva redimensiona mudanças socioculturais, é correto afirmar que as consequências de uma lógica mercadológica que visa a resultados expressos numericamente minam o campo pedagógico.

Analisando a fala de estudantes de pedagogia de uma universidade particular, a autora afirma que “[...] as relações pedagógicas parecem-nos ser constituídas pela relação sujeito consumidor/objeto consumido.” (ROURE, 2000, p. 15). Ela, ainda, exemplifica que os “trabalhos” acadêmicos solicitados pelos professores aos alunos deixam de ter o cunho que o próprio título traz



para “[...] ser considerado como mercadoria, deslocamento que acredito estar materializado no uso reiterado do significante nota.” (ROURE, 2000, p. 15). Essa era a demanda dos alunos endereçada aos professores. Não havia ali a demanda por uma formação séria e voltada para o aprofundamento teórico. O foco exclusivo nessa redução da produção, sintetizada em um algarismo, é um aspecto tributário do discurso que impera no campo social como um todo, que é o discurso do capitalista, sendo possível identificar nele um “efeito circular”. (ROURE, 2000).

A circularidade é também um traço marcante no discurso pedagógico, que é um tipo discursivo trabalhado por Orlandi (1996), pondo em pauta alguns elementos dissimulados nas relações escolares. Essa dissimulação diz respeito ao jogo ideológico presente no discurso pedagógico, que tem como função manter uma dinâmica de circularidade que sustenta a instituição escolar por meio da transmissão de recortes informativos. Esses possuem o respaldo científico, mas, como passam pelo funil do discurso pedagógico, adquirem um caráter cientificista e tornam-se reconhecidos como conhecimentos legítimos.

Uma característica da figuração mais recente desse discurso é a busca pela formação de indivíduos autônomos, ativos e conscientes. Embora inclua, em sua configuração, a possibilidade de crítica e transformação, ele não tem, geralmente, no meio escolar, em qualquer nível de ensino, levantado questionamentos; não tem causado polêmicas, impactos, ou gerado impasses. Ao contrário, tem sido aceito e defendido. Como segue a lógica do sistema vigente, muitas vezes, incita a impregnação não só no ambiente pedagógico, mas também nas diferentes áreas do conhecimento científico, tornando-se, atualmente, unânime a predominância de um discurso circular.

Orlandi (1996) diz que, ao acrescentar a crítica, o questionamento, a reflexão ou algo que levante a polêmica, abre-se a possibilidade de romper com a reprodução que possui uma dinâmica circular, a qual é alienante. Essa ruptura poderia trazer, como efeito, uma ramificação de transição do discurso pedagógico para o discurso educacional. Esse redirecionamento será tratado logo a seguir quando a autora apresenta as tipologias que estão em funcionamento no discurso pedagógico: o lúdico, o polêmico e o autoritário. Trata-se de três tipos de funcionamento que podem operar no discurso pedagógico.

Segundo a autora, todos os discursos têm, como objeto, o material textual, formado pelos processos parafrástico e polissêmico, “[...] que são



constitutivos da tensão que produz o texto.” (ORLANDI, 1996, p. 15). Embora não seja objetivo deste trabalho aprofundar nos elementos trabalhados pela Análise do Discurso, é importante ressaltar o ponto de partida para a concepção de discurso, conforme essa abordagem. Discurso pode ser considerado, grosso modo, como o lugar de observação da relação entre sujeito e ideologia, ou, com outras palavras, entre língua, sujeito e história.

O discurso autoritário, conforme Orlandi (1996), caracteriza-se, principalmente, pela paráfrase e pela monossemia. Como exemplos típicos dessa configuração, a autora cita os discursos religioso e didático. Por outro lado, no discurso lúdico, em que há a exposição direta entre os interlocutores e o objeto da interlocução, produz-se a polissemia aberta, permitindo como um dos resultados o não-sentido, que é fundamentado pela liberdade e pela reversibilidade. Por sua vez, no discurso polêmico, a reversibilidade pode acontecer, possibilitando a alternância de papéis e o confronto entre as ideias; nesse caso, a polissemia é produzida de forma controlada, porquanto os participantes dizem a direção do objeto, não se expondo a ele.

48 Pode-se observar como ponto interessante que, no discurso autoritário, que é a configuração atual do discurso pedagógico, “[...] o referente está ‘ausente’, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo [...]” (ORLANDI, 1996, p. 15), que pouco admite a polissemia, já que faz prevalecer o imperativo ordenador que considera o sujeito um instrumento de comando. Essa organização hierarquizada e a estabilidade dos papéis dos sujeitos são desdobramentos do discurso autoritário que abrangem a formação social em que estamos situados.

O discurso pedagógico não foge a essa dinâmica de tipos: tal como existe atualmente na nossa sociedade, o DP é um discurso autoritário: sua reversibilidade tende a zero (não se dá a palavra), há um agente único (aquele que tem o poder de dizer), a polissemia é contida (se coloca o sentido único), o dizer recobre o ser (o referente está obscurecido). (ORLANDI, 1996, p. 85).

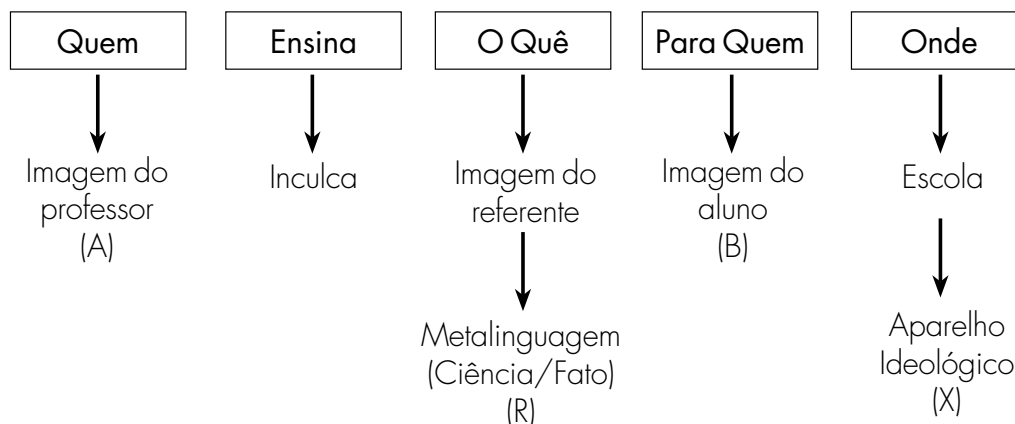
Para apresentar esse funcionamento que sempre percorre a mesma trajetória, circular, a autora apresenta um esquema que aborda a dinâmica do discurso pedagógico, prestigiado pelo estatuto de cientificidade, que é mantido por uma instituição de grande reconhecimento e alcance: a escola. Sendo um discurso autoritário, seu foco é operar o ensino por via da inculcação,



visando manter o ciclo de permanência da dinâmica social, por isso é perceptível o caráter reprodutivo da escola, já que desconsidera alguns fatores para enaltecer sua legitimidade.

Como o discurso pedagógico é um discurso autoritário, não são relevantes para as suas condições de significação a utilidade, a informatividade e o interesse do destinatário. Dado que a função é a inculcação, a não relevância desses aspectos se resolve pela motivação pedagógica e pela legitimidade do saber escolar. A escola cumpre, dessa forma, sua função social, a da reprodução. (ORLANDI, 1996, p. 86).

Para explicitar como é que se constitui esse “percurso estrito da comunicação pedagógica”, Orlandi (1996, p. 16) propõe o seguinte esquema:



Além de explicar o que ela denomina de circularidade, Orlandi esclarece, inclusive, que esse discurso se constitui como “[...] um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola.” (ORLANDI, 1996, p. 28). Esta, como aparelho ideológico, tem, como principal função, a reprodução sociocultural que visa à permanência do *status quo*. Isso faz com que a recorrência constante de seu modo de operar, apresentado no esquema, seja a via



de seu funcionamento. A escola, como esteio do discurso pedagógico, trama sua rede que imprime uma circularidade em seu regimento e em sua forma de trabalho. E o que esse discurso transmite? Transmite informações que passaram sob o crivo da cientificidade, as quais são imbuídas da ideologia que se repassa recursivamente. Essa circularidade de informações tornou-se regulamentada por ações que se validam por seguir o próprio modelo escolar que, por sua vez, está legitimado pela sociedade formada sob efeitos do discurso pedagógico.

A circularidade só se torna possível pela posição ocupada pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino, a começar pelo professor, que porta uma imagem ideal que o autoriza, já que transmite um saber legitimado pelo estatuto de cientificidade. A imagem ideal do professor ocupa aí um patamar de superioridade justamente porque seu dizer é fruto de uma apropriação ou tentativa de reprodução das informações elaboradas por um cientista. Essa "cientificidade" é constitutiva do discurso pedagógico. Isso quer dizer que o nível de respeitabilidade ocupado pela voz docente é permitido pelo prestígio oriundo da formalidade científica. Nesse caso, há uma tentativa de equiparar dizer e saber, já que "[...] a voz do saber fala no professor." (ORLANDI, 1996, p. 21).

Um dos fatores próprios, portanto, ao discurso pedagógico é a cientificidade das informações trabalhadas, as quais são recortes que sofreram reduções e, às vezes, até deturpações ao serem repassadas aos livros didáticos, porém são autorizadas e divulgadas com estatuto de verdade por possuírem o aval de cientificidade². É importante atribuir relevância ao termo cientificidade como reconhecimento de uma referência bem considerada e autorizada socialmente, entretanto o discurso pedagógico não segue em consonância com o discurso da ciência, que busca a produção de saberes; ao contrário, se apropria das produções científicas. "O DP se dissimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade." (ORLANDI, 1996, p. 30).

Esse discurso é prestigiado e valorizado pela sociedade, tendo papéis bem definidos em relação ao professor e ao aluno, como é possível observar no esquema da autora. O professor, apegado às informações produzidas pela ciência, omite sua voz de sujeito, e essa apropriação veicula apenas informações técnicas. Sendo assim, para a autora, o discurso pedagógico se caracteriza



[...] pela ausência de problemas de enunciação: não teria sujeito na medida em que qualquer um (dentro das regras do jogo evidentemente) poderia ser seu sujeito (credibilidade da ciência), e onde existiria a distância máxima entre emissor e receptor (não haveria tensão portanto), tendo como marca a nominalização. (ORLANDI, 1996, p. 28).

A tutela oferecida pelo professor, amparada pelo suporte da cientificidade, sedimenta o discurso pedagógico, que, embora comporte algumas diferenças, garante o mesmo funcionamento, circular. Nas relações estabelecidas nesse discurso, principalmente entre professor e aluno, “[...] desenvolvem-se [...] tipos de comportamento que podem variar desde o autoritarismo mais exarcebado ao paternalismo mais doce [...]” (ORLANDI, 1996, p. 31), contudo o modo de operar fundamentalmente já está predefinido desde o acesso à instituição. Segundo a autora, no intervalo da imagem ideal do professor (como aquele que detém o saber) e a imagem ideal daquele que não é possuidor dessa autoridade (o aluno) está a ideologia, que é concebida como a reunião de ações e de representações que ultrapassa as intenções, os conflitos dos sujeitos e as posições que ocupam. “Há, em relação à escola, uma seleção que decide, de antemão, quem faz parte dela e quem não faz, quem está em condições de se apropriar desse discurso e quem não está.” (ORLANDI, 1996, p. 34).

Esse enfoque da Análise do Discurso dado por Orlandi (1996) é condzidente com o referencial teórico a que se filia. Conforme se observa, é a dimensão ideológica que orienta seu campo, pois, embora seja certo que, na relação de interlocução discutida, há sempre algo que escapa, que não está no controle de um sujeito ou de outro, o que mais interessa à autora é que, nesse momento, emerge uma possibilidade de crítica. É essa a bandeira de Orlandi (1996) perante a formatação do discurso pedagógico atual, ou seja, ela se mostra convicta em dizer que a organização autoritária desse discurso pode quebrar-se diante da tentativa dos envolvidos na área pedagógica de superar essa fixidez. Sua construção evidencia que se trata de uma elaboração que conjuga formações discursivas e ideológicas, que oferecem, por sua vez, as condições de um sujeito aí se situar com a possibilidade de tornar-se crítico e autônomo.

Trata-se, então, em relação ao discurso educacional, de atuarmos criticamente, nas duas direções, em relação aos que nos cristalizam



(os que se pronunciam sobre a educação). Também não vejo o procedimento autoritário como o de simples e pura exclusão, trata-se antes de dominação, e o dominador não exclui o dominado, o incorpora como tal. (ORLANDI, 1996, p. 35).

É importante ressaltar, entretanto, que um dos objetivos, deste artigo, conforme pode-se depreender do momento que trouxemos Lebrum (2004), Carneiro (2004) e, sobretudo, Lacan (1992), é pensar como, a partir de um discurso, engendra-se o processo de constituição subjetiva. A proposta deste artigo, portanto, diferencia-se num ponto radical com relação ao enfoque que foi privilegiado pelo percurso de Orlandi (1996). Trata-se de duas perspectivas que possuem pontos de partida distintos, pois, em vez da relação discurso-ideologia-sujeito, o que se toma aqui como sustentáculo fundamental é a consideração do inconsciente, estruturado como uma linguagem, ou seja, a questão agora se desloca para esta outra, primordial: será possível pensar o efeito sujeito como decorrência de um discurso?

Conforme se afirmou anteriormente, a lógica consumista da tecnociência e seu modo peculiar de tamponar a falta, com as substituições incessantes de respostas prontas ao mal-estar, que é constitutivo do sujeito, expulsam de seu arcabouço o que se poderia chamar de *a verdade de um sujeito*. Os produtos tecnocientíficos substituem toda e qualquer verdade singular e exclui, definitivamente, a possibilidade de subjetivação, que, em outras palavras, poderia aqui ser considerada como a implicação de um sujeito com suas marcas constitutivas, ou ainda, o modo singular de um sujeito se haver com suas diferenças.

Outro ponto já afirmado é que os discursos pedagógico e universitário, nos quais essa falta se encontra também tamponada, não querem saber do impossível, considerando que o ideal de abarcar a totalidade e atingir uma completude está sempre suposto em uma nova técnica ou metodologia. Como se sustentam na exclusão das diferenças, dos fracassos, das falhas e dos rastos singulares do sujeito, fundam um mundo administrativamente determinado em que não há mais espanto, nem surpresa e nenhuma subversão ao instituído que possa trazer, de fato, consequências.

Quinet (2006, p. 20) comenta que “[...] o discurso do mestre moderno é o discurso universitário: o mestre foi substituído pelo saber universal científico.” Segundo ele, esse discurso, que a tudo oferece respostas, anuncia “a divinização do saber”, ou seja, conforme as palavras de Lacan (1992, p. 61): ao se



passar qualquer saber pelo discurso universitário, promove-se, inevitavelmente, algo da ordem de uma distorção, de uma refração e de uma aderência, pois “[...] é ao querer sair do discurso universitário que se volta implacavelmente a entrar nele. Isto se acompanha a cada passo.”

$s_2 \rightarrow a$

S1 §

Pode-se observar no matema desse discurso, conforme proposto por Lacan (1992), que o campo do sujeito está formado dos significantes do saber, no entanto, está vazio de sujeito. Para Quinet (2006, p. 21), “[...] o sujeito dividido como produto da ciência, resto do saber científico, é também aquele que é excluído por ela.” Há uma tentativa de estabelecer um saber em cima da verdade, já que o agente que prevalece na universidade é o saber referido a uma corrente teórica, então a validação do saber ocorre por meio da repetição, da acumulação e do uso de citações textuais. Sendo assim, é no agente que se localiza o saber, no entanto ele é sustentado pelo S1, em que há um nome de um autor no qual o professor se baseia. Este sempre fala em nome de outro, visto que o intuito é autorizar e imprimir legitimidade à produção intelectual.

53

No discurso universitário, o § está no lugar da produção, sendo o saber o eixo central desse discurso, então pode levantar-se a questão: que produção é essa esteada, atualmente, no discurso tecnocientífico? Resulta-se daí o sujeito dividido ou barrado pelos efeitos dos significantes, mas que não permite a manifestação de subjetividade, já que a única via pela qual o discurso indica é a busca do saber derivado da ciência. Segundo Lebrun (apud MELMAN, 2003, p. 68), “[...] estamos substituindo o desdobramento dessa questão [do saber] por uma resposta que fornece acumulações de conhecimentos, chegando literalmente a apagar qualquer voto de saber”. Quanto a isso, um exemplo corriqueiro às atividades atuais das universidades é a ênfase e a valorização das técnicas e das disciplinas preocupadas, exclusivamente, com uma formação imediatista; o que não se tolera nunca é sair de uma aula, ou de um curso, sem alguma resposta aplicável.

Atualmente, a tendência tanto pedagógica quanto universitária é não apresentar dúvidas e inquietações, já que estas são provocadas pela



presentificação da falta, elemento que o próprio funcionamento discursivo tenta encobrir por meio das técnicas de trabalho com os conteúdos. Parecendo sempre novos, o que, na verdade, se constata, nessas duas figurações de discurso, é um completo engessamento, pois elas se tornam possíveis pela sua capacidade de aderir tão facilmente aos “novos” resultados científicos, ou seja, elas mantêm seu funcionamento, mas com uma roupagem sempre nova. Dessa forma, são caracterizadas pela busca insaciável de absorver os produtos e as inovações derivados da ciência.

Nessa constante troca de versões, técnicas e metodologias, a essência do discurso permanece num curto-circuito de um dizer para si. Diante disso, pode-se afirmar que uma marca desse discurso é a busca do status de cientificidade em outras áreas. Essa observação é convergente com o “ciclo vicioso”³ que diz respeito ao funcionamento do discurso pedagógicos, que sempre tende a procurar novos parâmetros absorvendo as novidades tecnocientíficas e a buscar novas formas de instrumentalizar os saberes produzidos pela ciência. Dessa forma, é típico do discurso pedagógico aderir a diferentes roupagens e aos métodos que partem de fundamentos psicológicos.

54 Pode-se identificar, então, um procedimento típico ao meio escolar, que é justamente a forma de apropriação das premissas psicológicas manejadas pela pedagogia a fim de criar novos referenciais técnicos. Conforme comenta Voltolini (2007, p. 207), pode-se situar aí o espaço “[...] que ocupa na preocupação da Pedagogia atual o debate de Piaget ou Vigotsky, autores que foram reduzidos, em suas contribuições teóricas, apenas àquilo que deles se poderia retirar de subsídio para uma metodologia.” Essa procura incessante de novidades para a reformulação e para a instituição de novos paradigmas funciona como um motor pedagógico que não se autoriza dizer sobre a formação dos sujeitos, o ensino ou a aprendizagem sem se remeter à produção de outra área do conhecimento.

Em síntese, a formação discursiva do campo pedagógico movimentar-se para a promoção de uma imagem ideal de aluno que ela busca sustentar. A esse respeito, Voltolini diz:

[...] se tomarmos a evolução histórica do saber pedagógico, podemos verificar que as idéias que se sucederam no matizamento das práticas pedagógicas não mantinham uma relação lógica de sucessão. Não se pode dizer que a cada virada histórica havia uma superação epistemológica da era anterior. Mas algo persiste



sem alteração em todas essas viradas e permanece vigente em todas as idéias que marcaram época e se impuseram como o matiz de práticas pedagógicas: a promoção e a sustentação de uma imagem ideal de homem. (VOLTOLINI, 2007, p. 3).

Ressalta-se, por fim, que a discussão, como se tentou neste artigo, desses efeitos do discurso tecnocientífico, que se presentificam no meio acadêmico em todos os níveis de ensino, tornando-se traços culturais que se propagam na estrutura social e, conseqüentemente, circunscrevem uma certa concepção de sujeito, pode sinalizar para algum caminho possivelmente conseqüente. Mesmo com a constatação de que se trata de uma lógica que implica todos, inclusive os autores deste texto, vale a pena discutir estudos, dizeres e posicionamentos sobre a reprodução desses arranjos tecnocientíficos. A esperança é que, no meio do caminho, à medida que não nos calam, e sim nos pomos a desconfiar e a perguntar, algumas diferenças produzam, de fato, algum deslocamento.

Notas

- 1 Para o aprofundamento na temática sobre as noções de discurso pedagógico, trabalhada por Orlandi (1996), e discurso universitário, elaborado por Lacan (1992), indicamos a leitura da dissertação de mestrado *Discurso pedagógico e discurso universitário: uma aproximação* de Ribeiro (2008).
- 2 Ao longo do artigo os termos cientificidade, cientificismo e tecnociência são tomados como equivalentes. Eles dizem respeito àquilo que é derivado da ciência e que sofreu alterações.
- 3 Expressão utilizada por Leandro de Lajonquière em exposição oral na Faculdade de Educação da UFG em 17/05/08.

Referências

CARNEIRO, Henrique Figueiredo. Sujeito, sofrimento psíquico e subjetividade: uma posição. **Revista mal-estar e subjetividade**, Fortaleza, v. 4, n. 2, p. 277-95, set. 2004. Disponível em: <www.unifor.br/notitia/file/181.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2008.

DESCARTES. **Discurso do método**. Versão eletrônica dos membros do grupo de discussão Acrópolis. Disponível em: <www.cfh.ufsc.br/~wfil/discurso.pdf>. Acesso em: 3 maio 2008.



LACAN, Jacques. **O seminário, livro 17**: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Ed. Zahar, 1992.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico) pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

LEBRUN, Jean-Pierre. **Um mundo sem limite**: ensaio para uma clínica psicanalítica do social. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

MELMAN, Charles. **O homem sem gravidade**: gozar a qualquer preço; entrevistas por Jean-Pierre Lebrun. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1996.

QUINET, Antonio. **Psicose e laço social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

RIBEIRO, Pollyanna Rosa. **Discurso pedagógico e discurso universitário**: uma aproximação. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

ROURE, Glacy Queiroz de. Mas o professor tem de saber... como se diz... aproveitar o aluno... **Educativa**, Goiânia, v. 3, p. 11-26, jan./dez. 2000.

VOLTOLINI, Rinaldo. As vicissitudes da transmissão da psicanálise a educadores. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3., 2002, São Paulo. **Anais eletrônicos**... São Paulo: Faculdade de Educação – USP, 2002. p. 1-5. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300036&script=sci_arttext>. Acesso em: 24 maio 2008.

_____. O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação. In: LEITE, Nina Virgínia de Araujo; AIRES, Sueli; VERAS, Viviane (Org.). **Linguagem e gozo**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

Prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli

Universidade Federal de Goiás | Goiânia | Goiás

Faculdade de Educação

Grupo de Pesquisa Em Torno da Letra: leitura, escrita e transmissão

E-mail | cgiovani@gmail.com



Profa. Ms. Pollyanna Rosa Ribeiro
Secretaria Municipal de Educação | Goiânia | Goiás
Centro Municipal de Educação Infantil Cecília Meirelles
Em Torno da Letra: leitura, escrita e transmissão
E-mail | pollyanna.rosa.ribeiro@gmail.com

Recebido 25 ago. 2009

Aceito 15 out. 2009

Os ribeirinhos e sua relação com os saberes

The river bankers and their relation with the knowledge

Maria Aldecy Rodrigues de Lima
Universidade Federal do Acre

Erika dos Reis Gusmão Andrade
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Viver no interior da floresta é como se fosse uma espécie de autorização para que os moradores construam estratégias de sobrevivência na selva. Cedo aprendem a nadar, a caçar, a pescar. Vivenciam, de perto, o poder da crença no rezador, na medicina da floresta. Tais vivências e andanças os fazem grandes em suas comunidades e miúdos diante da cidade, sobretudo porque a cidade vive um tempo mais veloz: era do consumo exacerbado, do exagero, da competitividade, da tecnologia. Aos moradores ribeirinhos sobra o medo e angústia de um saber pouco valorizado em relação à cultura urbana. A metodologia utilizada foi a entrevista semiestruturada, a observação do lugar e fotografias da realidade local. Nesse enredo, discutem-se aspectos sobre a cultura ribeirinha, a relação que estabelecem com o mundo urbano, o desejo que ultrapassa os limites da floresta.

Palavras-chave: Saberes da floresta. Escola. Representações sociais.

Abstract

Living in the forest is like a kind of commitment to the residents to build strategies for survival in the jungle. These residents live in harmony with the nature and with the mysteries that it embodies and also with the unknown. Soon, they learn swimming, hunting and fishing. Each one experiences intensively the local praying man and in the medicine which comes from forest. Such experiences make them brave men in their communities and week when they arrive at the city. Especially because the city daily experience is a faster time, where the consumption is exacerbated, a place of exaggeration, competitiveness and technology. To these residents remains the fear and anguish of being less educated in relation to the urban culture. The methodology used was a semi-structured interviews, observation and photography of the place of local reality. In this scenario we discuss aspects related to riverside culture, the relationship that they establish toward the urban world, the desire that goes beyond the forest. Keywords: Forest knowledge. School. Social representations.



Introdução

A terra e o rio, parecem transmitir uma espécie de torpor amoroso, como se fosse uma lama gostosa na alma. (LIMA, 2007).

Envolvida com a realidade amazônica e com os ecos que emanam da história dos ribeirinhos, consideramos a terra e o rio fiandeiros na construção de sentidos na vida desses povos. A terra e o rio, como ressalta Lima (2007), são, na verdade, os estruturadores de uma vida marcada pelas singularidades de uma marginalização quase sem os ressentimentos. Embora os homens da floresta sejam literalmente marginais por habitarem às margens dos rios e paradoxalmente por estarem isolados de uma história que é deles, esses homens estão para a história em posição de construir toda uma forma de vida que, por diferente que seja dos padrões urbanos, de modo algum lhes é inferior.

Os ribeirinhos, sábios na arte do devir e marcados historicamente pelos rincões solitários que se impunham como uma sobrevida, estão imbricados numa rede de saberes permitindo-lhes a sobrevivência na selva. O ribeirinho não fica parado contemplando o rio que passa. Pelo contrário, vai em busca de respostas e soluções para os problemas impostos. Seja para matar a fome, seja para conseguir ajuda, quiçá diversão ou outros cuidados que a vida exige, seja uma curandeira ou os conselhos de um velho sábio da localidade. Foi isso que eles aprenderam, ao longo da vida, com os ensinamentos passados de geração a geração, com a prática do observar e do fazer.

O homem ribeirinho não se deixa intimidar pelo medo. Tendo a pesca e a caça como imprescindíveis à sobrevivência dos seus, não se acovarda diante do desconhecido.

Entre as águas escuras, fundas ou rasas por onde o rio passa, nem sempre o perigo amedronta-o na busca do que quer, seja das respostas, das vontades ou das necessidades.

A imagem a seguir, da criança ribeirinha usando uma bacia para atravessar o rio, retrata o contato destemido desses moradores bem como a forma de aprendizagem no próprio fazer. O rio para esses povos representa a imagem da "lama impregnada na alma".



Figura 1 | Criança atravessando o Rio Azul

Fonte | Arquivo pessoal da autora

Nesse contato, se observa, se contempla, compreende e interpreta a vida. Para Lima (2007, p. 71), os ribeirinhos, “[...] mediados pelos sentidos [...] se deixam ir pelo frescor da vontade de saber, construindo suas paisagens, modelando os seus sonhos e imputando sentido à vida com o olhar da alma que veem além das aparências”. Baltazar, um dos participantes desta pesquisa, nos conta que o rio representa para ele uma “animação”.

Porque a gente vai naquele rio vendo muitos bichos: às vezes um veado, um jacaré, porco, tudo atravessando o rio – a gente vê. É uma animação boa. Assim [...] às vez o cara tá só em casa, por acaso aqui em Mâncio Lima é muito triste aí [...] vai dar um passeio no rio [...] acha mais animado, foge da rotina. (BALTAZAR, 2006).



O rio representa uma animação/divertimento para os adultos e para as crianças – exemplo da imagem acima. Nele e com ele remedeiam-se na vida. Afinal, foi a água a atração primeira dos nordestinos que fugiam da seca que assolou o Nordeste brasileiro, em 1877; aliada a tal abundância, tinham a promessa do enriquecimento fácil com a extração do látex. O rio, a que se refere o morador, é descrito por Euclides da Cunha (2006, p. 18), como “[...] parecendo tatear uma situação de equilíbrio derivando, divagante, em meandros instáveis por que ainda não firmaram nos leitos.” O autor acrescenta ainda:

Desordenado, e revoltado e vacilante, destruindo e construindo, reconstruindo e devastando, apagando numa hora o que erigiu em decênios – com a ânsia, com a tortura, com o exaspero de monstruosos artistas incontestáveis a retocar, a refazer e a recomençar perpetuamente um quadro indefinido [...] tal é o rio, tal, a sua história: revolta, desordenada, incompleta. A Amazônia selvagem sempre teve o dom de impressionar a civilização distante. Desde os primeiros tempos da colônia, as mais imponentes expedições e solenes visitas pastorais [...] para lá os mais venerados bispos, os mais garbosos capitães-gerais, os mais lúcidos cientistas. (CUNHA, 2006, p. 25).

O cientista enxerga com a lente da ciência; os religiosos, com a lupa da catequização em busca de almas para enquadrá-las ao reino dos céus; os capitães, guiados pela descoberta do conhecimento da navegação, desgarraram o barco de uma âncora protetora distanciando-se das várzeas em longas viagens. O ribeirinho (Baltazar) também é barqueiro, não capitão. Também sabe, mas não é cientista. Vive diante da natureza que se torna natural. É divertido pegar o timão do motor, sair pelo rio, distrair-se. Destituídos de um saber escolar, esses homens e mulheres ribeirinhos alimentam-se e guiam-se pelo saber do senso comum, nas vias da comunicação oral.

A exuberância amazônica que conquista o visitante fascina de igual modo o morador, que, não tendo uma oratória rebuscada, encontra no rio um divertimento, um contentamento e uma satisfação que se revela no seu largo sorriso de dizer. Enraíza-se numa longa história de riquezas físicas e naturais em que se revelam os prodígios da terra. Porém, como ressalta Euclides da Cunha (2006, p. 28), “[...] nas paragens exuberantes das héveas e castilhoas,



o guarda a mais criminoso organização do trabalho que ainda engenhou o mais desacomodado egoísmo.”

Imersos em afazeres, deveres e querereres, constata-se que, em qualquer que seja a comunidade de habitantes humanos, há a construção e constituição de saberes, que lhes permitem viver em harmonia com a natureza e com o grupo. Os habitantes que margeiam os rios têm conhecimentos e informações que lhes chegam através das narrativas transmitidas de geração a geração; das informações que circulam de boca em boca pelos navegantes (regatões); pelas ondas de rádio, ou ainda através dos jornais e revistas que chegam às suas mãos. É um homem instruído na sobrevivência e na vida pacata em que se passam as horas do dia, os dias da semana, os meses do ano, a identificação das estações, as fases da lua, a seca, a escassez de alimento a fartura.

Como todo trabalhador, os ribeirinhos também se dão o direito de descansar nos domingos. Parece, na verdade, seguir o preceito religioso católico: são dias sagrados, não há trabalho pesado, é um dia de descanso, entretenimento e diversão.

62 É importante compreender, entretanto, que o ribeirinho é um homem imbuído dos saberes da tradição. Não necessariamente da instrução escolar e do saber científico, mas de um saber popular que lhe permite viver e sobreviver naquele grupo. Na verdade, cada grupo social é portador de conhecimentos e saberes específicos. Saberes que são construídos principalmente na ação. Desde pequenos, os homens e as mulheres ribeirinhos entremeiam suas vidas desde o amanhecer ao entardecer com rotinas de atividades da localidade nas quais crianças, jovens e adultos misturam-se nos afazeres da caça, da pesca, do plantio, da colheita, do cuidado com animais domésticos, e com os retratos, as imagens, as letras e os números colados nas paredes de suas casas.

A fotografia seguinte refere-se ao interior da casa de um dos ribeirinhos colaborador deste trabalho. Representa, também, a maioria das casas ribeirinhas – campo de investigação desta pesquisa. A criança, imersa no silêncio profundo do sono, é vigiada pelas letras, pelas imagens, por infindáveis tonalidades de cores e formas oriundas do mundo urbano.



Figura 2 | Interior da casa | Rio Mõa

Fonte | Arquivo pessoal da autora

Reportando-nos aos aspectos históricos de formação dos seringais no Acre, veremos que a leitura e a escrita, nessas comunidades, não eram usadas para deleite pessoal. Usava-se antes como instrumento de poder pelos seringalistas. Nos barracões e/ou casas aviadoras, usava-se o borrador para anotar as compras feitas pelos seringueiros. É como se somente os moradores urbanos tivessem o direito ao deleite e ao prazer de saber ler e escrever, de folhear revistas e jornais e saber da moda, do mundo. Entretanto, apesar dessa construção histórica, tem havido um movimento de desconstrução desse paradigma.

Dada a falência dos seringais na Amazônia e no Acre principalmente, os ribeirinhos, hoje, desenvolvem atividades além da extração do látex. Ou seja, põem capoeiras, roçados, têm pequenas criações de animais e utilizam-se da caça e da pesca como fontes de alimentos. Morar às margens dos rios



é, de certa forma, um entremear-se com a diversidade biológica que existe na região acreana, ao mesmo tempo que enfrentam seus ditames naturais. Brown Jr e Freitas enfatizam que:

As paisagens da região são muito heterogêneas em todas as escalas de tempo e espaço; nelas coexistem muitas formas de vegetação natural, às vezes até interrompendo-se e formando uma grande variedade de transição e misturas de estruturas de luz, umidades, solos, nutrientes, inimigos e abrigos. Essa diversidade paisagística, raiz principal da diversidade biológica, é resultado das ações de dois fatores do ambiente físico. [...] Uma topografia muito heterogênea, que inclui desde as áreas inundáveis até barrancos e colinas altas (mas sempre com menos de 500 metros de elevação acima do mar, em sedimentos terciários e recentes), constantemente retrabalhados pelas forças das inundações). Outro fator é a ação imprevisível de ventos climáticos fortes, especialmente as friagens, onda de fio intenso, forte, que ocorre por volta de junho e julho, e as tempestades frequentes de dezembro a abril, que elevam o nível dos rios em até 10 metros em poucas horas e promovem inundações rápidas nos leitos, nas praias, nos barrancos, lagos e igapós, retrabalhando assim, constantemente a paisagem. (BROWN JR; FREITAS, 2002, p. 40).

64

Diante das atividades de cunho essencialmente braçal, os ribeirinhos sonham com benefícios outros que possam lhes ser garantidos desde que frequentem a escola, aprendam a ler e a escrever. É por esse motivo, também, que se organizam e reivindicam escola para as comunidades onde moram, através das quais passam a desenvolver um novo modo de olhar o mundo, através das letras e dos números. Muitas das famílias que colam papel nas paredes de casas ainda são analfabetas, mas sempre têm em casa alguém que sabe ler, alguém que traduz o significado dos traços gráficos colados nas paredes. De maneira geral, são os filhos que hoje estão numa faixa etária abaixo dos 40 anos e que tiveram contato, mesmo que breve, com a escola. As pessoas de mais idade necessitam trabalhar, arduamente, nas estradas de seringa e, para tanto, aproveitavam a mão de obra dos filhos. Bernardo explica que isso ocorria para “quanto mais trabalhar mais produção ter”. Desse modo, não sobrava tempo para frequentar a escola. Some-se a isso, a grande dificuldade de acesso ao mundo escolarizado, uma vez que a presença das escolas era rara.



Contudo, apesar de os seringueiros não serem alfabetizados, manifestam uma sabedoria de tal monta que identifica o bicho pelas pegadas, pelo cheiro que exala, pelo barulho que faz. Identifica, com isso, também o perigo, a direção a ser seguida, a hora do tiro certo ou a fuga da fera. Esse é um saber da experiência vivida e não de um cientista estudado. De que valem as letras se elas não servem para escapar de um felino enfurecido, de uma cobra grande, de um jacaré faminto? Entre os moradores da mata – verdadeiros povos da floresta – existe uma dualidade de sentidos. Por um lado, existem as pessoas mais velhas que valorizam o saber da experiência. Por outro, o saber científico é desejado pelos mais jovens que veem a escola como possibilidade de futuro. Bernardo nos conta que seu pai o criou no terçado e na enxada e não podia estudar para não perder tempo no cultivo da lavoura, ou na produção da borracha. O próprio Bernardo já não pensa como seu pai. E fala: “[...] eu quero a caneta para meus filhos.” (BERNARDO, 2006).

As rezas, os chás de ervas precisam ser decorados, aprendidos e repassados às novas gerações. Não é qualquer um que está autorizado a saber tudo. Há, de certa forma, uma hierarquia construída socialmente no próprio grupo. A magia do velho sábio não é confiável a qualquer um ou em qualquer idade. Os ensinamentos dos mais velhos têm hora e ritual próprio para ser transmitido. O merecimento é critério pouco conhecido, mas existe, no enlinhado de sentidos que só os mais velhos (sábios da comunidade) podem destrinchar. Falando de uma sabedoria incomum, o pajé Benki Piãngo diz que “[...] não temos livros, sabemos tudo só no olhar.” Piãngo (apud LIMA, 2007, p. 26). Para Lima (2007), a frase do pajé assume uma força que anuncia como possibilidade de conhecimentos dos domínios da vida referenciada por uma lógica somente pertinente àqueles meandros da intimidade de escuta sensível e singular aos seres humanos da floresta.

A mesma autora conta ainda que, na cultura indígena acreana Katukina e Kaxinawa, não se matam as jiboias por carregarem em seu olhar o poder do encantamento e da sedução que enfeitiça o homem, ao mesmo tempo que trazem os segredos da cura. Para esses grupos, segundo Lima:

[...] as jiboias possuem poderes mágicos para transformarem-se em gente, ensinar feitiço e o uso de remédios das matas; repassar táticas para o homem transformar-se em um bom caçador ou em um bom curador. Seu olho também pode ser usado pelos homens para conquistarem a mulher que quiserem. (LIMA, 2007, p. 30).



O habitante ribeirinho ainda mantém uma sólida relação de amizade e cooperação entre si. Os vizinhos são agraciados com o que se tem, dividindo pedaços do queixada ou da pescaria que fazem pelas margens do rio e/ou igarapés. Ou ainda, um litro de farinha para o pirão da garotada. De modo que, se uma casa tem o que comer, os demais são convidados a também saciar sua fome. É válido ressaltar que esses povos sabem e fazem uma verdadeira aproximação homem/natureza. Se sabem dividir o que é matéria, sabem disseminar o que pode ser bom para todos: as rezas, mandingas, simpatias. Henrique Afonso, ao se referir ao **saber** dos povos da floresta, afirma que:

Talvez, nunca venhamos a saber quanto tempo e que esforços custaram a elaboração do profundo conhecimento, hoje, existente entre os moradores da floresta. Mas somos capazes de nos surpreender com a capacidade que estes moradores têm de conhecer o perigo de uma pequenina fruta venenosa, ou o poder da cura do chá de um punhado de folhas de uma árvore perdida em meio a um número incontável de outras. Pouco sabemos também sobre quantos desses conhecimentos foram perdidos ao longo dos anos de seu desenvolvimento, ou sobre o processo por meio do qual ele tem sido reproduzido e renovado, ao longo de trocas de experiências e de reflexão que se prolongam ao longo da geração. (HENRIQUE AFONSO, 2005, p. 15).

66

Para Euclides da Cunha (2006), essa natureza é portentosa, mas incompleta. É uma construção estupenda em que se falta toda a decoração interior. Tem tudo e falta tudo, porque lhes falta esse encadeamento de fenômenos desdobrados num ritmo vigoroso, de onde ressaltam, nítidas, as verdades da arte e da ciência.

A falta a que Euclides da Cunha se refere é sentida pelos moradores que vivem os dias de sofreguidão e as noites que são "alumiados" pelo clarão da lua. As noites claras de lua cheia são contempladas por lá. Afinal, é essa claridade natural que faz reluzir o brilho das estrelas refletidas nas águas, a luz noturna que possuem.

Os rios são caminhos que sobem ou descem, interligando comunidades, e essas à cidade. O rio é, assim, a única via de transporte, fonte de vida de onde se extrai o alimento, água que serve para matar a sede, para se banhar, para agraciar todos com as belezas naturais. Rio que abriga mistérios,



que abre caminho, que alaga, que seca, que leva e traz gente. O rio, essa grande quantidade de líquido que vai desaguar no Juruá, esconde mistérios, mete medo, encarna perigos, ao mesmo tempo que representa alegria, divertimento. Caminho por onde chegam e se vão as ideias, os sonhos, as pessoas.

O ribeirinho: um ser de relações com o saber e com o aprender

Falar das relações de saberes implica antes falar de pessoas, de lugares, de formas de pensamento de ser e de estar no mundo. O homem está no mundo, a princípio, pela sua condição física do nascimento. Este, porém, ao nascer, depara-se com um mundo social cujas regras, valores, crenças, mitos estão postos – necessitando, pois, de um segundo nascimento que é o “nascimento social”. É a partir do contexto social no qual se insere que o homem sente sua humanidade. Freitas, referindo-se a conceitos bakhtinianos, ressalta:

O homem só sente sua humanidade inserido num contexto social. O seu nascimento marca mais do que uma inserção no tempo-espaço do planeta. É também um nascimento histórico. O nascimento físico não é suficiente para o ingresso na história. O animal também nasce fisicamente e não entra na história. O homem precisa de um segundo nascimento: o nascimento social. Para Bakhtin tudo é fruto de uma construção coletiva e por isso, tudo só pode ser compreendido dentro de uma determinada situação cultural, alocada num certo espaço, numa certa época. (FREITAS, 1994, p. 126-127).

67

Desse modo, é possível pensar na linguagem como fator preponderante na constituição do homem enquanto ser social, contagiando-se, assim, numa relação de saber, de aprender, de ser. Imerso nas relações, aprende os saberes da tradição, a forma de sobrevivência, o respeito ao outro, o culto a Deus e/ou aos deuses, a ultrapassar os limites em busca de horizontes sem fim. Aprende-se, com isso, a estabelecer relações nos ritos de iniciação, nas trocas de experiência, no exercício prático do fazer.

Para Charlot (2000, p. 59), “[...] nascer é ingressar num mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação do aprender. Ninguém escapa dessa obrigação, pois o sujeito só pode ‘tornar-se’, apropriando-se do mundo.” O autor defende ainda que aprender pode ser o ato de adquirir um saber ou dominar um objeto ou uma atividade.



Nas comunidades ribeirinhas, é possível afirmar que seus habitantes estão constantemente implicados tanto nas relações de saber quanto nas relações de aprender. Isso porque os saberes construídos por lá, bem como a forma de aprender a sobrevivência e as regras sociais envolve, necessariamente, a história da comunidade. As histórias pessoais são, portanto, resultado de uma história coletiva como atividade mental dos demais sujeitos. O homem é um ser único, com suas singularidades e particularidades, mas é, antes, porém, um ser social. Ele não está sozinho no mundo, mesmo que seja habitante de comunidades geograficamente distantes, em que o desenvolvimento tecnológico ainda não seja suficiente para aproximar as pessoas. Charlot nos faz pensar nessa condição de singularidade dos seres humanos:

Sou singular, não porque eu escape do social, mas porque tenho uma história: vivo e me construo na sociedade, mas nela vivo coisas que nenhum ser humano, por mais próximo que seja de mim, vive exatamente da mesma maneira. [...] A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com ou outros [...] o mundo é dado ao homem somente através do que ele percebe, imagina, pensa desse mundo, através do que ele deseja, do que ele sente: o mundo se oferece a ele como um conjunto de significados, partilhados com outros homens. [...] a relação com o saber implica uma atividade do sujeito [...] o termo relação indica melhor que o sujeito se relaciona com algo que lhe é externo. (CHARLOT, 2000, p. 78).

68

O autor aborda, ainda, uma distinção entre informação, conhecimento e saber. Desse modo, existe a **informação** como algo exterior ao sujeito que armazenará ou não as informações, mas é algo que está no campo da objetividade, enquanto o **conhecimento** caracteriza-se como resultado da experiência pessoal envolvendo a afetividade e a cognição, encontrando-se no campo da subjetividade. Já o **saber** seria o resultado da informação somada ao conhecimento. Ou seja, algo produzido pelo próprio sujeito, mas que só se processará quando se tornar algo comunicável a outros sujeitos.

Na coletividade, o objetivo maior não é apontar alguém como detentor de informação, ou de conhecimento, ou de sabedoria se esses não se revestem em benefício à própria comunidade. A comunicação é preponderante. O homem não deve ser, apenas, produto de uma relação epistemológica incomunicável. Todo o saber é posto em apreciação e validação do grupo. Se



o produto do saber resulta na sua comunicação aos semelhantes, então, pode-se dizer que o saber é possível de ser construído, visto que é fruto de uma ação do sujeito. Porém, cada indivíduo é portador de um saber que lhe foi conferido pela própria relação que estabelece no grupo a que pertence.

Sendo assim, as representações sociais construídas pelos ribeirinhos são um tipo de saber compartilhado que contribui não só para a comunicação entre si, mas demarca os elementos de construção identitária que o constituem. São esses elementos, ou seja, tal construção identitária que os conduzirá na relação com o mundo e com os demais saberes necessários para viver nele.

Diante das questões de isolamento geográfico e, de certa forma, do processo de exclusão social ao qual estão subjugados os ribeirinhos, e mais ainda, diante da capacidade que estes demonstram no aprender as regras do “bom viver”, pode-se indagar reflexivamente a forma como o sujeito aprende. Que relações estabelecem com a informação, com o conhecimento e com o saber? Como isso, se constitui na relação com a prática? Como acontece a mediação entre as formas de apropriação do conhecimento e o sujeito? Essa relação de aprendizagem acontece pela magia apregoada pela cultura indígena, pelo encantamento dos mistérios que a floresta esconde, ou pela atração do olhar que encanta?

Aprender, pelo que parece, não é, apenas, o estabelecimento de uma relação epistemológica com o objeto do conhecimento. Aprender, segundo Charlot:

É exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento de sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que o ajudam a aprender. A relação com o saber é uma relação com o mundo, em um sentido geral, mas também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) nos quais a criança vive e aprende. (CHARLOT, 2000, p. 67).

Todo o processo de ensino e de aprendizagem é mediado, *a priori*, por alguém: sejam pais, irmãos mais velhos, avós, amigos. Nada se aprende sozinho, a aprendizagem é um processo de mediação com o outro. Os povos da floresta estão distantes dos centros urbanos, mas mantêm relação com seus semelhantes ali mesmo na comunidade e esses se constituem, por assim dizer, os mediadores que são fundamentais para que o sujeito aprenda. É, pois, na interação e por meio da inter-relação do sujeito com o mundo, com o



conhecimento e consigo mesmo que desenvolve suas habilidades cognoscitivas. Assumimos a posição de pensar o homem como um ser de relações e não um ser cujo nascimento físico seja suficiente para tornar-se humano e detentor de informações necessárias à convivência em grupo.

Contudo, pode-se pensar também com Jodelet (2001), quando essa fala das significações construída pelos membros do grupo. Tais realidades encarnadas por imagens ou coordenadas por palavras constituem-se estudos das representações sociais. Para tanto, salienta que essas definições partilhadas pelos membros do grupo constroem uma visão consensual da realidade para esse grupo. É uma visão, no entanto, que pode entrar em conflito com a de outros grupos. É um guia para as ações e trocas cotidianas – trata-se das funções e da dinâmica das representações sociais. Associam-se essas ideias ainda, ao que Moscovici (2005) apresenta como sendo o objetivo das representações sociais. Para o autor:

A teoria das representações sociais, por um lado, toma, como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e previsibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade. (MOSCOVICI, 2005, p. 79).

70

O ribeirão é um ser em aprendizagem. Um povo que aprende a fazer, fazendo. Não há um aprofundamento sistemático específico para o **fazer** na floresta. Ele age pela intuição, guiado pela sabedoria construída ali mesmo na prática. São homens e mulheres dotados de inteligência. Capazes, portanto, de aprender qualquer coisa, desde que lhes sejam dadas as oportunidades para tal. Nesse sentido, concordamos com Charlot quando fala das figuras do aprender. Segundo o autor:

Aprende-se porque se tem oportunidade de aprender, em um momento em que se está, mais ou menos disponível para aproveitar essas oportunidades; às vezes, entretanto, a ocasião não voltará a surgir: aprender é então uma obrigação (ou uma chance que se deixa passar) [...] aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas. Essas que já trilharam o caminho que eu devo seguir, podem ajudar-me a aprender, isto é, a executar uma função de acompanhamento, de mediação. Aprender é passar da



não-posse à posse, da identificação de um saber virtual à sua apropriação real [...]. (CHARLOT, 2000, p. 68).

Como pesquisadora, no momento de observar a forma de ser e de estar no mundo dos ribeirinhos (povos da floresta), algumas questões guiaram meu olhar para os aspectos educacionais: há nos moradores ribeirinhos o desejo de saber mais? De ultrapassar as fronteiras/barreiras limitadas pelas condições escolares e pelo isolamento geográfico? É esse povo desejante do saber escolarizado?

Dada a aproximação dessa realidade com as constantes viagens às cabeceiras do Rio Mõa e do Rio Azul, bem como de minha condição enquanto moradora natural da região, é possível dizer que são, sim, sujeitos desejantes e também capazes de aprender desde que lhes sejam dadas as oportunidades. Abriguei em minha casa, na cidade de Mâncio Lima – Acre, moradoras ribeirinhas, ainda jovens, que se deslocaram de suas localidades e do seio familiar para estudarem na cidade.

Esse sentimento de desejo pelo estudo também se manifesta no momento em que o pai quer “coisa melhor” para seus filhos (as). Numa das comunidades visitadas, assistiu-se a uma festa de 15 anos de uma garota. Esse era também um momento de despedida da moça da comunidade, posto que viria para a cidade em busca de realizar o desejo do “saber mais” já que a escola da comunidade não oferecia estudos subseqüentes. O pai, que não estudara, vê na filha a possibilidade de ascensão social e, quem sabe, depois de formada, voltar para sua localidade com o emprego, talvez de professora, garantido. Foi exatamente isso que aconteceu com Vitória – uma das participantes desse estudo e que morou comigo. Hoje, no regresso da cidade, leva, na bagagem, os frutos do investimento cultural e da aposta nos estudos que fizera. Com contrato de professora, enche de orgulho sua família e a comunidade que a recebem de braços abertos. Seu pai, alfabetizado depois de adulto, aprendeu com a filha as primeiras letras e se orgulha de ter concluído o 1º grau (Ensino Fundamental), frequentando a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A motivação pelo “saber mais” se dá de forma variada. Nos seringaais, por exemplo, pode estar associada ao desejo de querer mudar de vida, de achar que a vida pacata e tranquila do mato não é suficiente, diante dos desejos de desbravar o mundo, de conhecer a cidade, outras formas de viver,



de descobrir novos horizontes, de ingressar no mundo da cultura erudita. Malglaive, ao se referir ao dinamismo funcional da motivação dos adultos, assim, se expressa:

As concepções mais recorrentes da motivação apelam a analogias físicas ou mecânicas. Supõe-se que ela resulta de uma descarga energética provocada por um estímulo, podendo esta ser uma necessidade, concebida como uma carência. A energia é o que é preciso mobilizar para satisfazer a necessidade e restabelecer o equilíbrio. A fonte de motivação estaria, então, na necessidade sentida como uma privação e, afinal de contas, nos objetos suscetíveis de reduzir a carência. (MALGLAIVE, 1995, p. 242).

72 A escola deve ser compreendida como um espaço que reflete o que está a acontecer na sociedade. Desse modo, é possível dizer que é um espaço também de exclusão social. Há escolas diferentes no contexto das relações sociais: umas são equipadas para desenvolver e oferecer um ensino que possibilite seus alunos chegarem até a universidade. Já outras, destinadas a alunos de camadas populares menos favorecidas, nas quais o ensino, muitas vezes, não permite que seus educandos aprendam sequer a decodificação das letras do alfabeto. Azevedo (2006), ao estudar a temática da educação no campo, vem apresentando algumas discussões a respeito do descrédito e da discriminação por que passam os alunos, dado o descaso dos governantes e as más condições de atendimento escolar. Para o autor, havia uma possibilidade ensaiada nos anos 30 da necessidade de se ter um projeto educacional específico para a escola do campo. Entretanto, o ensaio parece continuar por detrás das cortinas, pois a plateia ainda espera ansiosa o que se esconde atrás dos panos com o ardente desejo de não ser, apenas, uma encenação em que se mascara a realidade. Antes, porém, deseja-se uma melhoria real sem teatralizar o sonho de muitos que se perdem pelos meandros esparsos das desigualdades sociais. Ainda sobre essa temática, Azevedo (2006), citando Arroyo (1999), lembra que:

Temos uma larga história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para a feira [...] essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, as escolinhas das primeiras letras. (ARROYO apud AZEVEDO, 2006, p. 20).



O espaço escolar das barrancas dos rios não é um ambiente aconchegante e favorável à aprendizagem. A maioria das que visitamos não dispõe de material mínimo necessário como o livro didático, sequer outros insumos complementares. Mas os professores estão lá: uns alojados na própria escola; outros, nas casas de amigos ali mesmo na comunidade. Os que regressaram carregam uma mala de saudade e um punhado de vontade de ajudar seus colegas, amigos, irmãos, pais a também aprenderem a ler e escrever.

Deve-se pensar, pois, nas questões educacionais pelo prisma das oportunidades. Ora, já se sabe que os indivíduos têm possibilidades para aprender, imagine o fato de não haver, nessas localidades, oportunidades para que a aprendizagem escolar aconteça seja pela inexistência da escola, seja por não ter a liberdade de estudar, uma vez que precisariam acompanhar os pais no corte da seringa ou em outras atividades.

As crianças das comunidades ribeirinhas aprendem a nadar, a pegar o timão do motor, a orientar-se pelo sol e pelas estrelas sem o conhecimento científico da Geografia. Aprendem a identificar as horas pela sombra das árvores, o amanhecer pelo cantar do galo e um sem fim de outras coisas. Lima nos conta que, para algumas culturas indígenas,

O sol é a aparição mais importante no céu. Representa um deus que protege a vida, dá a luz, cuida da chegada da colheita, determina e ida e a vinda das chuvas [...] sinaliza o tempo, os dias do ano, os pontos cardeais usando o relógio natural do sol para pensarem e repensarem a si mesmo e a vida. (LIMA, 2007, p. 28).

Aprende-se a desvendar os mistérios do universo e a lidar com as situações do dia-a-dia, por que não aprendem a ler e escrever com competência? Que representações de escola pode-se apreender diante do número expressivo de analfabetos que existem por lá?

A seguir, alguns questionamentos reflexivos acerca dos desafios colocados aos ribeirinhos quanto ao acesso às tecnologias e aos eventos da modernidade notadamente a cultura educacional. Isso porque a educação é de fundamental importância para se romper a ingenuidade, ancorando e aceitando assim para possibilidades de um mundo melhor, não apenas de desejos e sonhos.



A modernidade em seu espelho: dilemas e contradições

A modernidade se autodefine como um tempo de máxima racionalidade, bem-estar, progresso e desenvolvimento. É o tempo em que a **razão** é elevada à soberania de uma nova era da humanidade, que, iluminada pela ciência, responderia às demandas da sociedade, implementando um tempo de melhorias na vida dos homens. Para Castoriadis, citado por Cunha:

O mundo moderno apresenta-se, superficialmente, como aquele que impeliu, que tende a impelir a racionalização ao seu extremo e que, por isso, permite-se desprezar – ou olhar com uma curiosidade respeitosa – os estranhos costumes, invenções e representações imaginárias das sociedades precedentes. Mas, paradoxalmente, apesar de, ou melhor, por causa desta ‘racionalização extrema’, a vida do mundo moderno depende do imaginário tanto como qualquer das culturas arcaicas ou históricas. (CASTORIADIS apud CUNHA, 1992, p. 209).

74

Silva (1997) constata, também, que, embora a modernidade amplie as possibilidades humanas no campo do saber, da técnica, da sensibilidade, desenvolve, por outro lado, mecanismos de dominação e potencializa as condições de barbárie. Segundo esse autor, presencia-se, hoje em dia, a ampliação e intensificação das capacidades humanas, assistindo à emergência de novas identidades culturais e sociais, num “fascinante processo de hibridização de identidades”. Mas, por outro lado, existe, também, o agravamento da dor, do sofrimento e da miséria, aumentadas pela ampliação das possibilidades de exploração e dominação do homem. Para Moreira (1998), vive-se, atualmente, uma época de perplexidades, incertezas e desafios. Assim, diz o autor:

Neste cenário, desestruturam-se certezas, abalam-se crenças, questionam-se valores e saberes. A crise se propaga nos diferentes setores da atividade humana. Desconfia-se das explicações, das teorias e dos métodos tradicionalmente aceitos. Instala-se uma crise de paradigmas, crise de um modelo de ciência fundado nos conceitos de causalidade e determinação e pautado na idéia de uma verdade científica definitiva. (MOREIRA, 1997, p. 4).

Esse quadro é responsável por uma nova dinâmica social, em que se impõe o aleatório, a necessidade da aposta no acaso como *experiência*



válida, numa interrogação sempre permanente sobre o futuro. O sujeito é assim arremessado para dentro de si mesmo, convivendo com constantes perguntas, confrontando-se com todos os medos, entre eles, o pior de todos: o da finitude. Perguntar sobre a natureza, sobre os limites da decadência, sobre o futuro e sobre a impossibilidade da afirmação de uma identidade duradoura que lhe garanta ser/estar no mundo, em condições de transformar o estado de coisas no qual mergulhou o sujeito contemporâneo, são perturbações que delineiam o ser-indivíduo nos tempos presentes. E, assim, num tempo em que o medo se instala, a razão se exila.

Esse sentimento de incertezas é resultado de um processo em que o tratamento dado ao binômio *civilização versus barbárie*, de manejo complexo, foi se constituindo, paulatinamente, norteado pelo processo histórico, manifestando-se, em cada tempo e espaço, com feições diferenciadas.

Essas constatações iniciais induzem a indagações: por que motivos nem todos os indivíduos têm direito de acesso ao conhecimento sistematizado que é, na sociedade moderna, o caminho de superação das condições socioeconômicas e desiguais? Como utilizar os avanços da ciência e da técnica como instrumento de favorecimento à vida humana em todas as suas dimensões? Como se explica o expressivo número de analfabetos com os quais nos deparamos Brasil afora? Segundo Gamboa (2001, p. 80), “[...] o Brasil aparece entre os 10 países com maior população de adultos analfabetos: 18 milhões de pessoas.” Há, de fato, educação popular e democratização no acesso e permanência à escola? No Estado do Acre, segundo Andrade de Paula (2005), quase a metade da população é constituída por analfabetos funcionais – 45,9%.

Desde Comenius, assiste-se a anúncios de que a educação escolar deveria ser para todos e que a aprendizagem deveria acontecer de forma satisfatória e competente, articulando as dimensões do intelecto, a consciência e a vontade. Entretanto, na prática, não é isso que acontece. Vivencia-se uma educação excludente e distinta entre as classes sociais. Uns sendo preparados para desenvolver-se intelectualmente e outros endereçados prematuramente ao mercado de trabalho no qual a exigência maior é pelo esforço físico em detrimento do despertar das capacidades cognoscitivas; da obediência servil em vez da criticidade.



O contraste com o desenvolvimento tecnológico imposto pela globalização e a competitividade do mundo atual direcionam a pensar nos ribeirinhos – homens sábios da floresta, cujo saber da experiência lhes possibilita uma vida de contatos com a natureza e busca pela sobrevivência, mas que se distancia do conhecimento científico e tecnológico da cidade apregoadado pela modernização. Na verdade, esse distanciamento entre o saber tradicional dos povos da floresta e o saber científico caracteriza-se como uma exclusão social, visto que os homens da mata pouco contato têm com a modernidade e que os saberes da tradição são desvalorizados frente ao conhecimento científico. Ainda que se pense que o rádio, o relógio, os motores mais potentes, o barco que desliza mais veloz rio acima, rio abaixo, são eventos da modernidade, o contato com as letras, os livros – fontes de conhecimento e de informação são escassos nesses contextos.

Nesse sentido, é possível dizer que a modernidade ainda não chegou a todos e nem todos têm direito aos seus ideários. Veja, por exemplo, o que alerta Gamboa (2001), ao comentar a educação proposta por Comenius.

76

[...] todos são chamados igualmente a viver a luz da razão, sem diferença entre homens e mulheres, jovens ou adultos, nobres ou plebeus. Todo o povo, afinal, é chamado. A luz/razão da qual todos são partícipes constitui o ideário igualitário/democrático de Comenius. Este ideário não pode ser apenas esperança passiva, mas luta, trabalho e conquista. Nisso reside o fermento emancipatório do grande educador [...] Não é possível deixar ninguém pelo caminho, pois quem nasceu como ser humano tem o direito de aprender a viver como tal. Esse direito lhe assiste enquanto cidadão, de modo que o estado deve assumir sua quota de responsabilidade para garantir educação para todos. (GAMBOA, 2001, p. 85).

O homem da floresta tem acesso a essas condições de cidadania? É pertinente, pois, indagar o significado da educação para o ribeirinho e para o homem da cidade e quais perspectivas se desdobram daí para a vida de cada grupo. A informática, o desenvolvimento tecnológico, a internet, caracterizam-se como via de acesso ao mundo globalizado, encurtam o distanciamento geográfico e promovem rapidez na circulação das informações. Entretanto, o



uso desses instrumentos exige competência na operacionalização; exige pessoas alfabetizadas e letradas. Ou seja, que saibam fazer uso das informações seguindo as instruções lidas. A grande contradição entre este mundo moderno falado e o mundo social real está na incapacidade de fazer uso da tecnologia. De certa forma, o impulso da globalização que se caracteriza também pela difusão das novas tecnologias de informação que elimina a distância, não chega aos povos da floresta. Nem de longe, no entanto, se pode pressupor que o distanciamento dos ribeirinhos dos produtos da modernidade se processa como consequência do não domínio das faculdades da razão. Porém, as próprias condições econômicas e sociais que não são favoráveis, impedem o acesso ao saber ler e escrever. Trata-se, na verdade, de povos marginalizados e excluídos socialmente.

Ao se reportar às reformas do Estado orientadas para o mercado de trabalho e desenvolvimento da democracia na América Latina, Boron salienta que:

En función de ese realismo surge una conclusión dolorosa y preocupante: las democracias latinoamericanas no han producido ni distribuido los bienes públicos que razonablemente podía esperarse de ellas. Y no se trata de que las poblaciones de nuestros países tuvieran expectativas irrazonables o desmedidas. Sus demandas eran, aún hoy lo son, elementales y sencillas: pan, trabajo, seguridad, una vida digna. Pero desde su perspectiva neoliberal, el célebre discurso de la 'ingobernabilidad' pone el acento precisamente en otro lugar: en la incapacidad del Estado para responder a las 'exageradas' demandas de la ciudadanía. ¿Exageradas? En un continente donde la mitad de la población carece de acceso a agua potable, otro tanto no dispone de desagües cloacales, la tercera parte no tiene aprovisionamiento de energía eléctrica, una cuarta parte está desocupada, una tercera parte o más viven debajo de la línea de la pobreza y carece de acceso a elementales servicios de atención médica, ¿son exageradas esas demandas? (BORON, 2003, p. 44).

77

Constata-se com isso, a que ponto chegam os processos de exclusão social. Se nem as necessidades básicas de sobrevivência são atendidas, avaliemos os *déficits* de educação, o saber escolarizado. O Estado parece não cumprir suas funções elementares, deixando uma parcela significativa da população alheia ao que se discute no mundo globalizado e, conseqüentemente,



fora do mercado de trabalho (marcado pela incerteza). Porém, a demanda é cada vez mais exigente no que se refere à escolarização. Isso não quer dizer que estar diplomado seja garantia de emprego, mas é condição *si ne qua non* para conseguí-lo.

Para que haja desenvolvimento, é preciso, antes, de conhecimento. Ou seja, que cada pessoa se desenvolva dominando determinado conteúdo em função de sua utilização prática ou simplesmente para deleite pessoal. E, nesse sentido, a educação é responsável pela propagação e difusão do conhecimento científico, uma vez que, em tese, é capaz de levar os alunos a um despertar da ingenuidade/ignorância, ampliando o universo cultural, as potencialidades para criar e envolver-se e participar social e economicamente não só com elementos produtivos, mas com condições de interferir tanto no processo de construção social como na construção de modelos político-econômicos. Não se pode pensar estratégias que viabilizem essas novas demandas educativas sem antes pensar nas reformas que precisam ser desencadeadas.

Segundo Cabral Neto (2000, p. 96), “[...] a reforma do sistema educacional [...] é vista como um mecanismo para alcançar o crescimento econômico, a transformação cultural e a solidariedade nacional.” As exigências para uma educação de qualidade, nesse novo paradigma, implica, também, um novo modelo de formação do professor. Esse mesmo autor diz que:

A tese da centralidade da educação e do conhecimento, como geradora das transformações produtivas, parece consensual nas propostas dos organismos internacionais para as políticas educacionais da América Latina. Esses organismos defendem a existência de um novo paradigma do conhecimento que estaria associado ao atual [...] esse paradigma seria menos discursivo e mais operativo; menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectualivo, mais pragmático; menos setorizado, mais global; não apenas fortemente cognitivo, mais valorativo. (CABRAL NETO, 2000, p. 110).

Ancorada nessa discussão, está a tese de que a formação do professor perpassa os quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; aprender a ser. Desse modo, a prioridade na formação centra-se numa operacionalização imediatista, com ênfase na formação em serviço e destaque para a formação a distância – forma de conter gastos.



Nesse sentido, é pertinente indagar: como viabilizar uma educação de qualidade formando alunos capazes de participar do mundo do trabalho invadido pela globalização e pela tecnologia, economizando e contendo gastos? A formação cidadã demanda recursos. Estudar não significa só estar presente numa sala de aula, usando o giz e a saliva. Carece de insumos que proporcionem o contato e a busca de conhecimentos e informações que permitam ao indivíduo ultrapassar as muralhas da sala de aula e da escola.

Os desafios e perspectivas educacionais dos ribeirinhos estão em alcançar a dimensão da dita modernidade. O isolamento geográfico a que estão submetidos não seria o motivo, *a priori*, para a exclusão social. Mesmo que se trate de comunidades isoladas cujo acesso é difícil, é preciso criar estratégias de superação desses obstáculos, com o uso da própria tecnologia, para dar acesso à assistência médica, à educação escolarizada, à assistência social e a outras demandas de tais grupos.

Mesmo que a maioria da população ribeirinha utilize a escrita apenas em eventos específicos, como escrever uma carta, por exemplo, ela está constantemente exposta a eventos de leitura das imagens que colam em seus lares. Nós, da cidade, adornamos nosso lar com aquilo que representa algo para nós, seja por seu valor estético ou como meio de lembrar de eventos cotidianos ou pelo valor simbólico de nossos ídolos, de modo que os enfeites ali expostos têm um significado e uma simbologia providos de antecedentes. Com os ribeirinhos, isso ocorre de outro modo, pois buscam como enfeites de suas casas. Há relação com o mundo da cidade distante deles, mas que parece ser considerado como símbolos de progressão socioeconômica.

É pertinente, pois, salientar que a população ribeirinha está diante de uma "leitura de mundo" feita ali mesmo na ambiência familiar, enquanto as escolas minimizam a existência desse material, deixando de considerar seus sentidos e de explorá-los com os aprendizes adultos ou crianças. Mais ainda, tem desconsiderado no trabalho pedagógico o como esses grupos se relacionam com os conhecimentos de fora e com os conhecimentos da tradição.

Assim como a cobra com seu olhar atrai o homem e outros animais da floresta e os enfeitiçam, parece de igual modo enfeitiçarem-se homens e mulheres, pelo fascínio das letras. Por isso, talvez, as cole nas paredes de casa. Invade-se-lhes o modo de pensar e ver as coisas que a modernidade aproxima e distancia ao mesmo tempo. As imagens do desejo, na verdade, são tomadas



tanto pelo que se vê quanto pelo que se imagina. Entretanto, vale salientar que o desejo e conhecimento parecem dar-se as mãos na caminhada. Ou seja, não se deseja o que ainda não se conhece. Desse modo, pode-se pensar que tanto a escrita quanto outros elementos de consumo material, pessoal ou social são desejados a partir do momento que se vislumbra suas benesses. No caso da escrita, por exemplo, são claramente explicitados os empregos, as outras formas de ganhar a vida sem ser sobre o sol ardente cujo terçado e a enxada sejam seus únicos instrumentos de trabalho.



80

Figura 3 | Interior da casa | Rio Môa
Fonte | Arquivo pessoal da autora

Essa fotografia apresenta a imagem real de como os cômodos da casa dos ribeirinhos são ornamentados. Segundo Manguel:



[...] para aqueles que podem ver, a existência se passa em um rolo de imagens que se desdobra continuamente, imagens capturadas pela visão e realçadas ou modeladas pelos outros sentimentos, imagens cujo significado varia constantemente, configurando uma imagem traduzida em palavras e de palavras traduzidas em imagens, por meio das quais tentamos abarcar e compreender nossa própria existência. As imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, imagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presença vazia que completamos com o nosso desejo, experiências, questionamentos e remorso. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são matérias de que somos feitos. (MANGUEL, 2003, p. 21).

Observa-se, pois, que, mesmo excluídos de condições básicas (saneamento básico, saúde, educação), os ribeirinhos estão expostos a “eventos de letramento” e percebem a importância da escrita para sua vida, seja pedindo a alguém para ler ou escrever um bilhete, anotar as compras feitas ali mesmo no barracão, seja contemplando essas letras e esses números, sem, contudo conseguir uni-las e decifrar-lhes o significado. Seria, apenas, uma sintonia com as coisas da cidade, da vida moderna?

Contrastando com o ambiente familiar, observa-se, no entanto, que a singela escola a que têm acesso os filhos dos ribeirinhos é constituída por apenas uma sala e não apresenta os recursos tão necessários à construção e apropriação do conhecimento científico. Assim, não só a população não tem acesso aos produtos da modernidade, como a própria escola que lhe é destinada é excluída de seus domínios. Carentes de uma educação que lhes possibilite navegar por mundos sem fronteiras, a esses povos é dada apenas a condição do contentamento com a pobreza, tanto material, quanto de conhecimento escolarizado. Lembrando Comenius (1985), indaga-se: como fazer para despertar nessas crianças “o desejo ardente de saber e de aprender”? O conhecimento nos serve, dentre outras coisas, para despertar da ingenuidade e da acomodação a que a vida nos impõe, posto que um povo ignorante é um povo que não reivindica. O saber possibilita o descontentamento diante da situação posta, exigindo uma vida digna e uma escola eficaz.

Pelo que se pode observar, as paredes da sala de aula não contêm o ornamento que os alunos têm nas suas casas, sejam repletas de papéis ou mesmo em pequenas quantidades como se pode ver na foto a seguir, a imagem de uma escola no interior da floresta acreana.



Figura 4 | Classe da profa. Emília

Fonte | Arquivo pessoal da autora

As imagens construídas para tais alunos serão estas: uma escola de paredes limpas, professor com pouco recurso didático, ausência de livros para pesquisar, ambiente pouco aconchegante. O que esses alunos aprendem, certamente, não é suficiente para que compreendam a complexidade da vida moderna, tão pouco lhes permite participar do mundo do trabalho.

A realidade das escolas ribeirinhas dos rios Mõa e Azul, ambiente de investigação, é descrita por Lima e Andrade, como um quadro de precariedades e subtrações:

A rede escolar é precária, com grande parte das escolas em péssimo estado de conservação. O material didático é ínfimo. Na maioria dos casos, nem sequer se dispõe do livro didático. O corpo docente é formado por jovens professores que trabalham



com contratos provisórios e, recentemente, em face das exigências legais, alguns jovens professores contratados estão assumindo os postos docentes, se deslocando da cidade para os seringais, o que, evidentemente, impõe sérios conflitos de adaptação, o que em muito dificulta as condições de trabalho. (LIMA; ANDRADE, 2006, p. 1-2).

Falar da educação e do papel que ela exerce no contexto da sociedade moderna não é tão fácil, ainda mais quando se compara o discurso oficial e legal contrastando com a realidade dos povos marginalizados. A globalização exige conhecimento e este, por sua vez, propaga-se de forma seletiva e excludente nas sociedades divididas em classes. Assim, não é possível conceber e atribuir à educação e à escola responsabilidades isoladas do contexto socioeconômico e político, visto que a formação do homem perpassa todos esses aspectos na condução da vida.

A educação, atualmente, passa por modificações que vão desde as alterações nas formas tradicionais da identidade e da cultura à construção de novos papéis sociais. Nesse contexto, evidenciam-se as alterações na estrutura familiar, na organização do mercado de trabalho, bem como as modificações que se estabelecem hoje entre emprego e empregabilidade.

As exigências do novo mercado de trabalho não se contentam com homens de poucas letras. É preciso, pois, dimensionar o homem numa perspectiva de indo além do conhecimento escolar fragmentado para atender às novas demandas e perspectivas do mundo do trabalho, das novas possibilidades da organização social e nos casos dos ribeirinhos, do desenvolvimento responsável e sustentável.

○ Estado do Acre orgulha-se, em nível oficial, de estar implementando uma política de desenvolvimento sustentável, que alia o progresso econômico com a preservação dos recursos naturais. No entanto, os efeitos desses discursos ainda não se fazem sentir no meio do povo. As políticas públicas divulgadas no Estado são as mesmas do resto do país. As tentativas de encontrar respostas favoráveis aos grupos que ali habitam como ribeirinhos, seringueiros, populações tradicionais e extrativistas ainda estão sendo esperadas, não sem a impaciência que a situação exige. Os ribeirinhos, apesar dos contatos com o mundo urbano, através dos meios de comunicação e da "clara diminuição das distâncias geográficas," ainda estão a esperar um contato formal com o conhecimento científico, com as letras, com a junção delas em



sentidos, com a alfabetização. Enquanto esperam, tecem sentidos, adornando suas residências com material gráfico que preenchem suas vidas de sentidos imaginários sobre o mundo idealizado.

Os discursos públicos do desenvolvimento sustentável ainda, talvez, elejam alguns políticos pela sintonia que esses alcançam com o que seja politicamente correto, enquanto os excluídos históricos esperam respostas reais, em vez de políticas públicas paliativas. Segundo Gamboa (2001), a revolução informacional se desenvolve num contexto de exclusão social, no qual os primeiros excluídos serão os incapacitados em termos de atualização dos conhecimentos, de habilidades e competências que a educação básica ainda não ofereceu.

No caso dos grupos analisados, é preciso cumprir não só a função de acesso ao conhecimento sistematizado, como considerar a especificidade da vida na floresta, de sua necessária continuidade, respeitando o conhecimento da tradição desse grupo e sua preservação como condição da própria preservação da mata. E ainda, considerar e ser coadjuvante na busca de uma vida sustentável e digna nesse lugar e não um estímulo ao êxodo para o mundo urbano.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social no campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica no Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica no Campo).

AZEVEDO, Marcio Adriano de. **Descompasso nas políticas educacionais**: a organização da educação rural em Jardim de Piranhas/RN. (1999-2006). 2006. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

BALTAZAR. **Entrevista**. Mâncio Lima (AC), 10 out. 2006.

BERNARDO. **Entrevista**. Mâncio Lima (AC), 10 out. 2006.

BÓRON, Atílio. El Estado y las "reforma del estado orientadas al mercado". Los desempeños de la democracia en América Latina. In: KRAWCZYK, Nora Rut; WANDERLEY, Luiz



Eduardo (Org.). **América Latina**: estados e reformas numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez, 2003.

BROWN JR, Keith; FREITAS, André Victor L. Diversidade biológica no Alto Juruá: avaliação, causas e manutenção. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; ALMEIDA, Mauro Barbosa de (Org.). **Enciclopédia da floresta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A formação de professor no contexto das reformas educacionais. In: YAMAMOTO, Osvaldo; CABRAL NETO, Antonio (Org.). **O psicólogo e a escola**. Natal: EDUFRN, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COMENIUS, João Amos. **Didática magna**. Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

COSTA, Elisa Lozano. As colocações. In: ALMEIDA, Mauro Barbosa de; CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **Enciclopédia da floresta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CUNHA, Euclides da. **À margem da história**. São Paulo: Martins Claret, 2006.

CUNHA, José Auri. A modernidade em seu espelho. In: CUNHA, José Auri (Org.). **Filosofia**: iniciação à investigação filosófica. São Paulo: Atual, 1992.

FERRANTE, Miguel Jeronymo. **Seringal**. 3. ed. São Paulo: Globo, 2007.

FREITAS, Maria Tereza de Assumpção. **Vygotsky & Bakhtin**. Psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática/EDUFJF, 1994.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

HENRIQUE AFONSO. **O auto Juruá acreano**: história, povo e natureza. Brasília: Câmara dos Deputados/Centro de Documentação e Informação/Coordenação de Publicações, 2005.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2001.

LIMA, Elane Andrade Correia. **A nova condição feminina**: as mulheres do seringal. 2001. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.



_____. **Diálogos com a natureza, saberes e estratégias dos povos da floresta.** 2007. 147 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de; ANDRADE, Erika Gusmão dos Reis. Indagações sobre a contribuição de adornos internos das casas dos ribeirinhos no processo de aquisição da leitura/escrita. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CCSA, 12, 2006, Natal. **Anais...** Natal: Centro de Ciências Sociais Aplicadas; Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006. 1 CD-ROM.

MALGLAIVE, Gerard. Dispositivos pedagógicos e situações de trabalho. In: MALGLAIVE, Gerard. **Ensinar adultos.** Tradução Maria Luiza Álvares Pereira; Manuel Antonio de Oliveira e Silva; Maria Manuela Martinho Ferreira. Porto: Porto Editora, 1995.

MANGUEL Alberto. **Lendo imagens:** uma história de amor e ódio. Tradução Rubens Figueiredo; Rosaura Eichenberg; Claudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **A configuração atual dos estudos curriculares:** a crise da teoria crítica. Rio de Janeiro, UFRJ, 1997. (Trabalho apresentado ao concurso de professor titular de Currículo e Ensino).

86

_____. **Currículo:** questões atuais. Campinas: Papyrus, 1997.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

PAULA, Elder Andrade de. **(Des) envolvimento insustentável na Amazônia Ocidental:** dos missionários do progresso aos mercadores da natureza. Rio Branco: EDUFAC, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo e cultura:** uma visão pós-estruturalista. São Paulo, 1997. (Texto datilografado utilizado em aula inaugural na Faculdade de Educação/UNICAMP).

VITÓRIA. **Entrevista.** Mâncio Lima (AC), 11 out. 2006.

Profª. Ms. Maria Aldecy Rodrigues de Lima
Universidade Federal do Acre | Campus Floresta
Curso de Pedagogia
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação | UFRN
Grupo de Pesquisa Processos Discursivos, Mediação
e Representações Sociais | UFRN
E-mail | aldecyzs@gmail.com



Profa. Dra. Erika dos Reis Gusmão Andrade
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Departamento de Educação
Grupo de Pesquisa Processos Discursivos, Mediação e Representações Sociais
E-mail | ergandrade@ufrnet.br

Recebido 14 maio 2009
Aceito 8 ago. 2009



A inclusão de alunos com deficiência intelectual em classes regulares: análise do contexto institucional na perspectiva dos educadores

The inclusion of students with intellectual disabilities in regular classes: analysis of the institutional context in the educators perspective

Marilena Guimarães Lima
Universidade Estadual Vale do Acaraú

Maria da Conceição Dias Souto
Faculdade Ipiranga

Vernon Furtado da Silva
Universidade Castelo Branco

José Henrique
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

88

Resumo

O presente estudo objetiva investigar a percepção dos professores sobre fatores influenciadores da inclusão de alunos com deficiência intelectual em turmas regulares. A amostra contou com 33 professores do ensino fundamental de 10 escolas públicas estaduais de Belém (PA). Foram utilizados questionários para a coleta de dados, posteriormente tratados mediante a estatística descritiva. Os resultados mostram que, na percepção dos professores, são inúmeras as barreiras que dificultam o processo de inclusão, como a falta de qualificação docente e de apoio especializado. A obrigatoriedade de acesso e a permanência com sucesso dos alunos na

escola regular exigem a concretização de políticas públicas que proporcionem as condições necessárias para a sua efetivação. A inclusão não pode acontecer, apenas, por determinação legal, mas, sobretudo, pela necessidade de possibilitar ao outro o convívio social e educacional. A comunidade escolar precisa ser apoiada e orientada a refletir, criticamente, sobre suas atitudes visando a sua assunção no papel de agente transformador da educação.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Deficiência intelectual. Formação de professores. Acessibilidade. Políticas inclusivas. Inclusão.



Abstract

The present study was aimed to investigate the perceptions of teachers about factors influencing the inclusion of students with intellectual disabilities in regular classes. The sample was consisted of 33 elementary school teachers from 10 public schools in Belém (PA). Questionnaires were used to collect data, further processed by descriptive statistics. The results show that in the perception of teachers there are numerous barriers that impede the process of inclusion, like the lack of qualified teachers and specialized support. The obligation of the entrance and successful staying

of the students in regular school requires the implementation of public policies to provide the necessary conditions for its realization. The inclusion cannot happens just by the implementation of the law, but by the need to allow to the other a social and educational life. The school community needs to be supported and guided to critically reflect on their attitudes aiming to get the role of transforming agent of education.

Keywords: Inclusive education. Intellectual disability. Teacher training. Accessibility. Inclusive policy. Inclusion.

Introdução

Nos últimos anos, a inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino vem sendo alvo de muitas inquietações, debates, bem como tem se constituído em tema de muitas pesquisas, principalmente na área de educação especial.

A Constituição Federal de 1988 assegurou, no seu artigo 206, inciso I, como um dos princípios para o ensino “[...] a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” (BRASIL, 1988, p. 94). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, define, em seu artigo 58, a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os educandos com necessidades especiais; e em seu artigo 59, inciso I, determina que os sistemas de ensino deverão assegurar “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades.” (BRASIL, 1996, p. 21).

A existência do direito nos documentos legais não é condição suficiente para a garantia de sua aplicabilidade prática, pois muitas escolas não dispõem de condições necessárias para a efetivação do que está preconizado nesses documentos. Diante disso, Prioste; Raiça; Machado (2006) ressaltam que não se concebe mais a ideia de que o aluno precisa ajustar-se aos padrões



estabelecidos pela escola, mas que a instituição necessita modificar-se para receber e atender a todos.

Dentre as dificuldades encontradas pelas instituições de ensino, quando se trata da inclusão de alunos com necessidades especiais, destacam-se: o número insuficiente de profissionais qualificados para esse atendimento, a escassez de recursos materiais e didáticos, além do elevado número de alunos por turma.

É importante ressaltar que a política de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino não consiste, apenas, na sua permanência física juntos aos demais alunos, mas representa a necessária e urgente mudança de concepções e paradigmas, bem como a reestruturação das instituições de ensino. Compartilhamos das ideias de Saide (2007) quando diz que muitas discussões precisam ser feitas acerca da inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, pois, mesmo que algumas mudanças tenham ocorrido, é perceptível que ela, de fato, ainda não aconteceu.

Para Omote (2005, p. 34), a inclusão traz, em seu bojo, um salto qualitativo no tocante ao “[...] deslocamento do foco de atenção, que sempre recaiu sobre o deficiente, para o seu meio.” Assim, deixa-se de dar ênfase ao que não está bem no aluno – e que, muitas vezes, o torna incapaz e incompetente diante das pessoas que fazem parte da escola – ao desenvolver atividades propostas no contexto escolar. Considera também importante que a escola se transforme em um ambiente acolhedor e que atenda às necessidades e peculiaridades de cada aluno.

O desenvolvimento do potencial dos alunos com deficiência requer o respeito às diferenças, de modo que as suas reais necessidades sejam reconhecidas e atendidas, pois “[...] a educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos.” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21). Uma educação inclusiva implica uma série de mudanças, tanto nas escolas quanto nas práticas dos professores. No entanto, sua efetivação é de responsabilidade de todos os envolvidos direta ou indiretamente no processo educacional. Trata-se, portanto, de uma ação coletiva e integrada que tem como foco oportunizar o acesso de todas as pessoas à escolaridade.



Lima (2006) enfatiza que a inclusão só se concretizará plena e verdadeiramente a partir do momento em que houver transformação, mas que ela ocorra por meio de um processo “contínuo, consciente e concreto”. Caso contrário, continuaremos, apenas, no plano das ideias, sem que, de fato, ocorra uma educação para todos.

Em se tratando da deficiência intelectual, não se pode negar que, por muito tempo, prevaleceu a crença de que as pessoas com essa deficiência não tinham “capacidade, competência e potencial” para aprender os conteúdos propostos nos currículos escolares. Essa situação se torna ainda mais grave quando é exigido do aluno com necessidades educacionais especiais adequar-se às determinações da escola no que diz respeito à apropriação de conteúdos baseados em programas que, ao serem elaborados, não consideram a heterogeneidade presente no ambiente escolar. (PIRES, 2006).

É importante, pois, destacar o direito que as crianças com deficiência intelectual têm à escolarização em classes comuns da rede regular de ensino, que exige a garantia do atendimento educacional especializado a ser desenvolvido em espaços apropriados (dentro da própria escola), possibilitando ao aluno manifestar seus interesses e habilidades. No entanto, Silva (2003) chama a atenção para a dicotomia existente entre a percepção dos docentes do ensino regular e da educação especial como sendo pertencentes a mundos diferentes no que diz respeito à definição da clientela, como se esta não atendesse às especificidades do ato de educar.

Ainda nesse sentido, Carvalho (2007) ressalta que a educação especial não pode ser vista separada ou distante do ensino regular, o que se percebe muito bem com a separação entre o trabalho desenvolvido pelos profissionais que atuam na educação especial e os demais educadores, pois isso contribui para que as parcerias entre eles inexistam ou aconteçam de maneira precária. Com essa separação, a participação dos professores da educação especial nas ações pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar é mínima e, quando ocorre, geralmente é ineficaz; por outro lado, os demais professores, na maioria das vezes, costumam ficar apáticos, indiferentes na elaboração e discussão de propostas a serem implementadas junto aos alunos com deficiência.

Essa dicotomia é percebida, inclusive, nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que insistem em separar o sujeito em corpo



e mente, deixando, portanto, de percebê-lo como um ser integral. Dessa maneira, o aluno com deficiência intelectual é impossibilitado de expressar-se, dando vazão aos seus desejos, sonhos, sentimentos, medos e angústias, não estabelecendo um canal de comunicação consigo, com os demais colegas e com o mundo.

Por mais que os alunos com deficiência intelectual possam apresentar algumas limitações e dificuldades, seu desenvolvimento será favorecido na medida em que frequentam escolas da rede regular de ensino com acesso aos conteúdos propostos no currículo escolar. Destaca-se, ainda, que a convivência desses alunos com outras crianças e adolescentes é importante para o estabelecimento de laços afetivos necessários à sua participação em grupos sociais mais amplos, pois o “bom aprendiz” é aquele que oportuniza sempre a interação entre os sujeitos e que procura, fundamentalmente, respeitar o modo e o ritmo particular que cada pessoa tem de aprender. (VYGOTSKY, 1989).

Contrariando as ideias de Vygotsky, o esperado por grande parte dos professores é que seus alunos apresentem um desempenho semelhante, em um mesmo tempo estipulado pela escola para aprender um determinado conteúdo, esquecendo-se das diferenças e peculiaridades deles. Mesmo sabendo que os alunos são diferentes, alguns professores ainda concebem o ensino numa perspectiva normativa, esperando, dessa forma, alcançar um padrão de desempenho escolar.

Não se pode negar que alguns alunos com deficiência intelectual apresentam condições agravadas e limitações que podem contribuir para que sejam abreviadas ainda mais as suas possibilidades escolares. Por isso, é importante oportunizar a esses sujeitos um ambiente atraente e estimulador, onde a segregação não tenha vez tampouco reforce as suas limitações. Nessa perspectiva, Guedes (2007) ressalta que o olhar dos professores deve estar voltado para o que seus alunos são capazes de desenvolver, e não para o que ainda não conseguem fazer. Assim, maximizarão as suas realizações, contribuindo para a inclusão desses alunos no contexto escolar.

Em se tratando da inclusão de alunos com deficiência intelectual, são vários os caminhos que ainda precisam ser percorridos pelos professores e demais profissionais da educação. No entanto, é necessária a apropriação por eles de conhecimentos relativos a essa deficiência, bem como suas implicações no cotidiano escolar. De posse desse conhecimento, deve-se priorizar a



implementação de ações pedagógicas que possibilitem ao aluno expressar-se livremente, rompendo, assim, com o imobilismo presente no contexto escolar. Quanto a isso, Menezes (2007) diz que a formação dos professores deveria ocorrer com o apoio da escola, local onde são oportunizadas vivências reais com possibilidades de um preparo teórico advindo de reflexões da realidade.

A permanência efetiva dos alunos com deficiência intelectual em turmas regulares depende de mudanças nas práticas pedagógicas e no papel a ser desempenhado pelos professores, requerendo o repensar acerca da formação inicial e continuada desses profissionais e os reflexos desta nas suas ações, visando ao atendimento de novas demandas sociais. (REGANHAN; BRACCIALLI, 2008).

Em se tratando da formação continuada, Mendes (2001) compreende que ela exerce um importante papel na sistematização das constantes reflexões críticas acerca das concepções, valores e atitudes dos profissionais, bem como seus efeitos sobre as pessoas com deficiência.

No entanto, sabe-se que as escolas padecem da falta de estrutura, bem como de recursos necessários para tal ação. O que é ratificado por Costa (2007), ao ressaltar a insuficiência de recursos para a efetivação da formação de docentes, assim como materiais e equipamentos indispensáveis à prática pedagógica.

Mesmo não tendo a formação necessária para atuar com esses alunos, “[...] o argumento de despreparo dos professores não pode continuar sendo álibi para impedir a inclusão escolar de pessoas com deficiências.” (SARTORETTO, 2006, p. 82). Para essa autora, se os professores não se sentem preparados, faz-se necessário que busquem ou que se lhes ofereçam a formação devida. No entanto, considera que a verdadeira preparação tem seu início com a possibilidade e o desafio de acolher e respeitar as diferenças na sala de aula, bem como pela busca de propostas pedagógicas inovadoras.

Nessa perspectiva, entendemos que a formação inicial e continuada do professor é fundamental para o processo de inclusão, sendo o acesso à escolaridade o primeiro passo, visto que a permanência exige estudos contínuos e frequentes não somente do professor, mas de todos os envolvidos no processo educacional. Essa preparação para a inclusão tão almejada pelos profissionais da educação deve oportunizar conhecimentos e atitudes



necessários para uma nova maneira de lidar com as particularidades de cada educando.

É importante que o professor entenda que os alunos com deficiência intelectual são capazes de aprender muitas coisas, inclusive de se tornar independentes. Mas, para isso, precisam ser estimulados a descobrir suas potencialidades. Assim, serão desafiados a viver com mais autonomia e sentir-se-ão produtivos no mundo. Smeha e Ferreira (2008) acreditam que não é possível prever o que uma criança pode ou não aprender, ressaltando que muitos professores pensam ter a possibilidade de determinar o que pode ou não ser mais facilmente aprendido, esperando, com isso, que suas expectativas sejam operacionalizadas pelos discentes. Para as autoras, cada sujeito tem seu tempo próprio de aprender, precisando ser respeitado e que, a partir de sua prática pedagógica, o professor poderá contribuir para a ampliação ou redução desse tempo.

Percebemos que o acesso desses alunos à escola regular já é uma realidade no contexto investigado. No entanto, muito ainda precisa ser feito no que diz respeito à formação de professores, à adequação de metodologias e recursos pedagógicos, à avaliação do processo ensino-aprendizagem e, principalmente, à mudança de atitudes dos atores envolvidos no processo educacional.

Por entender que a efetivação com êxito do processo de inclusão depende, também, da prática pedagógica desenvolvida pelos educadores e, ainda, por considerar que a forma como agem, pensam e os resultados dessas concepções e ações refletem diretamente no desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual é que esta pesquisa teve por objetivo investigar a percepção desses profissionais sobre as condições físicas, estruturais e materiais disponíveis na escola no que tange ao trabalho desenvolvido com os alunos com deficiência intelectual. Essas condições abrangem o espaço físico e materiais disponíveis aos professores e alunos, o apoio pedagógico e técnico especializado disponível na escola, a existência de uma diretriz pedagógica na unidade escolar, a adequação curricular às necessidades dos alunos com deficiência intelectual, bem como, numa perspectiva de autoscopia, das ações didático-pedagógicas desenvolvidas pelos docentes na relação com esses alunos.



1 Método

1.1 Modelo de estudo

Para analisar as percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência intelectual em turmas do ensino regular na rede pública do município de Belém do Pará, optou-se pela pesquisa descritiva, considerando que esta “[...] busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do conhecimento humano [...].” (CERVO; BERVIAN, 1996, p. 49).

1.2 Amostra

Os sujeitos deste estudo são 33 professores de 10 escolas da rede pública estadual de ensino do Município de Belém do Pará. A maioria absoluta (N=20), 61%, atua no ensino fundamental, 32% no ensino médio (N=11) e 7% na educação infantil (N=2). Os participantes são de ambos os sexos, com predominância feminina, ou seja, 64% de mulheres (N=21) e 36% de homens (N=12). O critério de inclusão na amostra foi o tempo de experiência (no mínimo um ano) em turmas regulares inclusivas de alunos com deficiência intelectual. O critério de inclusão está relacionado ao fato de se considerar que, nesse período, o profissional conviveu um tempo razoável com os alunos com deficiência intelectual, tendo condições de apontar os fatores que servem como obstáculos e possibilidades ao processo de inclusão.

95

1.3 Instrumento

Para o levantamento dos dados, foi utilizado um questionário constituído por 26 questões fechadas, respondidas numa escala de avaliação com cinco opções de respostas (ruim, insuficiente, regular, bom e muito bom). A utilização desse instrumento de pesquisa buscou respostas para questões relacionadas aos seguintes aspectos: 1) As condições físicas, materiais e estruturais de que dispõem as escolas e os professores para o desenvolvimento de ações que possibilitem a inclusão de pessoas com deficiência intelectual; 2) A adequação de conteúdos propostos no currículo às necessidades e interesses dos alunos com deficiência intelectual; 3) Os conhecimentos didático-pedagógicos



dos professores para atuar junto aos alunos com deficiência intelectual; 4) A disponibilidade de apoio pedagógico e técnico especializado aos professores e alunos com deficiência intelectual.

1.4 Procedimentos de campo

Para a realização da pesquisa, levantamos a localização das escolas que incluíam alunos com deficiência intelectual, bem como os professores que nelas atuavam. Para tal, procedeu-se a um levantamento nos registros da rede estadual de ensino por meio da Coordenadoria de Educação Especial (COEES), objetivando identificar, na rede Estadual do Município de Belém, as unidades que contam com matrículas de alunos com essa deficiência. Esse processo levou-nos a 57 instituições, das quais 10 foram selecionadas para serem *lócus* deste estudo.

A coleta de dados ocorreu no estabelecimento de ensino onde o professor atuava, levando-se em consideração sua rotina de trabalho, com vistas a não provocar interrupção. O preenchimento dos questionários foi previamente agendado com os professores, sendo, portanto, respeitados os dias e horários definidos pelos participantes da pesquisa.

Relativamente aos aspectos éticos, o projeto foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (COMEP) da Universidade Castelo Branco, sob o protocolo nº 0146/2008 UCB/VREPGPE/PROCIMH. A participação dos sujeitos deu-se de maneira voluntária – todos foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, instruindo-os sobre o caráter da investigação, os procedimentos da pesquisa e informando-os sobre a possibilidade de abandoná-la no momento em que desejassem.

1.5 Análise de dados

Os dados obtidos através do questionário foram tabulados e tratados mediante a estatística descritiva, recorrendo-se ao cálculo da frequência relativa das respostas para cada opção da escala de avaliação.



2 Apresentação e discussão dos resultados

É importante destacar que, na proposta de educação inclusiva, a formação inicial e continuada dos professores tem papel relevante, pois oportuniza conhecimentos teóricos e práticos que possibilitam o acompanhamento e o reconhecimento do processo de desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual. No entanto, Carvalho (2007, p. 77) elucida que, além do aprimoramento na formação inicial e continuada dos professores, faz-se necessário que sejam criados espaços nos quais o diálogo faça parte do cotidiano da escola e, assim, “[...] dúvidas, medos e a resignificação das práticas pedagógicas [...]” possam ser vistas e analisadas por todos os que fazem parte do contexto escolar.

O professor interpreta os processos sociais decorridos na escola e na classe através de quadros de referência formados com base no conhecimento e experiência pessoal sobre as pessoas, eventos, e objetos. (HENRIQUE; FREITAS, 2008). Do ponto de vista cognitivo, as percepções pessoais se relacionam com os processos de aquisição, interpretação, seleção e organização das informações oriundas do meio cercante, os quais norteiam a atribuição de significados às experiências vivenciadas, no caso desta pesquisa, no meio escolar. A compreensão das percepções pessoais docentes se constitui em ponto de partida para a compreensão dos processos cognitivos e comportamentais do professor que afetam a introspecção de valores e o desenvolvimento de práticas pedagógicas e dinâmicas de sala de aula concernentes à inclusão de alunos com deficiência intelectual, entre outros.

Os resultados desta pesquisa contribuem para ampliar o conhecimento sobre os fatores inerentes ao domínio dos professores e ao ambiente escolar relacionados às possibilidades de inclusão de alunos com deficiência intelectual. A Tabela 1 ilustra as percepções pessoais dos professores sobre esses fatores os quais discutimos na sequência.



Tabela 1 | Percepções de professores sobre as condições estruturais e pedagógicas relacionadas ao atendimento a alunos com deficiência intelectual

Indicadores	Ruim	Insuficiente	Regular	Bom	Muito bom
Como você percebe os espaços físicos adaptados existentes na escola	18%	46%	30%	6%	0%
Quanto aos recursos materiais de apoio disponíveis na sua escola, você considera	15%	46%	30%	9%	0%
Como você considera o atendimento técnico especializado disponível na escola	6%	21%	34%	33%	6%
Como você considera o atendimento dos profissionais da área da saúde junto aos alunos com deficiência intelectual	55%	36%	3%	3%	3%
Como você percebe as ações previstas no projeto pedagógico da escola, visando à inclusão de alunos com deficiência intelectual	21%	37%	21%	18%	3%
Como você percebe as adequações feitas nos conteúdos propostos no currículo da escola, visando à inclusão de alunos com deficiência intelectual	9%	49%	30%	9%	3%
Quanto aos métodos e técnicas de ensino utilizados nas aulas, você considera	27%	43%	24%	6%	0%
No que tange aos recursos utilizados na efetivação do processo ensino-aprendizagem, você considera	15%	49%	24%	12%	0%



Indicadores	Ruim	Insuficiente	Regular	Bom	Muito bom
Como você percebe a realização de registros semanais dos planos de aula	24%	34%	24%	18%	0%
Quanto à aplicabilidade dos dispositivos legais no decorrer de sua prática pedagógica junto aos alunos com deficiência intelectual, você considera	12%	64%	21%	3%	0%
Quanto ao seu conhecimento das características e especificidades dos alunos com deficiência intelectual, você considera	18%	40%	21%	12%	9%
Como você percebe a realização da avaliação conjunta das ações propostas no projeto pedagógico da escola, visando à correção das distorções presentes no contexto escolar	18%	55%	15%	9%	3%
Quanto à reformulação dos trabalhos em face dos resultados parciais da avaliação (avaliação formativa), você considera	6%	61%	21%	12%	0%
Como você considera o processo avaliativo desenvolvido na escola, visando à inclusão de alunos com deficiência mental em turmas regulares	6%	37%	30%	24%	3%

Relativamente ao espaço físico disponível nas escolas, 18% dos docentes consideram a sua adaptação ruim; 46% insuficientes; 30% regulares; e apenas 6% consideram bons. A grande maioria (64%) dos professores percebe que os espaços físicos da escola não atendem às necessidades dos alunos com deficiência intelectual, dificultando a aprendizagem dos conteúdos curriculares e, conseqüentemente, o bom andamento do processo ensino-aprendizagem.



Na percepção desses profissionais, o fato de a escola não dispor de espaços físicos adequados restringe as atividades letivas à sala de aula. Além disso, a inadequação dos espaços na escola, na própria sala de aula, dificulta o ir e vir de professores e alunos, agravando o estabelecimento e fortalecimento das relações sociais e afetivas essenciais para a convivência humana.

Diante desses obstáculos e da complexidade que permeia a proposta de educação inclusiva, corroboramos as ideias de Quatrin e Pivetta (2008), ao enfatizarem a relação existente entre o processo de inclusão e a organização do ambiente escolar, bem como das condições físicas apresentadas pela escola ao receber os alunos com necessidades educacionais especiais. A permanência com sucesso dos alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares depende de vários fatores que se inter-relacionam. No entanto, sabemos que a matrícula desses alunos, por si só, não garante sua inclusão educacional, exigindo a participação deles na totalidade do cotidiano escolar, potencializando seu sucesso acadêmico.

No entanto, observamos que as instituições de ensino, em sua maioria, não dispõem desses ambientes de forma adequada, precisando de reformas estruturais que vão além das possibilidades e competências dos gestores escolares, pois demandam investimentos provenientes das esferas de governo (federal, estadual e municipal). Ressaltamos que a efetivação de tal proposta tem se constituído em utopia pela carência de políticas públicas específicas voltadas à concretização de uma escola para todos.

Quanto à disponibilidade de recursos materiais de apoio a serem utilizados nas aulas visando ao bom andamento do processo ensino-aprendizagem, 15% dos professores consideram ruim, 46% insuficiente, não atendendo às necessidades dos alunos, 30% consideram regular e apenas 9% consideram bom. Presume-se que a insuficiência e a falta desses recursos dificultam o desenvolvimento de práticas pedagógicas que despertem o interesse dos alunos pelos conteúdos curriculares, acarretando sérios prejuízos ao processo ensino-aprendizagem. Assim, os professores se limitam aos "recursos convencionais" conhecidos e utilizados no decorrer do seu trabalho, assim denominados por Martins (2001), afirmando que nem sempre possibilitam aos alunos o acesso ao conhecimento.

No que diz respeito ao atendimento técnico especializado disponível na escola, 6% dos participantes da pesquisa percebem-no ruim; 21%



insuficiente; 34% regular; 33% bom; e apenas 6% afirmam ser muito bom. Apesar da considerável insatisfação por parte da maioria dos docentes, revelada por sucessivas queixas quanto a esse atendimento, observa-se, nos resultados, uma quase que equanimidade entre as distintas categorias da escala: inferior ('Ruim' e 'Insuficiente'); intermediária ('Regular'); e superior ('Bom' e 'Muito Bom').

Apesar de ainda não se configurar satisfatório, é estimulante e conforante o fato de quase 40% da amostra perceber e tirar proveito do apoio técnico especializado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – nº 9.394/1996, em seu artigo 58, § 1º, preconiza: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.” (BRASIL, 1996, p. 21). Compreende-se que a sua inexistência ou a oferta insuficiente, no decorrer do processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual em turmas regulares, acarretará em prejuízos para o trabalho desenvolvido em sala de aula pelos professores, os quais se sentem “despreparados e solitários” nesse processo. Destacamos que esse apoio deve ser destinado aos professores e aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Com relação ao atendimento por profissionais da área da saúde, os resultados revelam que 55% dos professores avaliam como ruim; 36% insuficiente; 3% regular; 3% bom; e apenas 3% consideram muito bom. Belisário Filho (2005, p. 175) enfatiza que a inclusão proporciona “[...] o diálogo entre as áreas de saúde e de educação [...]”, não sendo possível separar uma coisa da outra, pois considera que um depende do outro. Por isso, o descasamento entre essas áreas acarreta resultados desfavoráveis ao processo formativo. O autor ressalta, também, que a atuação precoce de profissionais da área da saúde junto à criança com deficiência intelectual trará melhorias ao seu desenvolvimento afetivo, cognitivo, psicomotor e social, preparando-a para a aquisição e construção de novos conhecimentos.

Delville, Mercier e Mattys (1999) ressaltam o caráter preventivo da saúde no contexto educacional, considerando a combinação de ações de proteção da saúde e de educação para a saúde. Para tal, apontam a ação comunitária como um dos aspectos necessários à promoção da saúde, principalmente no que se refere às pessoas com deficiência, pois as intervenções realizadas, a partir dessa ação, podem modificar, de forma eficiente, atitudes e comportamentos destas, diminuindo os problemas que afetam seu bem-estar.



A análise dos resultados referentes às ações previstas no projeto pedagógico da escola com a finalidade inclusiva de alunos com necessidades especiais demonstra que 21% dos professores consideram-nas ruins; 37% insuficientes; 21% informam ser regulares; 18% boas; e apenas 3% dizem ser muito boas. Observa-se que nem sempre as ações propostas no projeto pedagógico da escola conseguem atender, na prática, às reais necessidades dos alunos com deficiência intelectual. Diante disso, comungamos com as ideias de Padilha (2007) quando afirma que compete à escola desenvolver ações que possibilitem a melhoria do processo ensino-aprendizagem e, consequentemente, do atendimento aos alunos. Assim, o projeto político-pedagógico dessas instituições deve partir, inicialmente, de discussões e avaliações acerca das necessidades e expectativas de todos os segmentos que fazem parte do contexto escolar. Sabemos que não se trata de uma tarefa fácil, pois esse projeto precisa ser entendido como um processo de mudança, o que requer esforço e dedicação, bem como a quebra de paradigmas.

Esse processo exige a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no dia-a-dia da instituição escolar, visando ressignificá-las ao trilhar novos caminhos resultantes de uma ação coletiva e transformadora. Na perspectiva de uma educação inclusiva, busca-se, por meio do projeto pedagógico, refletir e transformar velhas e ultrapassadas práticas que insistem em servir como barreiras na concretização de uma escola aberta à diversidade, plural e acolhedora em que as diferenças apresentadas pelos alunos e professores são respeitadas e valorizadas.

À luz das percepções dos professores, não podemos perder de vista que, na maioria das vezes, a construção do projeto político-pedagógico da escola se dá, apenas, em função de uma exigência legal (BRASIL, 1996), deixando, portanto, de atender às demandas da comunidade escolar que, por sua vez, não se sente comprometida com o planejamento e implementação das ações escolares. Por vezes, isso pode traduzir-se na ineficiência do processo educacional, distanciando-se dos propósitos de uma educação para a diversidade.

Quanto à adequação dos conteúdos às necessidades e possibilidades dos alunos com deficiência intelectual, 9% dos professores afirmam ser ruim; 49% insuficiente; 30% consideram regular; 9% boa; e apenas 3% dizem ser muito boa. Martins (2001, p. 138) assevera que algumas necessidades apresentadas pelos alunos, no que tange ao acesso ao conhecimento, exigem “[...]”



adaptações ou modificações no próprio currículo escolar e mais tempo para que determinados objetivos educacionais sejam alcançados.” No entanto, percebemos que essas adequações no currículo escolar nem sempre são efetivadas na prática diária dos professores. Considerando as necessidades dos alunos com deficiência intelectual, a inadaptação do currículo poderá ser determinante para o seu fracasso escolar, o que, conseqüentemente, poderá conter ou até mesmo inviabilizar o processo de inclusão.

Quanto à utilização de métodos e técnicas adequados às necessidades e especificidades dos alunos com deficiência intelectual, 27% dos professores consideram ruim; 43% insuficiente para que esses alunos realmente aprendam e se apropriem dos conhecimentos propostos no currículo das escolas regulares; 24% consideram regular; e apenas 6% boa. Verifica-se que a grande maioria dos professores considera inadequados os métodos e técnicas utilizados na dinâmica das classes, visto que, geralmente, esse trabalho se dá por meio de aulas expositivas, lançando mão apenas do quadro e do livro didático como recursos complementares dessa prática metodológica, limitando a ação pedagógica do docente e dificultando a construção do conhecimento por parte dos alunos.

Carvalho (2007, p. 81) afirma que “[...] consideradas e respeitadas as diferenças individuais, seria um equívoco prescrever apenas um método de ensino, aplicável a todos os alunos.” O ideal é que seja oportunizada aos professores a apropriação de metodologias diversificadas para que as utilizem em suas intervenções pedagógicas, ajustando-as às características e necessidades de cada aluno e segundo a natureza do que está ensinando. As metodologias utilizadas pelos professores precisam, necessariamente, contribuir para que as aulas se tornem interessantes. Para tanto, tem-se no próprio aluno uma fonte rica de conhecimentos adquiridos por meio de suas experiências que em muito favorecem o bom andamento do processo ensino-aprendizagem.

Quanto à utilização dos recursos pelos professores no decorrer do processo ensino-aprendizagem, 15% desses consideram ruim; 49% insuficiente; 24% regular; e apenas 12% classificam como bom. Os dados revelam que a maioria dos professores sente dificuldades ou limitações quanto à utilização de recursos diversificados em suas salas de aula, dificultando a apropriação de conhecimentos pelos alunos com DI, já que eles aprendem melhor com a utilização de recursos diversificados. No entanto, verificamos que, no cotidiano da escola, o livro didático ganha destaque. Isso remete à necessidade de se



romper com as amarras que limitam o uso de recursos condizentes com as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Ainda, este resultado explica, em parte, as limitações percebidas pelos próprios professores em desenvolver o ensino adaptando o currículo às necessidades dos alunos, bem como se valendo de alternativas metodológicas no ensino. De acordo com Reganhan e Braccialli (2008), a atuação junto a alunos com deficiência requer a identificação das necessidades e habilidades deles, bem como o conhecimento do contexto em que vivem e a disponibilidade de recursos e metodologias necessárias ao desenvolvimento das práticas educacionais. As autoras ressaltam que essas práticas precisam oportunizar momentos interativos, contemplando as diferenças sem considerar incapazes os alunos que apresentam dificuldades para aprender os conteúdos propostos nos currículos escolares.

No que concerne ao registro semanal dos planejamentos das aulas, 24% dos docentes informaram ser ruim; 34% insuficiente; 24% regular; e 18% bom. Os dados revelam que mais da metade dos professores não conferem a devida importância ao planejamento do processo ensino-aprendizagem. Compreendemos que os registros dos planejamentos norteiam e sistematizam a ação pedagógica dos professores, favorecendo, com isso, uma aprendizagem prazerosa e significativa. A falta desses registros pelos docentes incorrerá em práticas improvisadas que poderão dificultar ou comprometer o processo educativo.

Quanto à aplicabilidade na prática pedagógica dos professores dos dispositivos legais que regulamentam a educação inclusiva, 12% consideram ruim; 64% afirmam que no cotidiano das escolas isso se dá de maneira insuficiente; 21% consideram regular; e somente 3% consideram bom. Os dados revelam que os professores ou não têm o devido conhecimento ou não se mostram sensibilizados pelos preceitos legais, revelando, por um lado, uma lacuna na formação inicial e continuada, e por outro, o desinteresse por parte de alguns profissionais da educação com relação à garantia desses no ensino regular.

Sabe-se que a garantia desse direito vai além das exigências legais, pois a lei, por si só, não garante a efetivação da prática de inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. No entanto, considera-se que conhecer os dispositivos legais é um passo importante para a supressão das



injustiças sociais, rumo à consolidação de uma educação inclusiva. Nesse sentido, Carvalho (2009) enfatiza a importância da atualização na formação continuada dos professores como possibilidade de saída do imobilismo e da acomodação, desencadeando inquietações, com vistas à amplitude de novos saberes e + possibilidades do ser humano. A autora concebe a formação continuada como estratégia importante na aquisição de novos conhecimentos, dentre eles os aspectos legais, considerando vital que o espaço escolar se transforme em um *lócus* de estudo e discussão acerca do fazer pedagógico, com a inserção de toda a comunidade escolar.

Com relação ao nível de conhecimento das características dos alunos com deficiência intelectual, 18% dos professores consideram ruim, 40% insuficiente, 21% regular, 12% bom e apenas 9% muito bom. Os dados revelam que um pequeno percentual de professores é conhecedor das características apresentadas por esses alunos, enquanto que a maioria afirma não dominar esses conhecimentos, acarretando incertezas e equívocos quanto aos direcionamentos a serem dados no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Entendemos que o parco conhecimento ou total desconhecimento pelos docentes das especificidades dos alunos traz sérios danos à sua aprendizagem e desenvolvimento.

Diante disso, Pinheiro (2006) enfatiza que o êxito acadêmico dos alunos com deficiência intelectual exige a elaboração de estratégias educacionais que possam atendê-los, de fato, na construção de suas estruturas cognitivas. Ressalta, ainda, que a aprendizagem acadêmica desses alunos dá-se de maneira mais lenta, apresentando, muitas vezes, dificuldades para elaborar, por conta própria, meios para assimilação dos conceitos e conhecimentos mais complexos. Isso não significa dizer que são menos capazes que os demais; mas necessitam ser considerados em suas diferenças individuais, nos seus ritmos e modos de aprendizagem.

O conhecimento das particularidades dos alunos com DI possibilita aos professores entender que o desenvolvimento deles, quando comparado aos demais alunos, ocorre de maneira diferente no que se refere à apropriação dos conceitos mais elaborados, exigindo a utilização de estratégias de ensino diferenciadas. Prioste; Raíça; Machado (2006) destacam que, mesmo apresentando um ritmo diferente de aprendizagem, os alunos com deficiência intelectual são capazes de crescer. Mas, para isso, precisam que alguém confie nessa capacidade.



Quanto à avaliação conjunta das ações contidas no projeto pedagógico, verifica-se que 18% dos professores consideram ser ruim, 55% insuficiente, 15% afirmam que é regular, 9% consideram boa e apenas 3% dizem ser muito boa a participação dos diversos segmentos da escola nesse processo. Percebemos que o processo avaliativo das ações da escola, em sua maioria, não possibilita a participação de todos os sujeitos que compõem o universo escolar, gerando, com isso, insatisfações e incertezas quanto às reais possibilidades de mudanças. A avaliação se caracteriza como um processo necessário à melhoria de toda e qualquer ação humana, podendo ser um instrumento de investigação e diagnóstico com possibilidades de reformulações e novas práticas. Para Carvalho (2007), a avaliação dos trabalhos escolares deve ser contínua e permanente, como uma rotina inserida no projeto pedagógico. Contudo, as escolas precisam amadurecer nesse sentido, buscando modificar suas práticas avaliativas em relação ao contexto escolar, pois está voltada, apenas, para a avaliação do desempenho dos alunos.

Quanto à reformulação dos trabalhos em face dos resultados da avaliação, 6% dos professores percebem ser ruim, para 61% ocorre de maneira insuficiente, 21% asseveram ser regular e somente 12% consideram ser boa. Os dados retratam uma realidade ainda comum nas escolas *lócus* da pesquisa, pois, quando se avaliam as ações desenvolvidas no contexto escolar, geralmente desconsidera-se o real significado desse processo e, com isso, a oportunidade de propor melhorias no contexto escolar. Para Carvalho (2007, p. 86), “[...] o processo de avaliação é um poderoso instrumento de acompanhamento e replanejamento das ações levadas a efeito no atendimento pedagógico escolar.” Assim, deve possibilitar a remoção de barreiras e favorecer a aprendizagem de todos os alunos e o bem-estar dos envolvidos no processo educacional.

Quanto à avaliação visando à inclusão dos alunos com deficiência intelectual, 6% dos participantes consideram ruim, 37% insuficiente, 30% regular, 24% boa e apenas 3% dizem ser muito boa. A realidade apresentada revela que a avaliação tem sido um mecanismo de exclusão do aluno, na qual é dada ênfase às suas dificuldades.

Tal situação é reforçada por Dantas e Martins (2009) ao entenderem que as práticas avaliativas desenvolvidas por muitos professores servem apenas para medir/testar o conhecimento dos alunos e, com isso, classificam e selecionam, contrariando e impossibilitando a efetivação do acesso de todos



a uma educação de qualidade. Para as autoras, é impossível avaliar alunos com deficiência intelectual sem que haja a preocupação com suas produções individuais no decorrer do processo ensino-aprendizagem e o registro dos seus progressos cognitivos.

Para Hoffmann (2003, p. 15), “[...] a avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação.” Portanto, o ato de avaliar está diretamente ligado ao processo educativo, pois um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais; e assim servirá, apenas, para julgar os resultados dos trabalhos apresentados pelos alunos, transformando-se em uma perigosa arma usada apenas para separar os competentes dos incompetentes, os capazes dos incapazes.

Quando abordamos a inclusão dos alunos com deficiência intelectual, precisamos analisar em que medida ela está se concretizando, de fato, no contexto escolar, já que esses alunos têm um desafio maior para a inclusão nas escolas da rede regular, que além de mudar seus conceitos precisa reestruturar-se, tanto nos aspectos físicos quanto pedagógicos. Desse modo, é relevante que se repensem os cursos de formação inicial e continuada e em serviço de professores, visando à inclusão de disciplinas/conteúdos nos currículos das universidades voltados para o estudo, compreensão e respeito às características desses alunos – tarefa que consideramos ainda crítica, na medida em que ainda refletem posturas extremamente homogeneizantes.

Conclusão

No momento atual em que é proclamada, a partir dos marcos legais, uma “educação para todos”, negar às pessoas com deficiência esse direito significa privá-las de participar do convívio social, algo essencial e indispensável para o desenvolvimento de qualquer ser humano.

Falar de inclusão é, acima de tudo, ter consciência de que precisam ser dadas as condições necessárias para que, de fato, todas as crianças, sem exceção, tenham garantido, na prática, o acesso a uma educação de qualidade. Portanto, incluir alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino é algo indiscutível.



Para Martins (2001), o foco principal da educação inclusiva está na garantia de uma escola que valoriza a heterogeneidade, assegurando o direito de todos à educação. O acesso à escolaridade não deve ser condicionado a pré-requisitos impostos por profissionais da educação, pois tais práticas discriminam e excluem os que não atendem às exigências instituídas.

Contudo, a partir dos resultados encontrados, pode-se concluir que, de acordo com as percepções dos professores, não são poucas as barreiras que dificultam o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular e que precisam ser transpostas, quais sejam: (a) inadequação dos espaços físicos; (b) o despreparo dos próprios professores para lidar com esses alunos; (c) falta de apoio aos professores e alunos por parte de profissionais especializados (educação especial); (d) carência de recursos materiais, tecnológicos e didáticos; (e) a utilização de práticas pedagógicas que não atendem à diversidade presente no contexto escolar; (f) práticas avaliativas tradicionais e excludentes; (g) número insuficiente de profissionais especializados para dar apoio aos professores e alunos; (h) falta de parceria nas áreas de educação e saúde. Dentre as citadas, considera-se como a pior das barreiras a atitude que alguns profissionais da educação têm tido diante da inclusão de alunos com deficiência intelectual.

Segundo Carvalho (2007, p. 77), as barreiras atitudinais não são removidas por decisões ou exigências superiores ou decretos, mas “[...] dependem de reestruturações perceptivas e afetivo-emocionais que interfiram nas predisposições de cada um de nós, em relação à alteridade.” É importante o entendimento de que, para incluir, precisamos, dentre outras coisas, nos colocar no lugar do outro e vê-lo com o mesmo olhar que gostaríamos de ser vistos.

Ressalta-se que a obrigatoriedade de acesso e a permanência com sucesso dos alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares requerem a concretização de políticas públicas que proporcionem as condições necessárias para a sua efetivação. Para Denari (2001, p. 177), o grande desafio que se apresenta está relacionado à necessidade de oportunizar aos professores conhecimentos que os prepare para novas atitudes, as quais possibilitem aos mesmos desempenharem satisfatoriamente suas funções, bem como “[...] seu papel de agente transformador da educação.”

É necessário, então, repensar os cursos de formação de professores em face das constantes queixas quanto à inexistência, no currículo das



universidades, de conhecimentos específicos que os possibilite valorizar e atender à diversidade presente no contexto escolar atual. Nesse sentido, Martins (2001) ressalta ser imprescindível a valorização da diversidade, pois se trata de um dos princípios norteadores da educação inclusiva. A autora compreende, ainda, não ser mais possível a padronização do comportamento das pessoas, pois não se pode determinar como cada um deve ser, pensar e agir. Dessa maneira, incorreríamos no erro de negar que somos todos diferentes, mas humanos e detentores de um potencial a ser desenvolvido, que precisa ser reconhecido.

Gomes e Barbosa (2006, p. 93) enfatizam que pouca utilidade terão os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos nessa formação, caso os docentes não se comprometam em educar todos os alunos. Para os autores, a “[...] capacitação profissional só poderá apresentar resultados positivos quando forem revistos e compreendidos, primeiramente, os posicionamentos e as atitudes dos professores frente à própria atuação profissional.”

Carvalho (2007) afirma que, além das mudanças e melhorias na formação inicial e continuada dos professores, é imprescindível que sejam oportunizados na escola momentos de trocas de experiência, pois, assim, dúvidas, receios e angústias que permeiam a prática pedagógica seriam compartilhados pela equipe escolar de profissionais, devendo ocorrer de maneira sistemática. A interlocução entre pares possibilitará a aquisição de conhecimentos necessários para o desenvolvimento de atitudes favoráveis em face das diferenças apresentadas pelos alunos com DI.

Para que isso se efetive no cotidiano das escolas e nas práticas pedagógicas docentes, faz-se necessário que os professores sejam apoiados e orientados de maneira a possibilitar a reflexão crítica e constante sobre sua prática com base em recursos teóricos e metodológicos. Essa reflexão não se restringe, apenas, a uma teorização, ou seja, somente ao plano das ideias, mas visa compreender a própria prática para que seja reformulada e recriada a rotina das salas de aula.

Entendemos que a efetivação da proposta de educação inclusiva depende da mudança de concepções e atitudes por parte dos profissionais da educação. Entretanto, Denari enfatiza:

[...] mudanças em concepções decorrem não somente de atitudes pessoais: implica, também, na construção de um projeto



pedagógico que valorize a liberdade, a cultura da sociedade e das instituições educacionais, a distribuição da responsabilidade no exercício profissional. (DENARI, 2001, p. 179).

A constatação da inserção de alunos com deficiência intelectual em turmas regulares mostra avanços significativos quanto à possibilidade real de a escola abrir suas portas para uma parcela da população que, há pouco tempo, era considerada por muitos como incapaz de fazer parte do contexto escolar e social. No entanto, a concretude do processo de inclusão acaba sendo postergada em virtude das dificuldades anteriormente apresentadas, criando um fosso entre o real e o ideal.

A efetivação do processo de inclusão não depende, apenas, da atuação do professor, pois ele não pode ser considerado o único responsável pelo sucesso ou insucesso desse processo. Queremos chamar a atenção para a importância do seu papel, visto ser ele a pessoa mais próxima do aluno. No entanto, ressalta-se que as atitudes desses profissionais frente aos alunos com deficiência intelectual, aliadas a outros fatores, poderão contribuir para torná-los competentes ou incompetentes perante a sociedade. Precisamos entender que a inclusão não pode acontecer, apenas, por determinação legal, mas pela necessidade de possibilitar ao outro o convívio social e educacional. Caso contrário, serviremos apenas como instrumentos na perpetuação e legitimação de práticas pedagógicas excludentes e mantenedoras da injustiça social.

110

Referências

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: Avercamp, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, MEC, 1996.



BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. Saúde e educação: uma parceria necessária para a inclusão dos portadores de deficiência. **Ensaaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: MAKRON Books, 1996.

COSTA, Wilson. Psicomotricidade e práticas de movimento e expressão em projetos de ação complementar à escola pública. In: FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos; RAMOS, Maria Inês Barbosa (Org.). **Psicomotricidade: educação especial e inclusão social**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Os limites para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na escola regular: entre o que falam as mães e o que falam as professoras. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 34, n. 20, p. 127-150, jan./abr. 2009

DELVILLE, Jaqueline; MERCIER, Michel; MATTYS, Marie. **Promoção da saúde na educação especializada: pesquisas e indicações para a ação**. Bauru (SP): EDUSC, 1999.

DENARI, Fátima Elisabeth. A escola perante as diferenças: um olhar sobre a formação do professor. In: MARQUEZINE, Maria Cristina (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: UEL, 2001.

GOMES, Cláudia; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 1, p. 85-100, jan./abr. 2006.

GUEDES, Marta. O "fazer teatral" e a psicomotricidade em comunidades carentes. In: FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos; RAMOS, Maria Inês Barbosa (Org.). **Psicomotricidade: educação especial e inclusão social**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

HENRIQUE, José; FREITAS, Rosineide Cristina. Orientação de valores na educação física escolar: análise sob a perspectiva do Value Orientation Inventory. **Lecturas educación física y deportes**, Buenos Aires, v. 13, p. 1-4, 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd120/orientacoes-de-valores-na-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acesso em: 25 set. 2009.



HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LIMA, Francisco José de. Ética e inclusão: o status da diferença. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (Org.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

LUIZ, Flávia Mendonça Rosa; DE BORTOLI, Paula Saud; SANTOS, Milena Flória; NASCIMENTO, Lucila Castanheira. A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 3, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.Scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 25 set. 2009.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. O desafio de investir na escola inclusiva: relato de uma experiência profissional. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: UEL, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Reconstruindo a concepção de deficiência na formação de recursos humanos em educação especial. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: UEL, 2001.

MENEZES, Luis Carlos de. Seis etapas em direção a uma escola de qualidade. In: Inclusão: é hora de aprender. **Revista Nova Escola**, São Paulo, v. 22, n. 206, out. 2007.

OMOTE, Sadao. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-48, jan./abr. 2005.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 7. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2007.

PINHEIRO, Odnéia Quartieri Ferreira. Adaptações curriculares de grande porte e o projeto pedagógico das escolas especiais na área da deficiência mental. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESCOLAS REGULARES, 2., 2006. **Anais...** Paraná: SEE/DEE, 2006.

PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. O cotidiano escolar na escola inclusiva. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (Org.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006.



PRIOSTE, Cláudia; RAIÇA, Darcy; MACHADO, Maria Luiza Gomes. **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. São Paulo: Avercamp, 2006.

QUATRIN, Louise Bertoldo; PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto. Inclusão escolar e concepções docentes: do desejo idealizado à realidade prática. **Revista "Educação Especial,"** Santa Maria, n. 31, p. 49-62, 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 10 set. 2009.

REGANHAN, Walkíria Gonçalves; BRACCIALLI, Ligia Maria Presumido. Inserção de alunos com deficiência no ensino regular: perfil da cidade de Marília. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 3, p. 385-404, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 10 set. 2009.

SAÍDE, Terezinha. Psicomotricidade, deficiência visual, educação física adaptada, inclusão e atividades do projeto de psicomotricidade do IBC. In: FERREIRA, Carlos Alberto de Matos; RAMOS, Maria Inês Barbosa (Org.). **Psicomotricidade: educação especial e inclusão social**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

SARTORETTO, Mara Lúcia Madrid. Inclusão: teoria e prática. In: **Ensaaios pedagógicos**. Educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC/SEE, 2006.

SILVA, Shirley. Educação especial entre a técnica pedagógica e a política educacional. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

SMEHA, Luciane Najjar; FERREIRA, Iolete de Vlieger. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Revista "Educação Especial,"** Santa Maria, n. 31, p. 37-48, 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 10 set. 2009.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

YVGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1989.

Profa. Ms. Marilena Guimarães Lima
Universidade Estadual Vale do Acaraú | Belém | Pará
Departamento de Educação
E-mail | marilena_tavares@yahoo.com.br



Profa. Ms. Maria da Conceição Dias Souto
Faculdade Ipiranga | Belém | Pará
Departamento de Educação
E-mail | concesouto@hotmail.com

Prof. Dr. Vernon Furtado da Silva
Universidade Castelo Branco | Rio de Janeiro
Departamento de Educação Física
Laboratório de Aprendizagem Neural e Performance Motora | LANPEM
E-mail | vernonfurtado2005@yahoo.com.br

Prof. Dr. José Henrique
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro | Seropédica | Rio de Janeiro
Instituto de Educação
Departamento de Educação Física e Desportos
Grupo de Pesquisa Pedagogia de Educação Física e Esporte
E-mail | henriquejoe@hotmail.com

114

Recebido 12 abr. 2010
Aceito 30 jun. 2010



Pessoas com deficiência no trabalho: contribuições de um programa de habilidades sociais

Disabled individuals at work: contributions of a social skill program

Juliane Ap. de Paula Perez Campos

Maria Amélia Almeida
Universidade Federal de São Carlos

Resumo

Os comportamentos socialmente habilidosos têm sido identificados como requisito à *performance* e manutenção no trabalho da pessoa com deficiência. Este estudo teve por objetivos elaborar, aplicar e analisar os efeitos de um Programa de Habilidades Sociais para o Trabalho junto a trabalhadores com deficiência mental ou física. Foram selecionadas três pessoas, sendo uma do sexo feminino e duas do masculino, com idade variando entre 21 a 36 anos. Empregou-se um delineamento experimental de múltiplas sondagens em situação natural de trabalho dos participantes. Os resultados indicaram aumento gradual na qualidade do desempenho de determinadas habilidades sociais, tais como: perguntar se havia algo para fazer, oferecer e solicitar ajuda. Sugerem-se outras pesquisas no que tange à capacitação dos colegas de trabalho na promoção do repertório social dos trabalhadores com deficiência.

Palavras-chave: Trabalhadores com deficiência. Habilidades sociais. Profissionalização.

Abstract

The main goals of the present research were to elaborate, apply and analyze the effects of a Social Skills Program for Work among workers with physical or mental deficiency in natural work environment. The workers selected were one female and two males, with ages ranging from 21 to 36 years old. In order to achieve the study goals, a multiple-probe design was employed. The results indicated a gradual increase in social skills performance, such as: to ask if there were things to do; to offer and ask for help; to talk about personal needs. Those aspects were part of the intervention with both participants and their co-workers. In the research, further studies and social skills for workers with physical or mental deficiency training are suggested to participants' co-workers.

Keywords: Disabled individuals at work. Social skills. Professionalization.



Introdução

O movimento atual da educação especial se caracteriza pela busca da sociedade inclusiva e pelo rompimento das ideias segregadoras acerca da concepção de deficiência; sendo a inserção de pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho uma das possibilidades de inclusão social.

A Constituição Brasileira de 1988 assegura, nos Artigos 7º e 37, o acesso da pessoa com deficiência ao mercado de trabalho formal; tal lei é complementada pelas leis federais nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõe do ingresso da pessoa com deficiência ao serviço público pela via do concurso; e a de número 8.213, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre os planos e benefícios da previdência, na qual se destaca o Artigo 93.

A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários habilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas na seguinte proporção:

I – até 200 empregados – 2%

II – de 201 a 500 – 3%

III – de 501 a 1000 – 4%

IV – de 1001 em diante – 5%. (BRASIL, 1991, p. 29).

Aprovada em Madri, Espanha, em 23 de março de 2002, no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, a Declaração de Madri prevê, dentre outros aspectos, o emprego como fator-chave para a inclusão social, em que:

Esforços especiais precisam ser feitos para promover o acesso de pessoas com deficiência ao emprego, preferivelmente no mercado competitivo de trabalho. Esta é uma das importantes formas de se combater a exclusão social de pessoas com deficiência e promover sua dignidade e vida independente. Isto requer uma ativa mobilização não apenas de defensores da inclusão social, mas também das autoridades públicas, que precisam continuar a fortalecer as medidas adequadas já em vigor. (DECLARAÇÃO DE MADRID, 2002, p. 4).



Recentemente a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (ONU, 2006) foi ratificada no Brasil com o Decreto 186/2008. Dentre os princípios firmados a partir do esforço e mobilização de diferentes segmentos internacionais, destaca-se o Artigo 27 “TRABALHO E EMPREGO”, onde:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência de trabalhar, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Este direito abrange o direito à oportunidade de se manter com um trabalho de sua livre escolha ou aceito no mercado laboral em ambiente de trabalho que seja aberto, inclusivo e acessível a pessoas com deficiência. (ONU, 2006).

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as modalidades de educação de jovens e adultos e educação profissional apresentam-se como possibilidades de ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social das pessoas com deficiência.

Apesar de o direito ao trabalho da pessoa com deficiência já estar assegurado por lei, na prática a jornada ainda é bastante longa, pois existem alguns fatores que precisam ser analisados antes de se pensar em uma inserção efetiva e eficiente dessa população no mercado de trabalho. (TANAKA; MANZINI, 2005). A falta de qualificação profissional da pessoa com deficiência é resultado direto da desvalorização, na preparação dessas pessoas para o mercado de trabalho; sua profissionalização, em muitos casos, ainda acontece em ambientes restritivos denominados oficinas abrigadas.

Almeida (2000) faz referência a um estudo realizado por Tanaka que, depois de 10 anos de investigação, concluiu que a instituição não prepara adequadamente o aluno para a inserção no mundo de trabalho, uma vez que: a) os alunos apresentam um alto índice de comportamentos inadequados e incompatíveis com uma situação de trabalho; b) os professores, em vez de supervisionar seus alunos nas atividades, ficam mais preocupados em executar as atividades do setor, tais como preparar materiais, concluir tarefas mais difíceis, dar acabamento aos produtos que ficaram imperfeitos.

Mendes; Nunes; Ferreira; Silveira (2004), ao analisar as pesquisas sobre diferentes aspectos do processo de profissionalização da pessoa com deficiência, sinalizaram achados importantes que refletem o cenário de



preparação e inserção profissional de pessoas com deficiência no Brasil. Com destaque para alguns estudos, pode-se verificar que os resultados indicaram a precariedade do serviço e do treinamento oferecido; as modalidades de oficinas oferecidas eram desvinculadas das necessidades do mercado de trabalho; na maioria das instituições, os alunos eram tratados como crianças e não opinavam a respeito de seu futuro; nenhuma instituição oferecia uma profissão para o indivíduo com deficiência mental, e as atividades eram de cunho artesanal.

Enquanto, normalmente, apenas as habilidades ligadas à tarefa são priorizadas pelos empregadores como importantes para o sucesso no emprego, algumas habilidades sociais também são cruciais no sentido de contribuir para a formação de amizades, apoio social e satisfação no trabalho; além de que os comportamentos socialmente habilidosos têm sido identificados como importante fator para a *performance* e manutenção do trabalhador no emprego competitivo. (CHADSEY-RUSCH, 1992; CHADSEY-RUSCH; LINNEMAN; RYLANCE, 1997; COPELAND; HUGHES, 2002; ELKSNIN; ELKSNIN, 2001; HUGHES; KIM; HWANG, 1998; LAGOMARCINO; HUGHES; RUSCH, 1989; PARK; GAYLORD-ROSS, 1989).

118

Tomamos como referência as pessoas com deficiência intelectual e as com deficiência física. Se, por um lado, muitas empresas preferem, por exemplo, contratar pessoas com deficiência física, possivelmente por apresentarem melhores qualificações profissionais; por outro, observa-se, ainda, a exclusão no mercado de trabalho de pessoas com deficiência intelectual, possivelmente pelo estigma de improdutividade que carregam ao longo de suas vidas.

Assim, ao se afirmar tal hipótese perde-se a oportunidade de reconhecer as capacidades e as habilidades que precisam ser desenvolvidas para que tais trabalhadores possam alcançar as demandas exigidas pelo mercado.

Pessoas com deficiência intelectual ao terem a chance, dentro do mercado formal, de mostrar que estão aptas a exercer uma função e, conseqüentemente, ao demonstrarem suas habilidades dentro das empresas, fazem com que essas abram suas portas e lhes ofereçam mais oportunidades. Pereira (2006) identificou e comparou o perfil de trabalhadores com e sem deficiência física, com destaque para a análise das habilidades sociais dos mesmos. A autora concluiu que o fenômeno da deficiência física não deve ser circunscrito aos limites corporais, pois o desenvolvimento dessas pessoas parece sofrer



influências do ambiente e das relações sociais assim como o desenvolvimento social das pessoas sem deficiência.

Nesse contexto, o campo das habilidades sociais surge como possibilidade de investigar alguns aspectos peculiares a esse processo, tais como: a) para que um trabalhador possa desempenhar, adequadamente, sua função – além da compreensão da tarefa – quais habilidades sociais são importantes?; b) a pessoa com deficiência, que está sendo inserida no mercado de trabalho, tem estabelecido interações sociais com outras pessoas com e/ou sem deficiência?; c) a inserção no mercado de trabalho tem possibilitado aos trabalhadores com deficiência interagir, eficazmente, em outras situações, além daquelas à realização da tarefa?

Considerando que a interação entre indivíduo e ambiente social está na base da construção das relações sociais e que as situações interpessoais podem ocorrer em diversos contextos, como, por exemplo, o profissional, pode-se dizer que pessoas socialmente habilidosas são capazes de promover interações sociais mais satisfatórias. Dessa forma, para que possam lidar com os novos desafios e as novas situações vigentes, precisam adquirir um repertório cada vez mais elaborado de habilidades e competências. (CABALLO, 1996; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Caballo (1987) enfatiza o comportamento habilidoso socialmente como o conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo no contexto interpessoal, que expressa sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos do indivíduo de um modo adequado à situação, ao mesmo tempo que minimizam a probabilidade de problemas futuros.

Pode-se dizer que as habilidades sociais referem-se ao conjunto dos desempenhos apresentados pelo indivíduo diante das demandas de uma situação interpessoal. Tais desempenhos sociais têm sido caracterizados com base em fatores pessoal, situacional e cultural que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999; 2005).

Dentre os programas de intervenção que visam ensinar habilidades sociais, tem-se destacado o Treinamento de Habilidades Sociais (THS), podendo ser aplicado individualmente ou em grupo. Além disso, o THS deve prever um planejamento que contemple: a) objetivos; b) sequência e duração das sessões; c) procedimentos de avaliação; d) procedimento de intervenção



que implicam estratégias cognitivo-comportamentais (modelação; modelagem; instrução; reforçamento; ensaio comportamental; *feedback* etc.). (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999; 2005).

Se a inclusão se faz pelo respeito às diferenças e pela conquista da cidadania, é fato que, como qualquer outro trabalhador, a pessoa com deficiência requer a apresentação de comportamentos sociais importantes ao seu desempenho e manutenção profissional. Nesse sentido, é essencial conhecer *in loco* quais habilidades sociais são importantes à realização da tarefa e à convivência entre colegas de trabalho com e sem deficiência; indo além nas investigações sobre a profissionalização dessas pessoas que ainda, predominantemente, são restritas ao ensino e análise da tarefa a ser executada.

Na situação real de trabalho, a pessoa com deficiência tem a oportunidade de desenvolver e/ou modificar atitudes, exercitar seus direitos e deveres de cidadão trabalhador e obter reconhecimento social, o que permite, possivelmente, melhor qualidade no repertório das habilidades sociais. Com base em tais preocupações, este trabalho teve por objetivo desenvolver um programa de habilidades sociais em situação natural de trabalho de pessoas com deficiência intelectual, e com deficiência física.

120

Método

Conforme as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo seres humanos (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96), o referido estudo foi submetido à apreciação e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal de São Carlos.

Participantes

Os participantes selecionados para o respectivo estudo, Luana (36 anos), Marcos (21 anos) e Elton (23 anos), atuavam no mercado de trabalho ocupando o cargo de empacotador numa rede de supermercados localizada na cidade de Ribeirão Preto – SP. Luana apresentava um quadro de deficiência física (hemiplegia), Marcos e Elton deficiência intelectual leve.

De acordo com a avaliação inicial feita pelos supervisores dos participantes, de uma forma geral os participantes apresentavam um quadro de



irritabilidade frente às situações que requeriam ajuda de outras pessoas, ou ainda quando recebiam ordens ou era chamada a atenção. Em relação ao relacionamento com os colegas, verificou-se que Luana, sentia necessidade de conversar com seus colegas a toda hora; diferentemente de Elton que possuía pouco contato social, enquanto Marcos apresentava momentos de nervosismo, podendo influenciar negativamente em suas relações sociais. Tais aspectos chamam a atenção pelo fato de que, muitas vezes, a falta de habilidades sociais adequadas pode levar ao isolamento dessas pessoas, seja qual for o contexto trabalhado.

Local

A presente pesquisa foi realizada em duas lojas de uma rede de supermercados, localizadas na cidade de Ribeirão Preto; Luana e Marcos trabalhavam na loja A, e Elton na loja B.

Instrumentos e procedimentos para coleta de dados

○ Protocolo de Registro de nível de qualidade no desempenho das habilidades sociais (PRQDHS) foi elaborado para ser utilizado durante o estudo experimental, nas etapas de Linha de Base, Intervenção, e Sondagens; os responsáveis pela avaliação de cada participante eram dois colegas (fiscal e operador de caixa) que trabalhavam no mesmo horário que os participantes.

A avaliação da qualidade no desempenho teve como foco os componentes de habilidades sociais selecionados: prestar atenção; seguir instruções; ter agilidade, persistência, iniciativa; ser cuidadoso, caprichoso e preciso; ser prestativo, se solicitado; conversar olhando para a pessoa; apresentar boa aparência pessoal; ser pontual; demonstrar expressão facial; perguntar se há algo para fazer; solicitar ajuda; atender quando solicitado; oferecer assistência; usar palavras por favor/obrigado; responder prontamente; expressar discordância de opiniões; conseguir argumentar; defender seus direitos; fazer escolhas; expressar sentimentos de amizade; expressar sentimentos de desagrado; conversar sobre suas necessidades pessoais; ter consideração pelos sentimentos de outros; tratar com respeito seus superiores; pedir desculpas.



Os critérios de registro poderiam variar de zero a quatro pontos, correspondendo ao não desempenho (zero) e ao desempenho “melhorar” (1), “regular” (2), “bom” (3), ou ainda “muito bom” (4). Todos os componentes de habilidades sociais a serem avaliados foram lidos e definidos junto aos avaliadores, bem como o significado de cada nota que o participante poderia receber. Tais registros eram feitos, em média, uma vez por semana; tinham como referência o desempenho do participante naquele período.

Além desse instrumento, a pesquisadora contou com um Diário de Campo, no qual registrava informações importantes sobre cada participante, baseando-se em conversas que mantinha periodicamente com os colegas de trabalho e avaliadores responsáveis pelo registro do PRQDHS.

Estudo experimental

O procedimento experimental consistiu num delineamento de sujeitos únicos, com múltiplas sondagens (*multiple probe design*). A realização do Programa de Habilidades Sociais relacionadas ao Trabalho (PHST) constituiu a variável independente (VI), enquanto o desempenho na execução das habilidades sociais-alvo constituiu a variável dependente (VD).

Na fase linha de base, a pesquisadora elegeu algumas pessoas que acompanhavam mais de perto o trabalho desempenhado pelos participantes. Assim, estes tinham a função de registrar a qualidade do desempenho de determinadas habilidades sociais, conforme instruções contidas no Protocolo de registro de nível de qualidade no desempenho de habilidades sociais. Nenhum treinamento ou *feedback* foi fornecido aos participantes a respeito do repertório de habilidades sociais durante a condição de linha de base. A verificação da estabilidade da Linha de Base seguiu o critério no qual o escore percentual total dos itens avaliados deveria manter estabilidade ou mínima alteração em três sessões consecutivas.

As sondagens obedeceram aos mesmos critérios de Linha de Base, sendo observada e registrada no PRQDHS, pelo colega de trabalho, a qualidade na realização das habilidades sociais relacionadas ou não à tarefa, previamente determinadas.



O Programa de Habilidades Sociais para o Trabalho (PHST)

Considerando os objetivos previstos para este estudo, um programa de intervenção, denominado Programa de Habilidades Sociais para o Trabalho (PHST) foi desenvolvido e aplicado em trabalhadores com deficiência e seus colegas de trabalho; baseando-se nos componentes de habilidades sociais de cada participante, avaliados na etapa de linha de base e que apresentaram como critérios: não realiza (0); melhorar (1); e regular (2); além de outras necessidades levantadas pelos colegas de trabalho.

Tendo como referência a análise experimental do comportamento, as estratégias aplicadas no PHST basearam-se em técnicas e princípios, tais como: ensaio comportamental; automonitoramento; modelação real; modelagem; instruções; reforçamento (diferencial; positivo); *feedback*; técnica de solução de problemas. As sessões destinadas aos trabalhadores com deficiência foram todas realizadas em situação natural, quando a pesquisadora estava presente, acompanhando e intervindo. Em média, as sessões ocorriam duas vezes por semana, com duração média de 90 minutos cada. Como critério de finalização do procedimento de intervenção (PHST), os participantes deveriam atingir o índice igual ou superior a 70% no registro da qualidade no desempenho das habilidades sociais avaliadas. Os colegas de trabalho também foram treinados a resolver situações-problema, relacionadas ao trabalho com o participante-alvo, que envolvessem desempenhos de habilidades sociais.

123

Procedimento de análise dos dados

Durante o treinamento, a pesquisadora observava as dificuldades enfrentadas pelos participantes, bem como o entendimento das estratégias empregadas. Com isso, era possível avaliar o processo de intervenção, bem como os pontos que deveriam ser mais bem trabalhados no encontro posterior. Além disso, os registros realizados pelos avaliadores, bem como as conversas informais sobre os participantes que a pesquisadora mantinha com os colegas de trabalho (análise quantitativa e qualitativa dos dados), possibilitaram a verificação da efetividade do PHST, ou seja, possíveis indicações de aquisição e/ou melhora no repertório de habilidades sociais dos participantes quando comparadas com a linha de base e/ou sondagens.



Resultados

A seguir serão apresentados os resultados, referentes ao estudo experimental, tendo como parâmetro a aplicação do Programa de Habilidades Sociais para o Trabalho (PHST) com os trabalhadores com deficiência.

A Tabela 1 mostra a distribuição do número de sessões realizadas no decorrer do estudo experimental, distribuídas nas etapas de linha de base, sondagens, e intervenção.

Tabela 1 | Total do número de sessões dos participantes (Luana, Marcos e Elton), distribuídas nas etapas do estudo experimental

Número de sessões dos participantes em cada etapa do procedimento experimental

	Linha de Base (LB)	Intervenção (PHST)	Sondagens (SD)
Luana	3	6	9
Marcos	3	8	9
Elton	3	5	9

De acordo com a Tabela 1, pode-se verificar que, para Luana, foram destinadas 18 sessões: 3 sessões de linha de base, 6 referentes ao período de intervenção, e 9 sessões de sondagem. Em relação ao segundo participante, Marcos, foram destinadas 20 sessões: três de linha de base, 8 sessões de intervenção, e 9 sessões de sondagem. Já para Elton foi destinado um total de 17 sessões: três sessões de linha de base, 5 de intervenção e 6 sessões de sondagem.

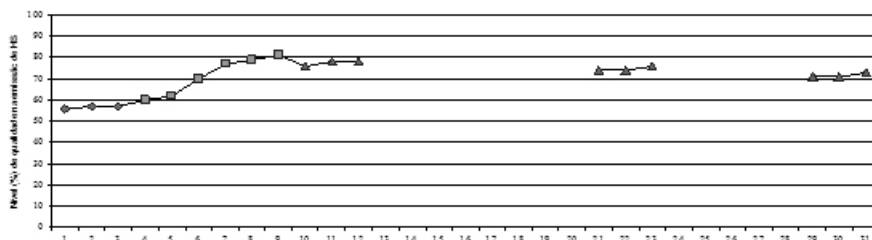
A Figura 1 ilustra os resultados obtidos no procedimento do estudo experimental referente a Luana, Marcos e Elton, envolvendo as múltiplas sondagens e os desempenhos atingidos, no decorrer do processo de Linha de Base e Intervenção.



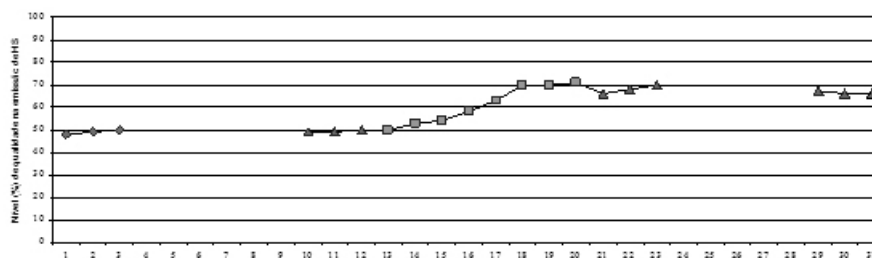
Figura 1 | Desempenho geral dos participantes, em porcentagem, dos níveis de qualidade na emissão de habilidades sociais, relacionadas ou não à tarefa

LB Intervenção (PHST) Sondagem 1 Intervenção (PHST) Sondagem 2 Intervenção (PHST) Sondagem 3

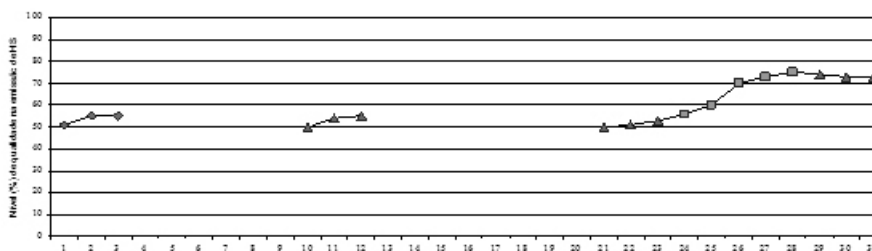
Luana



Marcos



Elton



Número de sessões



Conforme apresentado na Figura 1, os dados indicados fazem referência ao nível percentual geral, de desempenho em relação à qualidade na emissão de habilidades sociais dos trabalhadores com deficiência.

Luana

Partindo dos dados da Linha de Base, pode-se verificar que Luana apresentou nível médio de desempenho em torno de 57%. Alguns componentes de habilidades sociais avaliados apontavam a necessidade de melhora na qualidade ou emissão regular, como é o caso da persistência na realização da tarefa; necessidade de ser mais cuidadoso – evitando acidentes a si e aos outros; melhorar a aparência pessoal; solicitar ajuda quando necessário; defender seus direitos; conversar mais sobre suas necessidades pessoais etc. Observou-se, também, boa qualidade no desempenho das habilidades, tais como: chegar pontualmente no horário; atender quando solicitado; prestar atenção às tarefas propostas; seguir as instruções solicitadas; tratar com respeito seus superiores.

126

Estabilizada a Linha de Base, iniciou-se o procedimento de intervenção com Luana. Conforme a Figura 1, ao todo foram realizadas seis sessões de intervenção com ela, com os respectivos aumentos percentuais: 60%, 62%, 70%, 77%, 79%, 81%. Na primeira sessão (4ª sessão do estudo experimental), foram fornecidas instruções sobre as razões e benefícios em se aprender determinadas habilidades sociais. O escore percentual médio, após essa sessão, foi de 60% de intervenção, e a avaliação de Luana manteve-se estável na maioria dos componentes de habilidades sociais. Contudo, houve o aumento no nível de qualidade dos itens em relação à agilidade, em defender seus direitos, expressar sentimentos de amizade. Provavelmente, a melhora no nível de qualidade de tais componentes deve-se ao fato de que, nessa sessão, Luana teve a oportunidade de falar sobre o que poderia ser melhorado em seu trabalho.

Na sessão seguinte (5ª sessão), tendo como propósito trabalhar com a participante a questão de sua aparência pessoal, a pesquisadora organizou um *kit* beleza. Após a verificação no espelho pela própria participante de que seus dentes estavam sujos e que seu batom estava borrado (desenvolvimento do potencial de auto-observação), foram fornecidas orientações quanto à



importância em se manter os dentes limpos e a aparência pessoal adequada, já que conversava e mantinha contato frequente com as pessoas. Feito isso, a pesquisadora aplicou o princípio da modelagem, pois, conforme Luana, passava o batom, reforçava positivamente seu comportamento, apontando que era capaz de passar batom sem se borrar.

Luana apresentou escore percentual médio de 62%, sobre o total de itens de habilidades sociais avaliados. De modo geral, as habilidades sociais ainda mantiveram as mesmas pontuações; no entanto, o item aparência social obteve aumento de 1 (um) para 2 (dois) pontos, ou seja, a participante apresentou nível de qualidade regular; porém próximo ao esperado.

A 6ª sessão teve como foco a capacitação de duas colegas de trabalho de Luana, que atuavam como operadoras de caixa, e uma das fiscais de caixa do supermercado. Tendo como objetivo discutir algumas das habilidades a ser trabalhadas com Luana, como, por exemplo, sua agressividade ao lidar com colegas e clientes; utilizaram-se como estratégia, as técnicas de solução de problemas e ensaio comportamental. Após essa intervenção, houve um crescimento no escore médio percentual em 8%, em que a maioria das habilidades sociais apresentou pontuação equivalente a bom nível de qualidade na emissão dos comportamentos avaliados.

Na semana seguinte (7ª sessão), a pesquisadora acompanhou os trabalhos de Luana aproximadamente por duas horas, quando foram trabalhadas questões importantes a respeito de como abordar o cliente, e explicado sobre a importância do tom de voz, de cumprimentar e agradecer aos clientes. Segundo o relato do avaliador, Luana ficou tranquila naquela semana, estava mais contente e comunicativa, aceitando até a ajuda de um colega que a auxiliou a guardar os carrinhos que estavam espalhados no pátio. Esse progresso é visualizado na avaliação de suas das habilidades sociais: o escore percentual médio obtido foi de 77%.

No encontro seguinte (8ª sessão), ocorreu nova capacitação com os colegas de trabalho (os mesmos da capacitação anterior); foi trabalhada a importância da utilização do reforço positivo e *feedback* com a participante. Dessa forma, foram fornecidas orientações quanto à necessidade de se reforçar os comportamentos adequados desempenhados pela participante, por exemplo, por meio de um elogio, apontando a ela que está correto.



Considerando que Luana já havia obtido os critérios esperados para encerramento da intervenção (mínimo de 70% em três sessões anteriores), na 9ª sessão, a pesquisadora resgatou com Luana as orientações feitas nas sessões anteriores. Após essa sessão, a avaliação da participante aumentou em 2%. Assim, encerrou-se a intervenção com Luana, após a obtenção dos respectivos escores percentuais médios 70%, 77%, 79% e considerada mais uma sessão (81%), por se tratar do fechamento dos encontros.

Como etapa do procedimento experimental, antes do início da intervenção com o segundo participante, aconteceu a primeira sondagem com os três participantes. No caso de Luana, os escores percentuais médios obtidos na primeira sondagem foram, respectivamente, 76%, 78%, e 79%. Nas sessões pertencentes à segunda fase de sondagens, apesar do decréscimo relativo à primeira sondagem, nota-se a tendência na manutenção dos resultados, sendo estes respectivamente: 74%, 74%, e 76%. Esse fato também foi observado na terceira sondagem em que os resultados alcançados foram 71%, 71%, e 73%.

Marcos

128

Pode-se verificar que, na etapa da Linha de Base, Marcos apresentou nível médio de qualidade no desempenho das habilidades sociais em torno de 49%. De acordo com avaliação feita, Marcos não apresentou emissão das habilidades sociais relacionadas a: ter iniciativa; perguntar se há algo para fazer quando está ocioso. Por outro lado, apresentou bom nível de qualidade no desempenho das habilidades de conversar olhando para a outra pessoa; apresentar boa aparência pessoal; chegar pontualmente ao trabalho; demonstrar expressão facial; expressar sentimentos de amizade, admiração etc.

Verificada a estabilidade na linha de base do segundo e terceiro participantes, por meio da aplicação da primeira sondagem do estudo, obtendo, respectivamente, os escores percentuais médios: 49%, 40%, 50%, iniciou-se a intervenção com o participante Marcos. Durante o período de intervenção, verificou-se aumento percentual gradativo, sendo respectivamente 50%, 53%, 54%, 58%, 63%, 70%, 70% e 71%.

Assim como aconteceu com Luana, no início da intervenção foram fornecidas instruções sobre as razões e benefícios em se aprender as habilidades sociais no desempenho do trabalho e vida social. Nas duas sessões seguintes



(8ª e 9ª sessão), a pesquisadora aplicou com Marcos a técnica de solução de problemas, tendo por objetivo devolver a capacidade de automonitoramento diante das situações conflituosas do dia-a-dia de trabalho, tais como: apresentar agilidade na realização do trabalho, prestar atenção. Em média, nessas sessões, houve um aumento gradativo em sua avaliação, em torno de 4%.

A 10ª sessão ocorreu com o responsável direto de Marcos, um dos fiscais de caixa. Nesse encontro, o fiscal de caixa levantou algumas dificuldades enfrentadas com o participante, sendo que a causa maior foi a mudança repentina de comportamento em não querer fazer o que está sendo pedido, além do seu nervosismo. A pesquisadora instruiu a fiscal de caixa sobre tais alterações possivelmente por estarem associadas à sua deficiência; porém ela deveria tratá-lo como qualquer outro trabalhador. Para isso, as regras deveriam ser claras, bem como as prováveis consequências quando não fossem seguidas. Foram enfatizados também o uso do reforço diferencial e *feedback*. Após essa sessão, observou-se um aumento no escore percentual médio de 4%. As habilidades de mostrar consideração pelos sentimentos dos outros, ser prestativo se solicitado e cuidadoso durante o trabalho apresentaram avaliação de bom nível de qualidade no desempenho.

Na 11ª e 12ª sessões, a pesquisadora retomou com Marcos algumas habilidades sociais trabalhadas nos encontros anteriores, principalmente a forma adequada de se lidar com os clientes e colegas de trabalho, e a necessidade de se controlar o nervosismo (desenvolvimento da capacidade de automonitoramento). O participante mostrou-se atento durante a fala da pesquisadora, afirmando que estava mais calmo e preocupado em fazer tudo corretamente para não perder o emprego.

Após a 12ª sessão, Marcos obteve aumento em torno de 7%; e a maioria dos componentes de habilidades sociais foi avaliada com pontuação "três", isto é, bom nível na qualidade do desempenho. Na 13ª sessão, foram fornecidas orientações a duas colegas que trabalhavam no mesmo período de Marcos como operador de caixa e um dos fiscais de caixa. Basicamente, trabalhou-se a necessidade da utilização do reforço diferencial e *feedback*, em situações que o participante apresentasse comportamentos socialmente habilitados. Marcos manteve o escore percentual médio de 70%, equivalente à sessão anterior.



Na última sessão de intervenção, Marcos disse estar mais tranquilo, pois havia mudado o remédio que tomava regularmente. A pesquisadora lembrou-o da importância em saber controlar o seu nervosismo, bem como tratar com respeito seus colegas, clientes, e seus superiores. Considerando critério mínimo de finalização da intervenção, o nível de qualidade no desempenho igual ou superior a 70% em três sessões consecutivas, encerrou-se a intervenção com Marcos, após a obtenção dos respectivos escores percentuais médios: 70%, 70%, 71%.

A segunda sondagem ocorreu em três sessões consecutivas, sendo os escores médios, respectivamente: 66%, 68%, 70%. Já na terceira sondagem, verificou-se um declínio na pontuação, com escore médio em torno de 67%. Esse mínimo declínio pode estar relacionado ao fato de Marcos ser uma pessoa de difícil relacionamento, o que implicaria um acompanhamento mais frequente.

Elton

130

Conforme os dados da Linha de Base, pode-se verificar que Elton apresentou nível médio de qualidade no desempenho em torno de 53%. Alguns componentes de habilidades sociais avaliados apontaram a necessidade de melhora em comportamentos, tais como: mostrar consideração pelos sentimentos de outros; defender seus direitos; conseguir argumentar; conversar com alguém sobre suas necessidades pessoais, dentre outros aspectos.

Já as sondagens realizadas, apresentaram os seguintes resultados: na primeira sondagem, Elton obteve os escores médios de 50%, 54%, e 55%; e na segunda, sua pontuação obtida ficou em torno de 51%. Tais pontuações evidenciam a manutenção da estabilidade da linha de base inicial. Após a segunda sondagem, iniciou-se o procedimento de intervenção; tendo, como resultados, os seguintes escores: 56%, 60%, 70%, 73%, e 75%.

Conforme o ocorrido com os demais participantes, na primeira sessão de intervenção, foram fornecidas instruções sobre as razões e benefícios em se aprender determinadas habilidades sociais. De modo geral, Elton foi receptivo às orientações fornecidas pela pesquisadora, apesar de haver falado muito pouco. Na ocasião, foram também utilizadas estratégias de automonitoramento, de forma que o participante pudesse observar, com mais clareza,



as situações que envolvessem desempenho de comportamentos socialmente habilidosos.

Na sessão seguinte, a pesquisadora orientou duas colegas de Elton que desempenhavam a função de operadoras de caixa. Devido à dificuldade em se retirarem do posto de trabalho, as orientações foram fornecidas individualmente, no próprio local, sendo interrompida quando algum cliente estivesse passando as compras. Considerando que uma das principais dificuldades de Elton era o relacionamento social, a pesquisadora instruiu tais colegas sobre a importância do uso do reforço e *feedback* junto ao participante.

Após essa sessão, o escore registrado foi de 60%. Observou-se que os componentes avaliados apontaram uma melhora na qualidade do desempenho de habilidades sociais comunicativas, tais como: expressar desagrado, aborrecimento; conseguir argumentar; responder prontamente quando lhe perguntado algo.

Nas próximas duas sessões de intervenção, a pesquisadora trabalhou junto ao participante o desenvolvimento de automonitoramento. Tal aspecto foi necessário, pois Elton sempre afirmava não ter dificuldades no trabalho, o que o impedia de perceber os pontos que precisavam ser melhorados. Ao final dessas sessões (3^o e 4^o do procedimento de intervenção), verificou-se que Elton passou a apresentar melhora em habilidades relacionadas à expressão de sentimentos, falar sobre suas necessidades, conseguir argumentar, usar palavras como “por favor” e “obrigado”, tratar com respeito seus superiores etc. Além disso, observou-se, ainda, que outras habilidades relacionadas ao desempenho da tarefa também se mantiveram ou aumentaram em termos de qualidade, como é o caso de apresentar agilidade, atender quando solicitado, iniciar a maioria das atividades etc. Os escores obtidos foram, respectivamente, 70% e 73%.

A intervenção realizada junto a Elton trouxe, em curto prazo, melhoras significativas sobre os aspectos mencionados. Provavelmente, a oportunidade que Elton passou a ter em identificar e falar principalmente sobre suas necessidades tenha levado ao progresso qualitativo no desempenho de determinadas habilidades sociais.

Na última sessão de intervenção, a pesquisadora orientou duas colegas de trabalho de Elton a continuarem utilizando o reforço positivo (por exemplo, o elogio) e *feedback* junto ao participante, assim como sobre a



importância de incluí-lo em situações que envolvem convivência social entre colegas de trabalho. Ainda nesse encontro, a pesquisadora resgatou com Elton as estratégias trabalhadas ao longo das sessões de intervenção. Diferentemente dos encontros iniciais, Elton estava mais comunicativo e aparentemente feliz e disposto em desempenhar seu trabalho. Ao final do PHST, Elton obteve pontuação em torno de 79%.

Como critério de finalização do estudo experimental, estava prevista a terceira e última sondagem. Os resultados obtidos com base na avaliação feita pelo responsável direto de Elton indicaram um ligeiro declínio no nível de qualidade do desempenho das habilidades sociais avaliadas, contudo ainda mantidos acima de 70%.

Discussão

Sobre os participantes, de certa forma, os três apresentaram avaliações positivas em habilidades que estão relacionadas diretamente ao trabalho, como a pontualidade no horário de chegada ao serviço. Por outro lado, pode-se, inclusive, observar que independente do tipo de deficiência e comprometimento, os participantes tiveram dificuldades em perguntar se havia algo para fazer quando estavam ociosos, além da dificuldade que Marcos e Elton tiveram de falar sobre suas necessidades pessoais.

Particularmente, observou-se que o segundo participante apresentou, em algumas passagens, um discurso dissociado com a realidade; o que deve ser considerado como fator que interfere no desempenho e qualidade das habilidades sociais emitidas por ele. Ao levar em contato o quadro psiquiátrico associado à deficiência mental, Bandeira (2003) aponta que as pesquisas realizadas no contexto brasileiro, mostraram que os pacientes psiquiátricos apresentavam um déficit significativo de competência social, com baixa frequência de se expressar verbalmente sem ajuda e de propor uma solução para os problemas interpessoais.

Possivelmente, uma das contribuições mais importantes desta pesquisa deve-se ao fato de ela ter sido realizada em situação natural de trabalho; no bojo das relações sociais, seja entre o trabalhador com deficiência e seus colegas de setor, seus supervisores, ou ainda os clientes da loja de supermercado.



Nesse sentido, considerando a necessidade de um novo olhar à prática inclusivista, bem como à concepção que se tem sobre deficiência, o acompanhamento *in loco*, pela pesquisadora, permitiu-lhe, dentre outros aspectos, observar a necessidade de envolvimento de todos os profissionais que trabalham direta ou indiretamente com os participantes deste estudo. Segundo Miranda (2006), o momento exige uma inclusão social das próprias organizações da sociedade civil, em que a contratação das pessoas com deficiência deve ser vista como fator positivo que agrega valor nas relações.

Dessa maneira, pode-se dizer que, além de se preparar a pessoa com deficiência, é imprescindível que o ambiente, também, seja preparado. No caso do ambiente de trabalho, os colegas seriam os suportes “naturais” mais indicados, sendo capacitados a exercer tal papel. Essa capacitação privilegiaria não só o acompanhamento da tarefa, mas principalmente o uso de estratégias de forma a contribuir na melhoria do desempenho dos componentes de habilidades sociais deficitários.

Considerações finais

No panorama nacional, ainda são poucas as pesquisas que tratam sobre o repertório de habilidades sociais de trabalhadores com deficiência, bem como as investigações sobre as interações sociais entre colegas de trabalho com e sem deficiência. Assim, o presente estudo se propôs a “conhecer” o universo desses trabalhadores, a partir de uma leitura mais próxima, ou melhor, “dentro” dessa realidade.

Independente da condição de deficiência apresentada pelos participantes, atualmente as empresas estão tendo que se adaptar aos novos paradigmas, em termos – por exemplo – de produtividade e relacionamentos interpessoais. Nessa perspectiva, tanto trabalhadores com deficiência quanto supervisores, colegas de trabalho e até mesmo os empregadores, estão sendo convidados a rever suas atitudes e ideias acerca da importância do desenvolvimento de habilidades e competências sociais, como requisito necessário à manutenção e desempenho profissional.

Contudo, é certo que o ingresso de pessoas com deficiência no mercado de trabalho tornou-se o melhor instrumento de mobilização e de transformações de estruturas, procedimentos e crenças em que dirigentes e

trabalhadores passaram a conhecer suas especificidades, dificuldades, habilidades, suas estratégias para resolver problemas próprios da atividade profissional e problemas pessoais. (ROSS, 2006).

Dessa maneira, pode-se dizer que, além de se preparar a pessoa com deficiência, é imprescindível que o ambiente também seja preparado. Esse aspecto traduz o que seria a ideia de Paradigma de suportes, ou seja, a necessidade de se oferecer às pessoas com deficiência, nos mais diversos contextos, os apoios de que necessitam para melhor desempenho de suas funções e habilidades.

Portanto, é fundamental que sejam feitas replicações futuras em situações naturais de trabalho, como forma de melhor detalhamento da proposta aqui apresentada. Sugere-se, ainda, para futuras pesquisas que colegas de trabalho sem deficiência sejam capacitados enquanto suportes de apoio ao trabalhador com deficiência.

Referências

- 134 ALMEIDA, Maria Amelia. A profissionalização do indivíduo portador de deficiência mental. In: ENCONTRO DAS APAES DO PARANÁ, 39., 2004, Sertanópolis. **Anais...** Sertanópolis: Grafcel, 2000. p. 45-56.
- BANDEIRA, Marina. Avaliando a competência social de pacientes psiquiátricos: questões conceituais e metodológicas. In: DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Ap. Pereira (Org.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**. Campinas: Alínea. 2003. p. 207-234.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. (Série Legislação Brasileira).
- _____. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 dez. 1990. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/transparencia/servicos/legislacao/Lei_8112_1990.pdf> Acesso em: 06 mar. 2005.



_____. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 jul. 1991. Disponível em: <<http://www.cedipod.org.br/lei8213.doc>>. Acesso em: 06 mar. 2005.

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

CABALLO, Vicente E. **Teoria, evaluation y entrenamiento de las habilidades sociales**. Valencia: Promolibro, 1987.

CABALLO, Vicente E. O treinamento em habilidades Sociais. In: CABALLO, Vicente E. (Org.). **Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento**. São Paulo: Santos, 1996. p. 361-398.

CHADESEY-RUSCH, Janis. Toward defining and measuring social skills in employment setting. **American Journal on Mental Retardation**, American Association on Mental Retardation, Washington, v. 96, n. 4, p. 405-418, 1992.

CHADESEY-RUSCH, Janis; LINNEMAN, Dan; RYLANCE; Billie Jo. Beliefs about social integration from the perspectives of persons with mental retardation, job coaches, and employers. **American Journal on Mental Retardation**, American Association on Mental Retardation, Washington, v. 102, n. 1, p. 1-12, 1997.

COPELAND, S. R.; HUGHES, Carolyn. Effects of goal setting on task performance of persons with mental retardation. **Education and training in mental retardation and developmental disabilities**, Council for Exceptional Children, Arlington, v. 37, n. 1, p. 40-54, 2002.

DECLARAÇÃO de Madrid. Março de 2002. In: CONGRESSO EUROPEU DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Disponível em: <<http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=2490>>. Acesso em: ago. 2006.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Ap. Pereira. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Zilda Ap. Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.



ELKSNIN, Nick; ELKSNIN, Linda K. Adolescents with disabilities: the need for occupational social skills training. **Exceptionality**, Taylor & Francis Ltd, v. 9, n. 1 e 2, p. 91-105, 2001.

HUGHES, Carolyn; KIM, Ji-Ho; HWANG, Bogseon. Assessing social integration in employment settings: current knowledge and future directions. **American Journal on Mental Retardation**, American Association on Mental Retardation, Washington, v. 103, n. 2, p. 173-185, 1998.

LAGOMARCINO, Thomas R.; HUGHES, Carolyn.; RUSCH, Frank. R. Utilizing self-management to teach independence on the job. **Education and training of the mentally retarded**, Council for Exceptional Children, Arlington, p. 139-148, june, 1989.

MENDES, Enicéia Gonçalves; NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula; FERREIRA, Julio Romero, SILVEIRA, Lígia Cardoso. Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. **Temas de Psicologia**, Sociedade Brasileira de Psicologia, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 1-20, 2004.

MIRANDA, Teresinha Guimarães. Trabalho e deficiência: velhos desafios e novos caminhos. In: Eduardo José Manzini (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília, SP: ABPEE, 2006. p. 159-170.

136 ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Aprovada pela Assembléia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: < <http://www.bengalalegal.com/onu.php>>. Acesso em: jul. 2008.

PARK, Hyun-Sook; GAYLORD-ROSS, Robert. A problem-solving approach to social skills training in employment settings with mentally retarded youth. **Journal of applied behavior analysis**, Society for the Experimental Analysis of Behavior, v. 22, p. 373-380, 1989.

PEREIRA, Camila de Sousa. **Habilidades sociais em trabalhadores com e sem deficiência física: uma análise comparativa**. 2006. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

ROSS, Paulo R. Trabalho das pessoas com deficiência: transformando barreiras em oportunidades. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília, SP: ABPEE. 2006.

TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; MANZINI, Eduardo José. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 273-294, 2005.



Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos
Universidade Federal de São Carlos | São Carlos | São Paulo
Departamento de Psicologia
Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos e Pesquisas e
Pesquisas em Direito à Educação | Educação Especial
E-mail | jappcampos@gmail.com

Profa. Dra. Maria Amélia Almeida
Universidade Federal de São Carlos | São Carlos | São Paulo
Departamento de Psicologia
PhD em Educação Especial pela Vanderbilt University
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Grupo de Pesquisa Formação de Recursos
Humanos e Ensino em Educação Especial
E-mail | ameliam@terra.com.br

Recebido 8 dez. 2009

Aceito 18 mar. 2010

Composições fotográficas das crianças sobre o papel dos adultos e participação infantil nas festas dedicadas a infância¹

Children's photographic compositions about the role of adults and child participation in parties dedicated to childhood

Ana Cristina Coll Delgado
Fundação Universidade Federal do Rio Grande

Resumo

O presente artigo discute os resultados de uma pesquisa com crianças focalizando seus pontos de vista acerca do papel e atitudes dos adultos e da participação infantil nos festejos da Semana da Criança e São Cosme e São Damião. A análise com base nas fotografias e comentários das crianças possibilitou selecionar as principais categorias denominadas "composições fotográficas das crianças". Focaliza o papel e as atitudes dos adultos; consumo, diversão e abundância e a participação das crianças nas festas e na pesquisa abrangendo estética e autoria nas fotografias, amizades e conflitos entre crianças. De um lado, o território do lúdico, do alegórico e do simbólico aproxima crianças e adultos e há um espaço maior para a subversão e para a entrada dos desejos e desvios nas relações estabelecidas. De outro lado, aparecem sentimentos como medos, descontentamentos, conflitos e situações tensas vividas nas festas.

Palavras-chave: Infância. Crianças. Festas.

Abstract

This article discusses the results of a research about some children point of view about the adult's behavior and their participation in parties like Child's Week and Cosmas and Damian Saints. The analysis, based on photos and comments of children, turned possible to select the main categories and call them "children's photographic compositions". It focus the adult's role and attitude, consumption, fun and plentyspan and kid's participation in parties and in the research like esthetics and photo's authorship, friendship and kid's conflicts. In one hand the playful territory, allegorical and symbolic bring near children and adults, and there is a bigger space to subversion and more opportunity to desire and deflection in established relations. In the other hand, feelings like fear appear, as well displeasure, conflict and tense situations in the parties.

Keywords: Childhood. Kids. Parties.



Crianças como coprodutoras de dados e apostas no delineamento da investigação

No presente artigo, discutimos os resultados de uma investigação na qual focalizei o ponto de vista de 15 crianças acerca do papel e atitudes dos adultos e da participação infantil em festejos dedicados à infância e crianças. Observando atentamente os registros fotográficos das crianças, fomos construindo e problematizando o terreno. Elas se tornaram coprodutoras dos dados devolvendo seus pontos de vista sobre o tema investigado, por intermédio das suas composições fotográficas.

O interesse recaiu sobre como as crianças vivem sua participação nos festejos de São Cosme e São Damião e Semana da Criança e o que elas dizem acerca do papel e das atitudes dos adultos.

Algumas apostas iniciais contribuíram no direcionamento da investigação. A primeira delas é de que as crianças vivem e participam de outras festividades, seja no âmbito da vizinhança ou mais alargadamente nas ruas, embora estas não sejam conhecidas e comemoradas nas escolas infantis. A participação das crianças está, também, associada às suas condições de vida, às transformações familiares, sociais e econômicas. Cabe, ainda, referir que as crianças que vivem num mesmo bairro não partilham das mesmas experiências, tradições e condições de existência e os festejos não podem ser compreendidos como expressão de homogeneidade.

A segunda aposta é de que as crianças transgridem os papéis e atitudes esperados pelos adultos nas festas já que são atores sociais e expressam contentamentos e descontentamentos, com relação ao que os adultos permitem ou não permitem. Portanto, elas não constituem um grupo à parte que está fora dessas experiências. Embora os adultos imaginem que a participação delas está condicionada ao que eles imaginam e planejam nos festejos e que o papel delas é eminentemente passivo, as crianças não se limitam somente a receber presentes e guloseimas, ou fazer algo que agrada os adultos. Enfim, partimos do pressuposto de que elas vivem, fazem parte dos preparativos e modificam as festas, assim como são capazes de refletir sobre seus sentimentos e papéis fazendo “[...] um movimento de autoconhecimento através dos outros.” (ANDRADE, 2002, p. 19).



Logo, as crianças falam de diversas maneiras nas suas diferentes formas de expressão, sendo capazes de produzir saberes e conhecimentos sobre as festas, pois são portadoras de culturas infantis.

Quanto à terceira aposta, compreendemos que, nos momentos festivos, adultos e crianças estão mais próximos e em contato com o simbólico, com o imaginário e a fantasia. Isso de certa forma, possibilitaria que as crianças pequenas pudessem adquirir um papel mais ativo enquanto pesquisadoras da sua participação e das atitudes dos adultos, munidas das máquinas fotográficas.

Na visão de Itani (2003, p. 47-48), “[...] as festas subvertem o tempo cotidiano, como se este fosse substituído por um momento do alegórico, inclusive possibilitando a passagem do universo da monotonia da vida diária para o simbólico [...]”, pois adultos e crianças encontram-se mais próximos nesses momentos de transgressão e resistem “[...] à regulação da vida social.” (ITANI, 2003, p. 37).

Por último, as crianças estão expostas a um conjunto de decisões macropolíticas nacionais e internacionais como a globalização, que afeta o consumo, a massificação dos gostos e valores, interferindo, assim, nos festejos, bem como produzindo marcas no conhecimento delas. Enfim, as lógicas do mercado, da economia e do consumo influenciam a participação, atitudes, gostos, desejos e expectativas das crianças e adultos nos festejos dedicados à infância.

140

A entrada no terreno e o uso de metodologias visuais: as composições fotográficas das crianças

No processo de investigação, recorreremos aos estudos sócioantropológicos da infância (DELALANDE, 2008), focalizando o ponto de vista das crianças, suas experiências e culturas. Como explica Delalande (2009, p. 35), esse campo “[...] centra seu estudo nas crianças e suas ações, permite construir novos objetos de estudo atentos à experiência cotidiana das crianças e revisita antigos conceitos como os de socialização e cultura.” Neste sentido, o maior desafio na investigação foi o de fazer descobertas contextualizadas



focalizando as crianças, o que se passa entre elas, como elas negociam, interação, participam e protagonizam as festividades. (GRAUE & WALSH, 2003).

Brougère (2003) destaca que adultos e crianças não têm a mesma relação com a imagem, tampouco as mesmas referências culturais para interpretá-las. Por conta disso, a inclusão do ponto de vista das crianças na pesquisa significa valorizar seus conhecimentos, culturas e experiências com relação aos festejos da infância, bem como estar atenta “[...] ao pensamento reflexivo que elas manifestam sobre o processo investigativo.” (CHRISTENSEN & JAMES, 2005, p. 172).

Nessa entrada no terreno iniciou, em 2006, via acordos na Escola Infantil. Uma professora disponibilizou sua turma de maternal, na época com 15 crianças de três a quatro anos². Os acordos com as crianças e familiares iniciaram em março de 2007.

A escolha das festas para o registro fotográfico ocorreu após análise das primeiras entrevistas com desenhos nas casas das crianças e na escola infantil. Entre os anos de 2007 e 2008, as crianças produziram suas fotografias, mas nem todas participaram do processo com a mesma regularidade. Após estes registros, conversamos sobre as fotografias, nas suas casas e na escola infantil, com gravação das conversas e anotações em diários de campo. No final da pesquisa, as crianças receberam seus desenhos e as cópias reveladas das suas fotografias.

O material empírico foi assim estruturado: (1) Anotações em diários de campo; (2) Entrevistas conversadas com desenhos nas casas das crianças com a presença de um ou mais familiares; (3) Entrevistas conversadas com desenhos na Escola Infantil (criança acompanhada de um amigo); (4) Fotografias produzidas pelas crianças das festas de São Cosme e São Damião e Semana da Criança; (5) Entrevistas conversadas sobre as fotografias produzidas pelas crianças nas suas casas ou na Escola Infantil.

Na produção de criação com os pares dentro da Escola Infantil (geralmente na biblioteca cedida para nossos encontros), as crianças desenhavam debatendo com os amigos sobre as festas. Experimentar materiais e cores dialogando com um amigo tornou-se uma experiência significativa para elas.



A acolhida positiva das crianças referente ao uso das câmaras fotográficas³ está vinculada ao interesse delas pelas novas mídias, especialmente pelas tecnologias visuais (HERNÁNDEZ, 2007) e o que mais mobilizou o grupo, nessa primeira experiência, foi o empoderamento da máquina digital e a participação em uma atividade, geralmente, controlada pelos adultos.

As crianças manifestaram seus desejos, religiosidade, medos e impressões sobre as festas e os comportamentos dos adultos, acerca delas próprias, da natureza e do mundo. Seus registros fotográficos estão mediados por suas culturas e subjetividades. Elas registraram e documentaram as festas, observando o todo e os detalhes. Provavelmente, elas foram “[...] mais atraídas pela intensidade das suas experiências do que pela quantidade de fotos registradas.” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 95). A curiosidade, inquietação e abertura para o senso estético proporcionam uma interpretação das festas com sentimentos e imaginação, pois são crianças ativas, construtoras das festas, competentes e críticas para desenvolverem um pensamento reflexivo durante a investigação. Como reflete Barthes (1984), no fundo, a fotografia é subversiva, não quando aterroriza, perturba ou mesmo estigmatiza, mas quando é pensativa.

142

Metodologicamente, o recurso das fotografias apresenta uma vantagem: facilitar a expressão das crianças pequenas. Ao refletir sobre as imagens, Andrade (2002, p. 18) indica que elas são como “[...] observações estéticas e documentais da realidade e a fotografia e a etnografia podem contribuir entre si; como os processos de observação da ciência e da arte podem completar-se e não atritar-se.”

Concordando com Pais (2006, p. 64), podemos afirmar que as crianças se apropriam de uma forma de ver o mundo através “[...] das suas imagens captadas como a realidade dos seus modos de olhar, olhares que são formas de conhecimento.” Todavia, Christensen e James (2005) alertam que os comentários sobre fotografias, quando combinados com outros métodos, como a observação participante podem permitir a exploração de determinados assuntos com maior profundidade e fornecer uma espécie de triangulação metodológica.



Os desejos, emoções, desvios e pontos de vista das crianças

○ que deu sentido às análises foi capturar os desejos das crianças, suas pulsões, emoções e relações com outras crianças e adultos. Explicamos para as crianças e seus familiares que pretendíamos investigar as festas dedicadas à infância e crianças e saber o que se passa, “[...] pois esqueci muitas coisas que vivi, assim como muitas coisas mudaram com o passar dos anos.” (SIMON, 2006, p. 90).

Inspirada em Simon (2006, p. 91), entendemos que nos festejos “[...] as crianças não param de ter idéias e tentam encontrar cenários que funcionam, sobretudo para suas relações de pares e brincadeiras.” Dessa forma, a autora esclarece que “[...] as crianças estão prontas a mudar de ponto de vista a todo o momento, pois é a pulsão que as leva, elas são, a todo tempo, invadidas pela ambivalência, o que não entra no esquema de uma sociedade estruturada.” (SIMON, 2006, p. 93). Nesse sentido, as fotografias exprimem sentimentos sobre as pessoas, a natureza e o mundo, sendo também emoção e não apenas técnica.

A análise com base nas fotografias e nos comentários das crianças possibilitou selecionar as principais categorias que denominamos “composições fotográficas das crianças”. Danic (2006) apresenta contribuições significativas sobre a análise dos registros fotográficos das crianças. ○ que gostaríamos de destacar com base nas leituras dessa autora é que as categorias retidas foram aquelas que as crianças utilizaram para descrever suas fotos. Não houve uma hierarquização das fotos, e as perguntas possibilitaram que as crianças fossem falando sobre suas fotos preferidas, daquelas que não gostam, sobre o que elas apreciam nas festas e o que não apreciam. Com base nessas questões, deixamos fluir as conversas e fomos problematizando seus comentários.

○ total de fotografias produzidas pelas crianças foi de 129, sendo, assim, distribuídas: 60 fotografias da Festa de São Cosme e Damião e 69 fotografias da Semana da Criança. Realizamos nove entrevistas conversadas com fotografias na Escola Infantil e nas casas das crianças, totalizando cerca de 25 horas⁴.



Os bastidores da pesquisa: desafios, achados e caminhos percorridos

Ferreira (2002, p. 150) escreve que “[...] o processo de aceitação e o estabelecimento de relações de confiança entre investigador e crianças é desigual, plural e pode permanecer ambíguo.”

Desse modo, para a autora, as crianças também identificam “[...] nossos pressupostos adultocêntricos e constroem interpretações reflexivas acerca do nosso desempenho na investigação.” (FERREIRA, 2002, p. 150-151).

Do ponto de vista de Danic (2006, p. 162-163), “[...] dificilmente os pesquisadores expõem os bastidores de uma pesquisa, porque isto não é indispensável na apresentação dos resultados e seus erros seriam expostos.” Em face do que essas autoras analisam, gostaríamos de comentar, brevemente, alguns desafios, achados e caminhos percorridos no processo de pesquisa.

Nos primeiros contatos com o bairro, percebemos a necessidade de escutar os adultos, jovens e outras crianças que constituem suas parentelas, ou seja, as redes de ajuda mútua. (FONSECA, 1999).

Um outro dado significativo foi a presença de avós, madrinhas, vizinhos, primos e irmãos das crianças que, geralmente, acompanharam ou se manifestaram em relação ao desejo de participar das conversas. Provavelmente, a participação de outros grupos geracionais possa ser explicada pela curiosidade e o receio provocado pela presença de pessoas estranhas nas suas casas e no bairro.

Considerando a importância de que as crianças expressem seu próprio consentimento ou recusa em participar das pesquisas (ALDERSON, 2005), destacamos a recusa de algumas delas em participar das entrevistas. Leão não quisemos comentar sobre suas fotografias, e Gabriel também recusou conversar sobre as fotografias de São Cosme e São Damião e Festa na Igreja Universal. Principalmente nas suas casas e, algumas vezes, na Escola Infantil, eles pareciam intimidados pela situação de face a face. Danic (2006, p. 168) explica que algumas vezes “[...] as crianças se mostram aborrecidas frente ao pesquisador: elas sabem exprimir seu aborrecimento e encurtar a situação cessando toda cooperação (sinais de impaciência, gritos, respostas fantasiosas sem levar em conta a questão).”

Para exemplificar: Leão ficou assistindo a um desenho na TV e ignorou a nossa presença numa das visitas à sua casa. Gabriel me recebeu no portão,



mas ficou brincando com os primos, enquanto mostrávamos suas fotografias para sua avó e tias. Contudo, a maioria das crianças apreciou conversar sobre as fotografias e algumas prolongaram a entrevista, como Roberta. Ressalto, ainda, que algumas crianças justificaram suas fotos pelo fato de simplesmente gostarem, ou se interessarem por algo. Igualmente, em alguns casos, parte da motivação para escolher o que fotografar, não parecia consciente ou explicável para elas.

Outro achado que consideramos importante comentar diz respeito à admiração dos adultos frente às habilidades dos pequenos fotógrafos, o que indica certa desconfiança com relação à capacidade das crianças para manejar as câmaras e produzir boas fotografias.

Mãe: "Olha a perfeição das fotos!"; **Júlia:** "[...] é tão legal as fotos!"; **Vó:** "Ela sabe fotografar bem, viu?"; **Mãe:** "Claro. Eu tô pasma, como pode tirar tão bem!" (JÚLIA, 2007).

Por último, encontramos, também, dificuldades no estabelecimento de contatos com algumas crianças, devido às mudanças constantes de endereço geradas pela instabilidade social e econômica de seus grupos familiares. As desigualdades sociais e dilemas contemporâneos são indicadores das possibilidades ou limitações de participação das crianças nas festas e combinações estabelecidas.

145

As crianças focalizam o papel dos adultos, a participação e o consumo nos festejos da infância: análises das composições fotográficas

O dia 12 de outubro, inserido comemorações da Semana da Criança, e os festejos de São Cosme e São Damião/Ibejis são festejos dedicados às crianças e com datas muito próximas, embora as Escolas Infantis, de forma geral, desconheçam a participação das crianças nos terreiros/centros de Umbanda ou Candomblé⁵.

A Semana da Criança foi lembrada como uma comemoração importante na Escola Infantil e que conta com ampla participação das crianças. Assim, algumas perguntas nortearam o terreno: As crianças são consideradas



e escutadas nas festas? O que elas podem contar acerca da sua participação e das atitudes dos adultos?

Quando adultos se tornam crianças nos festejos de São Cosme e São Damião

Em contatos anteriores com a Escola Infantil, já havíamos observado que algumas famílias comemoram o Dia de São Cosme e São Damião oferecendo doces para as crianças como pagamento de suas promessas. No bairro, há centros de umbanda e igrejas domiciliares evangélicas e de outras congregações. Entre alguns membros da parentela de Antônia Brilha, foi dito que o Dia de São Cosme e São Damião é comemorado por quase todos os centros de umbanda, com distribuição de doces para as crianças.

Júlia, Antônia Brilha, Dedé, Roberta e Gabriel frequentam terreiros de Umbanda e outras igrejas (Gabriel fotografou as festas de São Cosme e São Damião e da Igreja Universal), o que denota o sincretismo cultural delas próprias e de seus familiares. Porém, esse sincretismo não é rígido ou cristalizado. (BASTIDE, 2002). Retomando essa afirmação de Bastide, imaginamos que esses cruzamentos não têm, apenas, motivos religiosos, pois há outras relações produzidas nas festas, tais como: redes familiares e de vizinhança de ajuda mútua, diversão, consumo e lazer.

Reiteramos que o trânsito entre diversas igrejas e congregações e a inserção dos adultos e crianças nos festejos da Umbanda constituem menos uma questão religiosa e teológica e mais uma estratégia dos grupos sociais que subentende uma maneira diferente de viver as religiões, do estabelecimento de outras relações sociais, como é o caso de famílias que frequentam igrejas e centros de umbanda (família de Gabriel), ou das famílias cujos membros dirigem centros de Umbanda e se dizem católicos (caso da família de Júlia, na qual a avó dirige um centro de umbanda). Geralmente, esses grupos familiares não dispõem de tempo e recursos econômicos para o lazer ou para o exercício de outras atividades sociais e culturais, portanto a participação nas festas religiosas constitui-se, também, em formas de lazer.

Adultos e crianças associaram festas como São Cosme e São Damião com consumo, mídia e presentes. Na família de Antônia Brilha, ainda que a mãe não possa acompanhar as crianças nos festejos, (ela desempregada



vivendo com bolsa-família e o marido preso) parentes ou vizinhos acompanham suas crianças nos festejos. Na conversa na casa de Antônia Brilha, adultos e crianças associaram os festejos de São Cosme e São Damião com consumo:

Mãe: “Eu fui com ela à festa de São Cosme e Damião. Eles distribuem doces para as crianças, tem gente que faz promessa e dá balas para 70 ou 100 crianças. **Pesquisadora:** “E o que vocês fazem na festa de São Cosme e São Damião?” **Wagner (irmão de Antônia Brilha):** “A gente brinca [...] jogam bala, jogam pirulito [...] tem baianas que jogam balas para cima [...] quem pegar é seu [...].” (ANTÔNIA BRILHA, 2007).

Bastide (1999, 2000, 2002) ressalta que, no Brasil, o calendário africano se adaptou ao calendário português, pois, para dançar, os negros eram obrigados a celebrar seus ritos em frente a um altar católico que lhes servia de máscara ou álibi. Cada identidade yorubá está ligada a um santo, e as festas africanas foram transportadas aos dias de aniversário dos santos, constituindo um sincretismo entre os orixás dos negros da Bahia e os santos da Igreja Católica.

A festa de São Cosme e São Damião acontece em 27 de setembro, sendo comemorada em diferentes lugares por católicos, umbandistas, candomblesistas e pessoas de outras religiões agregando diferentes classes sociais. É uma festa das crianças e estes são santos dos mais populares no Brasil, sendo venerados como os protetores das crianças e padroeiros dos médicos e farmacêuticos. O Culto a São Cosme e São Damião, de acordo com Bastide (2000), é de origem portuguesa e data do início da colonização lusa. A devoção aos santos passou rapidamente de Portugal ao Brasil, pois eles asseguram a alimentação, protegem dos perigos e dos contágios epidêmicos e foram úteis num país novo onde começava a agricultura, e os médicos eram raros. Para o autor, com a chegada dos escravos africanos, essa devoção se uniu ao culto dos gêmeos, em uma simbiose que se estreitou, sendo difícil distinguir, nos costumes populares, a parte propriamente africana, da europeia. (BASTIDE, 2000).

A pesquisa de campo nos levou a questionar por que as comemorações de São Cosme e São Damião não fazem parte do calendário de festividades da Escola Infantil, uma vez que há crianças que participam desses festejos também dedicados às crianças e à infância. Constatamos que as



experiências das crianças com o Candomblé ou terreiros de Umbanda dificilmente são aceitas nas escolas⁶.

Na escola Júlia levantou-se da cadeira com as mãos na cabeça e disse em voz alta: *'Ai, ai, ai!'*. A professora perguntou: *'O que foi Júlia? O que é isso?'*, e Júlia respondeu: *'Tô com dor de cabeça! Ontem eu bati lá na terreira!'* A professora falou em voz baixa: *'Que horror!'* (DIÁRIO DE CAMPO, 2007).

Nos festejos de São Cosme e São Damião/Ibejês, cinco crianças que participaram de diferentes terreiros fotografaram os adultos em transe, incorporando entidades identificadas como crianças, tomando mamadeira, usando chupetas, comendo doces, engatinhando e brincando. As crianças vivenciam e representam um universo social, muitas vezes, desconhecido das escolas infantis, focalizando as atitudes e comportamentos dos adultos.

Vários comentários foram feitos acerca dos adultos fotografados nesta festa. **Júlia:** *'Não tô sabendo! Tá de costas [...]*. O mesmo foi observado entre outras crianças como **Dedé:** *'Essa é das pes-soas'* e **Antônia Brilha:** *'Quem é?'*

Na foto da 'Mariazinha', nome da entidade incorporada por uma mulher **Roberta** observou: *'Ela é pequeninha e também chupa mamadeira.'* **Júlia:** *'São estes. Gostei dos bebezinhos e tudo.'* Perguntei se ela havia gostado de mais alguma coisa e Júlia respondeu: *'Dos Cosmes, eles são tão legais. Tomam mamadeira [...]*; **Dedé:** *'Aqui eu tirei e as mulheres me atrapalhando'*; **Pesquisadora:** *'E por que elas te atrapalharam?'* **Dedé:** *'Elas ficaram na minha frente.'* Antônia Brilha olhou as fotos e apontava para a *'mulher chupando bico'* que aparecia em algumas das fotos. Perguntei se ela sabia o porquê que a mulher estava chupando bico e ela respondeu *'Eu gostei dessa foto, é uma moça, ela é mulher e chupa bico, porque sim.'* (ENTREVISTA COM CRIANÇAS E DIÁRIO DE CAMPO, 2007).

Bastide (2002) observou, nas suas investigações, que os Ibejis podem descer e, nesse caso, a pessoa possuída é transformada em criança e ela chora ou ri por nada e se diverte com os jogos infantis. A cada transe novo, a figura do médium se transforma, a sua voz muda, ele pode ser velho ou jovem,



mulher ou homem, ou criança como nos festejos de São Cosme e São Damião. O orixá descerá cada vez que os tambores o chamarem nos cerimoniais e são os espíritos dos antigos escravos negros, ou antigos feiticeiros indígenas que descem nos corpos dos médiuns e que tomam o nome de 'aparelhos'. (BASTIDE, 1999).

Nas imagens capturadas pelas crianças, em que os adultos estão em transe e incorporam entidades identificadas como crianças, os sentimentos e as sensações etéreas (ANDRADE, 2002) revelados nas suas fotografias, provavelmente não expressariam a força das suas experiências e capacidade de observação, num texto escrito. As crianças fotografaram rituais, danças e o papel dos adultos porque costumam participar de Centros de Umbanda. Como já havíamos referido, elas vivenciam e representam um universo social, muitas vezes, desconhecido das escolas infantis.

Nesses festejos, o território do lúdico, do alegórico, do simbólico e da resistência aproxima crianças e adultos e esses momentos podem ser de brincadeira, e as crianças encontram maior oportunidade para viver suas culturas infantis. Constatamos que, nesses festejos, o contrato intergeracional encontra um espaço maior para a subversão, para a entrada dos desejos e desvios nas relações estabelecidas entre adultos e crianças, o que está presente nas suas fotografias. Adultos e crianças estão mais próximos em termos de comportamentos de resistência e não resignação ao que é rotineiro. Nesses festejos, há maior espaço para o imprevisto, numa relação forte com o consumo de doces e refrigerantes, o que também expressa uma relação de ambiguidade entre a abundância nas festas e a falta vivida no cotidiano dos meios populares.

As crianças fotografaram a fusão entre o profano (adultos incorporados como crianças, consumo de doces) e o sagrado (os altares com os santos, as guias e a cor branca das roupas).

Dedé: "Essa."; **Pesquisadora:** "Por quê?"; **Dedé:** "Por causa que tem essas coisas daqui." (estava se referindo ao altar do terreiro de Umbanda). (ENTREVISTA COM CRIANÇAS, 2007).

As crianças produziram, também, imagens dos seus familiares, geralmente figuras de referência nas festas. Os comentários se fixaram em detalhes e nas formas de participação desses adultos nos festejos. Alguns deles fizeram questão de aparecer nas fotografias, como o tio de Júlia:



A mãe de Júlia relatou que no dia da festa, o tio da menina, concedeu um tempo para que ela registrasse alguns momentos do ritual. Júlia preferiu sentar na frente para bater suas fotos. (DIÁRIO DE CAMPO, 2007).

Júlia: *"Olha a minha vó aqui ó! Saiu até meu tio! Ele queria sair na foto toda hora! É o vô. O que a minha tia tava fazendo? Levando o que nas mãos?"* **Avó de Júlia:** *"ah, um pacote de balas prá jogar prá crianças."* (JÚLIA, 2007).

Contudo, para algumas crianças, as festas têm outros sentidos que parecem estar além do prazer e deleite. Sentimentos e emoções como medos e descontentamentos com as atitudes dos adultos, também fazem parte dos seus olhares e impressões. Algumas fotografaram suas dificuldades e conflitos com os adultos e as situações tensas vividas nas festas.

Perguntei para Júlia, sobre o que ela não havia gostado na festa, e ela respondeu: *'Daquele preto [...] tem a foto.'* (aponta para a foto 22). Perguntei porque e ela respondeu: *'[...] eu não gosto de homem. Nem pensar! Ele se arrasta no chão e ele passa uma coisa no rosto das crianças (Júlia irritada faz o gesto passando uma das mãos no rosto.). Aquele velhinho. Jogaram uma agulha. Eu gostei que jogavam uma agulha nas crianças.'* Júlia continuava a repetir o gesto com as mãos e dizia *'Aquele hominho passou uma coisa no meu rosto [...]'*. Antônia Brilha mencionou que *'[...] as mulheres jogavam água na gente!'*. Sua mãe complementou dizendo que jogavam guaraná com a mamadeira nas crianças. (JÚLIA, 2007).

A estética e a autoria das crianças

A estética das fotografias e a autoria são elementos presentes nas análises das crianças, assim como as justificativas afetivas e imaginárias, ou ainda observações sobre as dificuldades encontradas pela presença dos adultos na frente de algo escolhido para fotografar. Para Sontag (2004, p. 14), as fotos são "[...] experiências capturadas e fotografar é apropriar-se da coisa fotografada. Significa pôr a si mesmo em determinada relação com o mundo, semelhante ao conhecimento – e, portanto, ao poder." As crianças identificaram os autores das fotografias, fizeram observações sobre a estética das suas



fotos e se surpreenderam com suas produções, assim como separaram suas fotos das outras crianças.

Júlia: *"Bati direitinho as fotos. Essa aqui foi a Gabriela que bateu."* (JÚLIA, 2007).

Dedé: *"Essa daqui foi a Mama (sua prima). Essa daqui foi a Mama, essa fui eu, também eu. Essa eu não gostei."*; **Pesquisadora:** *"Por quê?"*; **Dedé:** *"Porque ela saiu errada. As pessoas ficaram na minha frente."* (ANTÔNIA BRILHA, 2007).

Pesquisadora: *"Por quê gostas dessa foto?"*; **Roberta:** *"Porque é da Jenifer! [...] Minha prima. Essa combina! Nessa a minha prima tá com o dedo na boca e nessa outra não."* (Roberta combinou duas fotos parecidas). (ROBERTA, 2007).

Nem sempre ser fotografada pelos pares ou adultos foi algo prazeroso para as crianças. Possivelmente, os familiares pediram que as crianças se deixassem fotografar para guardar uma lembrança. Em vários conjuntos de fotografias, observamos que as crianças foram fotografadas sozinhas, ou acompanhadas de amigos, pais, mães, avós ou tios.

Júlia: *"Aquela hora eu não queria sair na foto".* (JÚLIA, 2007).

Durante as conversas com as crianças constatamos que, em alguns casos, parte da motivação para escolher o que fotografar, não parecia consciente ou explicável para elas. Em sua investigação, Danic (2006, p. 177) encontrou casos de crianças que escolhem uma resposta, não sabendo verdadeiramente explicar o fundamento de sua ação, exprimindo regularmente respostas parecidas como as que encontramos: porque gosto, porque sim, porque não etc. Essas manifestações das crianças parecem compatíveis com o que escreve Barthes (1984, p. 34): "Eu via muito bem que estavam em questão movimentos de uma subjetividade fácil, que acaba logo, assim que a exprimimos: gosto/não gosto: qual de nós não têm sua tábua interior de gostos, desgostos, indiferenças?"

Pesquisadora: *"Por que gostas dessa foto?"* **Roberta:** *"Porque sim."*
Pesquisadora: *Quais são tuas fotos preferidas? Júlia apontou as de número 2, 18, 13 e 11 e complementou: "Só estas!"*. **Pesquisadora:** *Por quê?* **Júlia:** *"Porque é tão legal essas fotos. Todas eu gostei!"*. **Pesquisadora:** *Quais fotos preferes?* **Antônia Brilha:** *(mostrou a foto 11) "porque sim!"* (ENTREVISTA COM CRIANÇAS, 2007).



O dia 12 de outubro e a Semana da Criança: uma festa das crianças pensada pelos adultos

Os festejos da Semana da Criança são amplamente comemorados nas Escolas Infantis e em eventos promovidos no município. Mais do que “O dia da Criança”, as atividades ocupam uma semana ou um mês, com ampla divulgação no comércio, na mídia, e na organização de festas em variados espaços. As programações são diversificadas e há uma série de atividades que envolvem guloseimas, presentes, gincanas passeios e atrações. Contraditoriamente, essa comemoração dedicada à infância geralmente é planejada e pensada pelos adultos, o que reflete o controle e a regulação de uma festa que é das crianças, mas que é vivida mediante a presença, vigilância e organização dos adultos.

Como nem sempre existiu um dia próprio para a celebração das crianças, é importante compreender as condições históricas que possibilitaram o surgimento dessa data em nosso país. Com os processos de modernização da economia e da industrialização, o dia 12 de outubro passou, cada vez mais, a estar associado à indústria cultural e ao mercado de bens de consumo destinados às crianças. Em 1960, quando a Fábrica de Brinquedos Estrela fez uma promoção conjunta com a empresa Johnson & Johnson para lançar a “Semana do Bebê Robusto”, as comemorações do dia 12 de outubro passaram a integrar o calendário das festas comerciais, transformando a data em novo fetiche, verdadeiro espetáculo das mercadorias produzidas para educação e/ou entretenimento da infância. Em 1961, os fabricantes de brinquedos escolheram um único dia para a promoção e “ressuscitaram” o antigo Decreto de 1924. A partir daí, o dia 12 de outubro se transformou em uma data das mais importantes do ano para o setor de brinquedos e para a indústria especializada em produtos infantis. O feriado nacional foi decretado, em 1980, para homenagear a padroeira oficial do Brasil, Nossa Senhora da Conceição Aparecida.

Num total de 69 fotos produzidas pelas crianças nos eventos promovidos pela escola infantil, na apresentação de Roberta e seus familiares em outra escola infantil e na Festa da Igreja Universal fotografada por Gabriel, as crianças registraram sua participação nos festejos e na pesquisa.

Mesmo que as crianças não tenham sido as protagonistas do planejamento da Semana da Criança, elas participaram ativamente das



comemorações, bem como refletiram e manifestaram suas opiniões. Pinto (2002) enfatiza a necessidade de olharmos as crianças como agentes com capacidade reflexiva e, conscientes, em determinado grau, das condições e consequências da sua ação. O passeio ao Museu Oceanográfico que fez parte das comemorações promovidas pela Escola Infantil exemplifica como foi significativo, para elas, o registro das imagens da natureza, do ambiente e dos animais, assim como fica registrado, em alguns trechos de diários de campo, o seu papel como participantes ativas da pesquisa.

Cristian perguntou se poderia tirar uma foto dos ossos da baleia. Antônia Brilha pediu a máquina: *'Quero tirar foto do pinguim!'* Barbie que Voa também pediu a máquina para tirar fotos do leão marinho. Cristian tirou fotos do *'médico dos pinguins'*. Dedé pediu a máquina para bater fotos do leão marinho. Antônia Brilha pediu a máquina para tirar fotos dos peixes e das tartarugas do lago: *'Me dá a máquina! Eu quero tirar foto do peixe!'*. Leão pediu para tirar fotos do peixe com óculos e da motoca de andar no gelo. Foram as únicas fotos que ele quis bater. Ao longo do passeio, as crianças foram tirando fotos do que queriam e ultrapassaram o que havia sido estabelecido. Elas também ficaram encantadas com um lago artificial com vários pássaros se banhando. (DIÁRIO DE CAMPO, 2007).

[...]

Colocamos as fotos sobre a mesa, e logo Cristian começou a olhar. Barbie que Voa, em um primeiro momento apenas observava o que Cristian comentava sobre as fotos. *'São cavalos marinhos'; 'Ossos da baleia'; 'Os pinguins'; 'Há! A aguinha dos passarinhos!'*. Perguntei se havia alguma que ele não tivesse gostado muito, e ele mostrou a número 28 e falou: *'Essa não, não é de bichinho!'*. Perguntamos para Barbie que Voa de quais fotos ela havia gostado e ela escolheu as fotos número: 16. *'Muito legal essa! Passarinhos porque eu gosto!'; 'Marinho'. 'Tartarugas que vimos no museu'*. Ela continuou a olhar as fotografias restantes sobre a mesa e perguntou para nós se sabíamos onde estava a foto *'do osso'*. Nós a ajudamos a encontrar e ela falou: *'O osso da baleia!'*. Citou também como suas fotos preferidas as de número: 03. *'Eu tava pegando sol e por isso tava de olho fechado. 05 - 'Foi do peixinho!'* Perguntamos se tinha alguma que ela não havia gostado. Ela olhou novamente as fotos sobre a mesa e pegou nas mãos a de número 37. *'Não gostei, porque não tinha bichinho!'* *'Não*



gostei da foto dos passarinhos, porque não vi nada, só sujeira!
(ENTREVISTA COM CRIANÇAS, 2007).

Antônia Brilha: "Aqui é o pinguim."; **Barbie que Voa:** "O osso da baleia."; **Pesquisadora:** "O que tem nessa foto?"; **Antônia Brilha:** "Era uma coisa que se atira na água."; **Pesquisadora:** "Era o leão marinho?"; **Antônia Brilha:** "A comida que davam era peixe. Mais um osso da baleia!"; "Tinha uma tartaruga na água. Os passarinhos iam beber água. Eu gostei dos pinguins."; **Pesquisadora:** "Por quê?"; **Antônia Brilha:** "Porque é bonito!" (ENTREVISTA COM CRIANÇAS, 2007).

Abundância, diversão, consumo e prazer

O prazer de estar com as pessoas, bem como o prazer sensorial vivido no momento como comer um bolo ou tomar um refrigerante aparece como uma tentativa de captar a situação em todos os seus aspectos pelas crianças. Objetos significativos para elas, ou o que eles simbolizam nas festas também foram fotografados. Igualmente, elas justificaram suas fotos pelo fato de simplesmente gostarem, ou se interessarem por algo. (DANIC, 2006).

Roberta: "Eu tomei refrigerante e comi doce." (ROBERTA, 2007); **Antônia Brilha,** Na foto 1 falou: "algodão doce". Também disse que bateu as fotos de número 12 e a de número 7 que é "a do bolo!". Olhou para a foto número 8 e falou: "Estão comendo chocolate!". Gabriel chegou à sala contando que, no dia anterior, tinha ganhado um monte de balas e pirulitos. (ENTREVISTA COM CRIANÇAS E DIÁRIO DE CAMPO, 2007).

As representações de infância presentes nas comemorações da Semana da Criança estão associadas a diversão, consumo e prazer. Embora as crianças participantes da pesquisa tenham comentado ou registrado seus desejos de consumir brinquedos e diversões, a maioria delas enfrentava dificuldades econômicas como: desemprego dos pais, recomposições familiares e mudanças de endereço. Como explica Sarmiento (2004), a norma da infância tende, também, a exprimir-se na invasão dos cotidianos infantis de todo o mundo pela poderosa indústria de produtos para a infância, embora nem todas consigam realizar seus desejos de consumo.

"Roberta espalhou as fotos em cima da cama e falou: 'vou arrumar as fotos, está muito bagunçado.' Eu ganhei um carrinho no dia das crianças e



duas bonecas. A mãe, eu, a Julie, a mana e a minha dinda estamos vestidas de bonequinha. Porque tinha uma festa no colégio do Braian. O Braian roubou uma bolinha do colégio da Julie daquelas piscininhas.' **Pesquisadora:** 'E o que vocês fizeram lá na festa?'; **Roberta:** 'Brincamos de desfilar, brincamos daquela coisa de pular assim, das bolinhas. Brincamos de pular corda com as crianças. **Mãe:** 'Como tu te apresentou filha?'; **Roberta:** 'A mãe me ligou e eu dancei.'" (ENTREVISTA COM CRIANÇAS, 2007).

Perguntei se eles sabiam que esta é a semana em comemoração ao dia da criança. Barbie que Voa falou que sabia, e que iria ganhar uma Barbie de presente. Gabriel falou que iria ganhar um '[...] carro bem grandão.' (DIÁRIO DE CAMPO, 2007).

Analisando a relação entre a oferta no ato de receber presentes, Brougère (2003, p. 205) observa que existe a constituição de um laço entre as gerações, e o brinquedo ou jogo será o dom por excelência (MAUSS, 1950), um testemunho de amor às crianças, mas também a expressão de uma dependência. Por conta disso, na compreensão do autor, as crianças recebem sem verdadeiramente dar em troca, e o presente é um objeto social ambíguo, pois ele não é recíproco revelando uma relação assimétrica, ou seja, uma imagem de amor e poder.

Na contemporaneidade, observamos uma indústria de serviços e brinquedos criados para as crianças. Para Sarmento (2004), uma das características da contemporaneidade é o efeito homogeneizador do processo de globalização, com o investimento do marketing e da publicidade destinados ao público infantil. Essa indústria cultural influencia os festejos da Semana da Criança com os brinquedos criados para espaços fechados (cama elástica e piscina de bolinhas), balões, jogos, brinquedos, roupas, filmes, personagens de histórias infantis, entre outros.

Estudiosos da infância como Kincheloe (1997); Pinto (2002), Pinto & Sarmento (1999) e Sarmento (2004) têm observado que, nas sociedades contemporâneas, o mercado está mais atento aos modos de vida das crianças que hoje não estão ausentes das relações econômicas e são consumidoras em potencial.

Conforme salienta Brougère (2003), o marketing constrói sua rede de sedução com a ajuda dos elementos que ele absorve do mundo social (fabricantes, publicitários, mídia, distribuição em associação com crianças, pais e



outros adultos). Ele tece os elementos heterogêneos destinando-os a um público definido.

Gostaríamos, ainda, de destacar o que argumenta Steinberg (1997) acerca da educação, não apenas limitada à escola. Portanto bibliotecas, brinquedos, televisão, videogames, anúncios, constituem-se, também, como espaços pedagógicos. As grandes corporações produzem o que a autora chama de currículo cultural para as crianças, o que estaria a serviço dos interesses comerciais criando uma forte relação entre infância e consumo.

Antônia Brilha comentou com sua professora Patrícia: *'[...] ganhei aquele DVD de por DVD!'*. Patrícia perguntou de quem e ela respondeu: *'Do Beto, meu avô.'* *Saindo dali fomos para o pátio, onde foram montadas a cama elástica e a piscina de bolinhas. As crianças tiveram que fazer uma fila, e esperar sua vez para brincar. Eram três crianças de cada vez e ficavam em torno de cinco minutos em cada brinquedo. As crianças estavam impacientes e irritadas na fila, algumas gritavam 'eu quero subir!'*. Leão foi o único que não quis bater fotos, as outras crianças bateram. As crianças maiores queriam passar na frente dos menores. Depois de certo tempo, as crianças não queriam bater fotos, mas olhar as outras crianças brincarem. Depois que entravam na cama para pular, não queriam sair. Na sala, Patrícia encheu alguns balões e colocou um suporte de plástico em cada balão. Júlia viu e falou que nunca tinha visto balão preso em um canudinho e falou no meu ouvido: *'É prá nós levar prá casa.'* Realmente, após o almoço Patrícia deu um balão para cada criança. (DIÁRIO DE CAMPO, 2007).

Cristian: *"A gente brincando";* **Barbie que Voa:** *"As crianças no colchão";* **Antônia Brilha:** *"E aqui é a cama elástica.";* **Júlia:** *"Gostei da cama elástica também."* (ENTREVISTA COM CRIANÇAS, 2007).

Para Hernández (2007, p. 9), uma forma de narrativa poderosa no terreno educativo é aquela que tende à naturalização: *"[...] as coisas são como são e não podem ser pensadas de outra maneira."* No caso das festas e datas comemorativas, há uma forte naturalização na seleção do que é digno de reconhecimento e celebração. Na semana da criança, predomina o adultocentrismo e a naturalização dos modos de pensar a infância, como se as crianças não fossem capazes de fazer escolhas e julgamentos. As crianças não decidem com os adultos as formas de comemoração, embora a maioria delas



aprecie os passeios, os presentes, as guloseimas e as atividades de recreação, pois tais acontecimentos escapam das rotinas de educação infantil.

Curioso é que profissionais da educação que criticam as influências da mídia e do consumo nas vidas das crianças reforçam esse poder em festas como o dia da Criança, Natal e Páscoa, datas em que o apelo ao consumo infantil é especialmente incentivado. Um dado que não podemos ignorar, na compreensão das festas e comemorações dedicadas à infância e às crianças, é a importância da colonização do imaginário infantil pelo mercado e os produtos culturais para a infância na sociedade contemporânea. (SARMENTO, 2004). As crianças não produzem culturas num vácuo social, mas com seus pares e outros adultos, ou seja, elas sofrem inculcação de normas e valores, ao mesmo tempo que resistem e elaboram estratégias de empoderamento no percurso das festas e comemorações a elas dedicadas.

As amigas, estética e autoria das crianças

Além dos amigos/as, também aparecem as inimizades e as dificuldades existenciais de algumas crianças, principalmente com as do sexo oposto.

Roberta: "A Júlia e o Braian."; **Pesquisadora:** "Tem alguma que te desagradou?"; **Roberta:** "Essa! A do Matheus."; **Pesquisadora:** "E por quê?"; **Roberta:** "Porque ele estragou minha bicicleta". (ROBERTA, 2007).

Roberta: "A Julie."; **Pesquisadora:** "E quem é?"; **Roberta:** "É minha amiga: Eu gostei dessa!"; "Porque ela é minha amiga!" **Pesquisadora:** E estas? **Roberta:** "Porque são minhas amigas. Só que essa é a minha mana e essa é minha amiga. Antes eu não gostava dela, agora eu gosto."; **Pesquisadora:** "E porque tu não gostavas dela?" **Roberta:** "Porque ela puxava o meu pé e puxava o meu cabelo." (ROBERTA, 2007).

Cristian: "Leão, o cabeçudo"; "Gustavo"; "Irmão da Letícia"; "Leão"; "A amiga da outra sala"; **Júlia:** "A Antônia Brilha tá aqui?" **Barbie que Voa:** "Vem cá Antônia Brilha"; **Júlia:** "Aqui os meus colegas."; **Antônia Brilha:** "É o Vinicius"; "aqui é o Gustavo"; **Pesquisadora:** "Porque esta não te agradou?" **Júlia:** "Porque eu não gosto de meninos. Eu só gosto dos meninos que são meus colegas." (ENTREVISTA COM CRIANÇAS, 2007).

Quando as crianças não gostam das fotografias, geralmente suas justificativas estão associadas ao que elas concebem como belo e feio, incluindo



desde pequenos detalhes, até aos adultos que atrapalharam seus registros. Para Sontag (2004), o que move as pessoas a tirar fotos é descobrir algo belo e ninguém exclama: "Como isso é feio! Tenho de fotografá-lo". Mesmo se alguém o dissesse, significaria o seguinte: "Acho essa coisa feia [...] bela".

"*Olha aqui, saiu um pedacinho do vestido da minha mãe!*" (*Olha todas as fotos*) "*Essas eu não gostei!*"; **Pesquisadora:** "*Por quê?*"; **Roberta:** "*Porque não. Essa tá diferente, tem lacinho só aqui. Tiraram o lacinho dela.*" (*Risos*). (ROBERTA, 2007).

Dedé: "*Não gostei. Saiu errado, porque as pessoas ficavam na frente.*"; "*Foi o Leão*"; "*Fui eu*"; "*Fui eu*"; "*Não fui eu*" "*Fui eu que bati. Só as do museu que eu bati*" "*Ficou todo errado, é aqui do lado!*"; "*Foi a Mama*"; **Barbie que Voá:** "*Eu não gostei dessas coisinhas que tem aqui.*" (ENTREVISTA COM CRIANÇAS, 2007).

Pesquisadora: "*És tu nessa foto?*" **Roberta:** (Faz sinal com a cabeça que sim) **Roberta:** "*Eu e a Julie estamos de bonequinha!*" (ROBERTA, 2007).

Conclusões: as crianças potentes no trânsito entre as suas culturas e a cultura escolar

As crianças participaram dessa pesquisa como produtoras e autoras dos dados, pois observaram, fotografaram e analisaram suas composições fotográficas desmistificando a relação sacrosocial e de poder entre adultos investigadores e crianças como informantes passivos. O sincretismo religioso e a tolerância vivida pelas crianças e seus grupos familiares têm explicações não apenas religiosas, mas sociais e culturais abrangendo estratégias de sobrevivência e de trabalho, redes de vizinhança, consumo, diversão e lazer. Os resultados da pesquisa confirmam que as crianças podem e devem contribuir no sentido de tornar a escola potente como ambiente social, no qual circulam diferentes manifestações culturais.

A globalização e as questões contemporâneas nos desafiam a pensar sobre a constituição e organização da escola e suas mudanças. O que está em causa e debate é uma concepção de escola que pensava a infância de uma forma, uma escola planejada para um tipo de socialização em que as crianças eram compreendidas como objeto. As culturas da infância e a cultura escolar vivem um choque cultural com incidências geracionais distintas. Os



resultados da investigação indicam que as crianças podem e devem participar desse debate e das mudanças da escola.

As fotografias e vozes das crianças expressam as diferenças de suas histórias pessoais, das suas culturas e experiências e relações com seus contextos. As imagens e comentários das crianças nos surpreenderam, já que registraram seus desejos, prazeres, religiosidade, medos, sentimentos e impressões sobre as festas e os adultos, sobre elas mesmas, a natureza e o mundo. Suas fotografias estão mediadas por suas culturas e subjetividades. A curiosidade, inquietação e abertura para o senso estético proporcionaram uma interpretação das festas com sentimentos e imaginação. Convivemos com crianças reais, ativas, construtoras das festas, competentes e críticas para desenvolverem um pensamento reflexivo durante a investigação.

Percebemos o quanto sua participação nas festas foi facilitada ou inibida pelas condições econômicas e sociais, pelas ideologias, pelo nível de desenvolvimento social e o bemestar delas próprias e de seus familiares.

Metodologicamente, o recurso das fotografias apresentou uma vantagem: que foi facilitar a expressão das crianças pequenas. Concordamos com Andrade (2002, p. 18), que entende as imagens como observações estéticas e documentais da realidade. Presenciamos essas observações estéticas entre as crianças e elas também ensinaram que “[...] a fotografia e a etnografia podem contribuir entre si; como os processos de observação da ciência e da arte podem completar-se e não atritar-se.”

Em fim,, as crianças participam de comemorações que não gozam de tanto prestígio social e cultural quanto aquelas oficializadas pelo calendário escolar. Os mundos culturais das crianças, a regulação dos adultos, a participação das crianças nos festejos e seus movimentos de resistência são indicadores de que as escolas infantis precisam incluir, nas suas programações, as festas e culturas silenciadas das crianças e seus familiares, o que parece mais justo e democrático.

Notas

- 1 Esta pesquisa contou com apoio e financiamento CNPq Bolsa PQ2 & Bolsa PDE.
- 2 A escola infantil selecionada para a investigação é municipal e tem um histórico de parceria com a Universidade. Participaram da pesquisa 16 crianças (15 de três a quatro anos do maternal



e um menino de seis anos de uma turma pré-escolar). Todas as crianças foram convidadas a escolher codinomes para serem divulgados na apresentação dos resultados da pesquisa. Essa escolha geralmente aconteceu nas suas casas. Seis delas saíram da escola infantil e não puderam participar da etapa das fotografias. Na etapa das fotografias, participaram dez crianças: Barbie que Voa, Antônia Brilha, Gabriel, Dedé com seis anos (primo de Antônia Brilha), Cristian, Leão, Sadan, Cavalo, Roberta e Júlia. Roberta mais adiante trocou para o turno da tarde e quis continuar participando da pesquisa.

- 3 Utilizamos as seguintes máquinas fotográficas: uma câmara digital YASHICA – MY 300 Kyocera, 3.1 Mega Pixels – 8x Digital zoom; uma câmara analógica YASHICA – EZ Mate Data – Kyocera; quatro câmaras analógicas YASHICA – MF. 30, e filmes de 12, 24 e 30 poses, da marca Fujifilm ISO 200.
- 4 Durante a primeira etapa, realizamos dezesseis entrevistas conversadas com desenhos na Escola Infantil e nas casas das crianças, totalizando cerca de 30 horas.
- 5 Os estudos de Bastide (1999, 2000, 2002) são relevantes para compreender a participação das crianças nos terreiros de Umbanda. Professor de sociologia na USP de 1938 a 1953, Bastide tinha enorme interesse pela civilização brasileira se dedicando aos estudos do Candomblé e Umbanda, do norte ao Sul do Brasil. Com base nesses estudos, é possível compreender os deslocamentos dos santos católicos e africanos e as denominações de Festa de São Cosme e São Damião, dos Jumeaux/ Gêmeos, Ibejis (Brasil e Cuba) ou Érés. No Sul, Bastide encontrou duas espécies de transe infantis, a dos Érés e dos Ibejis. Para o autor (2002), Umbanda é a forma africana do espiritismo, que sofreu influências do Espiritismo de Alan Kardec no Brasil.
- 6 Nos bairros populares investigados, são mais frequentes às denominações terreiros ou centros de Umbanda.

Referências

ALDERSON, Priscilla. Crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia da pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005. (Dossiê Sociologia da Infância: pesquisas com crianças).

ANDRADE, Rosane. **Fotografia e antropologia**. Olhares fora dentro. São Paulo: Estação Liberdade; EDUC, 2002.

ANTONIA Brilha. **Entrevista**. 2007.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BASTIDE, Roger. **Brésil** – terre des contrastes. Paris: L'Hartmattan, 1999. (Première Édition: Hachette, 1957).



_____. **Le candomblé de Bahia** (Rite Nagô). Paris: Plon, 2000. (Première Édition – Brésil Plon Terre Humaine Mouton & Co, La Haye, 1958).

_____. **Poètes et dieux** – études afro – brésiliennes. Paris: L'Harmattan, 2002.

BROUGÈRE, Gilles. **Jouets et compagnie**. France: Éditions STOCK, 2003.

CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allison. **Investigação com crianças**. Perspectivas e práticas. Porto: Ediliber Editora de Publicações, Ltda, 2005.

DANIC, Isabelle; DELALANDE, Julie; RAYOU, Patrick. **Enquêter auprès d'enfants et de jeunes**. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales. France: Collection Didact Éducation Presses Universitaires de Rennes, 2006. p. 162-192.

DELALANDE, Julie. **Enfance** (Socio – Anthropologie de l') par Julie Delalande. In: VAN ZANTEN, Agnès (Org.). Dictionnaire de l'éducation. Paris: PUF; Collection Quadrige, 2008. p. 246-251.

DELALANDE, Julie (Org.). **Des enfants entre eux**. Des jeux, des règles, des secrets. Paris: Éditions Autrement. Collection Mutations, 2009. (n. 253)

DIÁRIO de campo. 2007.

ENTREVISTA com crianças e diário de campo. 2007.

ENTREVISTA com crianças. Escola infantil, 23 out. 2007.

FERREIRA, Manuela. Os estranhos "sabores" da perplexidade numa etnografia com crianças em jardim de infância. In: CARIA, Telmo H. (Org.). **Experiência etnográfica em ciências sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

FONSECA, Cláudia. O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família. In: SOUSA, Edson Luiz André (Org.). **Psicanálise e colonização**. Leituras do sintoma social no Brasil. Porto Alegre: Artes e ofícios, 1999.

Graue, Elisabeth; Walsh, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ITANI, Alice. **Festas e calendários**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

JULIA. **Entrevista**. 2007.



KINCHELOE, Joe L. Mac Donald's, poder e criança: Ronald Mac Donald faz tudo por você. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997.

MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre o dom**. Sociologia e Antropologia. Paris: PUF, 1950.

PAIS, José. Machado. **Nos rastros da solidão**. Deambulações Sociológicas. Porto: Âmbar, 2006.

PAIS, José. Machado; CARVALHO, Clara; GUSMÃO, Neusa Mendes de. (Org.). **O visual e o cotidiano**. Lisboa: ICS, 2008.

PINTO, Manuel. A televisão no quotidiano das crianças. **Educação Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p. 226-228, 2002. (Resenha do livro: de M. Pinto A televisão no quotidiano das crianças. Porto: Edições Afrontamento, 2000).

PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel. Jacinto (Org.). **Saberes sobre as crianças**. Braga: Editora Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1999.

ROBERTA. **Entrevista**. Escola infantil, 30 out. 2007.

ROBERTA. **Entrevista**. Casa de Roberta, 30 out. 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Portugal, Asa Editores, 2004.

SIMON, Claire; DELALANDE, Julie. Enfants scénaristes, enfants acteurs sociaux: rencontre de deux regards sur la cour de récréation. **Revue Les Sciences de l'éducation: Pour l'ère nouvelle, Territoire des enfants**, Caen, v. 39, n. 2, p. 89-102, 2006.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luís Heron; AZEVEDO, Clóvis de Azevedo; DOS SANTOS, Edmilson (Org.). **Identidade social e construção do conhecimento**. Porto Alegre: SMED, 1997.



Profa. Dra. Ana Cristina Coll Delgado
Fundação Universidade Federal do Rio Grande |
FURG | Rio Grande | Rio Grande do Sul
Instituto de Educação
Grupo de Pesquisa Crianças, Infâncias e Culturas
E-mail | anacoll@uol.com.br

Recebido 26 maio 2010

Aceito 30 jun. 2010

Procedimentos para descrição de figuras em texto impresso visando à acessibilidade para pessoas cegas: um estudo a partir de um livro de educação física adaptada

Procedures for description of pictures in printed text aiming the accessibility for blind people: a study from a book of adapted physical education

Maria Luiza Salzani Fiorini
Eduardo José Manzini
Universidade Estadual Paulista

Resumo

O presente estudo teve como objetivo geral apresentar um procedimento de descrição de figuras em texto impresso visando à acessibilidade para pessoas cegas, e como objetivo específico apresentar a análise das reformulações sugeridas pelos juízes, a quem foram submetidas as descrições para avaliar o conteúdo do material, e o índice de concordância entre pesquisador e juízes. Os resultados foram obtidos por meio da análise de duas avaliações: 1) índice de concordância entre pesquisador com juiz A e B, e juiz A com juiz B, e 2) análise das reformulações sugeridas. Em termos quantitativos, os resultados identificaram que o material descrito alcançou alta fidedignidade. Em termos qualitativos, a fidedignidade alcançada representa a qualidade do material proposto, com descrições bem estruturadas, compostas de escrita equivalente à imagem, cumprindo o propósito de apresentar em texto os elementos presentes em uma figura, que transmitam com eficiência seus significados.

Palavras-chave: Acessibilidade. Deficiência visual. Descrições e imagens.

Abstract

This study was aimed to analyze a procedure that makes the description of pictures in printed text from a book that promotes accessibility for blind people. In addition, the study was aimed to analyze the reformulations suggested by the judges and the index of agreement between researcher and judges. The descriptions were submitted to judges to evaluate the content of the material. The results were obtained through the analysis of two assessments: 1) agreement rate between the researcher and judges A and B, and between judge A and judge B and 2) analysis of the suggested reformulation. In quantitative terms, the results indicated that the material described achieved a high reliability. In qualitative terms, the reliability achieved represents the quality of the material offered, with well structured descriptions where writing meaning is equivalent to image information, fulfilling the purpose to present in printed text the elements represented in the pictures, effectively conveying their meaning.

Keywords: Accessibility. Blind people. Description of pictures.



Introdução

As informações que provêm do mundo social podem ser obtidas por vias auditivas, olfativas, táteis ou visuais. (LAPLANE; BATISTA, 2008). No caso das pessoas cegas, o contato com o mundo é feito, preferencialmente, por meio da audição e do tato. Palavras como livro, leitura e leitores evocam representações, que, no mundo visual, significam papel e tinta, deixando passar despercebido, por alguns, os recursos que permitem a acessibilidade de pessoas cegas à escrita e à leitura. (DALLABRIDA; LUNARDI, 2008). Por muitas vezes, as pessoas cegas encontram dificuldades em acessar os conteúdos textuais e imagéticos presentes nos livros, revistas e mídia, ficando dependentes de instituições que disponibilizem material em Braille, ou, então, da generosidade de algumas pessoas em fazer a leitura. (SILVA; TURATTO; MACHADO, 2002). Tais dificuldades não estão relacionadas ao conteúdo, mas à forma como as informações são transmitidas. (LARA; SANTOS; REIS; NAVES; ANTUNES, 2007). Deste modo, a construção de recursos que permitam o acesso de pessoas cegas às informações escritas pode proporcionar-lhes benefícios educacionais e sociais, como ampliar as possibilidades de organização do mundo ao seu redor para que possam explorá-lo e nele situar-se; promover a independência, e auxiliar na realização mais eficiente do processo de ensino-aprendizagem. (LOCH, 2008; OLIVEIRA; BIZ; FREIRE, 2002).

Partindo do pressuposto de que todos os indivíduos estão, constantemente, em contato com informações visuais, em atividades escolares, profissionais e na vida diária, existem alguns recursos que podem ser utilizados visando à acessibilidade de pessoas cegas às informações textuais. São eles: 1) Braille, 2) gravadores, 3) livros sonoros, 4) leitores, 5) softwares com síntese de voz (DOSVOX, Virtual Vision), 6) leitores e ampliadores de tela, 7) auxílio óptico, 8) livros ilustrados, 9) maquetes, 10) desenho tátil, 11) acervo bibliográfico em fitas de áudio; 12) lupas e régua de leitura. (LAPLANE; BATISTA, 2008; MELO; COSTA; SOARES, 2006; VALENTE, 2008).

A ferramenta educacional mais conhecida para o ensino de pessoas cegas é o Braille, um sistema de símbolos que faz a mediação entre o indivíduo que tateia os pontos e os domínios da cultura à qual pertence. (D'AVILA; FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2007; FONTANA; VERGARA NUNES, 2007; KRIK; ZYCH, 2009). O arranjo dos pontos do Braille adquire um valor simbólico dos sons da fala, e é necessário que a pessoa cega tenha conhecimento dessa



significação para que possa haver o aprendizado da leitura. (SOUZA, 2007). Instituições, como a Fundação Catarinense de Educação Especial, fazem a transcrição de livros didáticos e de literatura juvenil e infanto-juvenil para o Braille, e os disponibilizam para o uso de professores e alunos de escolas do Ensino Fundamental. (SILVA; TURATTO; MACHADO, 2002).

A transformação da informação escrita para o áudio é uma das possibilidades de melhorar a acessibilidade para pessoas cegas. A Revista em Áudio (LARA; SANTOS; REIS; NAVES; ANTUNES, 2007), um produto jornalístico, foi desenvolvida com a mesma estrutura de uma revista impressa, porém, com a locução dos textos, assumindo caráter descritivo e explicativo. A revista foi disponibilizada em CD, devido ao fácil manuseio, e as matérias foram gravadas em faixas separadas, para permitir a independência na escolha de qual será ouvida. Outra possibilidade de uso do áudio são as audiotecas, um espaço semelhante a uma biblioteca, com fitas cassetes e CDs gravados por voluntários, contendo a narração de obras literárias ou técnicas. (FONTANA; VERGARA NUNES, 2007).

O Braille e o recurso de áudio são utilizados com o objetivo de melhorar a acessibilidade aos textos, mas livros, revistas e *sites* não estão estruturados exclusivamente por meio de palavras; é constante a presença de ilustrações. O desenho, por ser uma importante ferramenta de comunicação social, é parte integrante dos livros, ilustrando e exemplificando o conteúdo. Torna-se necessária a adaptação tátil e contextual das figuras para que as pessoas cegas possam acessá-las. (MANOEL; MULBERT; BITTENCOURT; ROESLER; LOCH, 2006). Para que um material com informações visuais possa estar acessível às pessoas cegas, é preciso que todos os seus constituintes – figura e texto – também estejam acessíveis.

Com base na percepção, há duas formas de acessibilidade aos desenhos. A primeira corresponde aos desenhos táteis, confeccionados com linhas em alto relevo feitas de barbante ou cola colorida; baixo relevo feito em termoformagem em plástico, placas de argila ou madeira e, pontos em Braille. (VALENTE, 2008). O mapa tátil é outro recurso de acessibilidade a figuras, com uso educacional e cultural, que possibilita a concepção e compreensão geográfica do mundo, a percepção espacial e apresentação do ambiente. (ALMEIDA; LOCH, 2005; ALMEIDA; LOCH, 2006; LOCH, 2008). A confecção do mapa tátil é iniciada com base em um modelo original, impresso, e pode ser feita com cartolina, linha, barbante, cola, além de papel sulfite, papelão,



corino, M.D.F., E.V.A., cortiça, materiais para bijuterias e botões. (ALMEIDA; LOCH, 2005; ALMEIDA; LOCH, 2006; OLIVEIRA; BIZ; FREIRE, 2002). Algo ainda pouco explorado, escasso na literatura e, conseqüentemente, de difícil busca referencial é a descrição textual de figuras para acessibilidade de pessoas cegas. A descrição é um processo que leva em consideração as formas e as impressões subjetivas que a visão das figuras desperta em quem as descreve. (MANOEL; MULBERT; BITTENCOURT; ROESLER; LOCH, 2006; MONDIN, 2006). Apesar do tema descrição de figuras não ser recorrente nas publicações da área de Educação, foi possível encontrar trabalhos que fazem referência ao seu uso. Os autores Manoel; Mulbert; Bittencourt; Roesler; Loch (2006) e Mondin (2006) destacaram o uso da descrição de figuras e dois complementos à descrição: 1) glossário de figuras em que os desenhos são contornados com tinta plástica, ficando em alto relevo e numerados de acordo com a página correspondente no livro, e 2) legenda escrita em Braille colocada na figura para identificação. O uso da descrição de figuras ocorre, também, em meio digital, e um mesmo conteúdo pode se tornar acessível a usuários com deficiência visual que utilizem sistemas de leitura de tela para acessar o conteúdo. Ao lado da figura pertencente ao conteúdo digital, é inserida a descrição de ilustrações, com a construção de legendas ocultas. (TORRES; MAZZONI, 2004).

Na busca por estudos sobre metodologias de descrição de figuras, uma pesquisa merece destaque. Refere-se à criação do Virtual Museum Tour, um projeto da *Web* que envolveu a descrição visual de aproximadamente 100 obras de arte de um museu. (TÉCNICAS, 2009). Como consequência, foi desenvolvido um processo padrão que incluiu seis recomendações a serem seguidas pela pessoa que irá descrever uma obra:

- 1) *ser objetivo*: a) uma descrição visual tem por função apresentar por escrito o aspecto da obra, respondendo à questão "Como é o objeto?"; b) evitar o uso de interpretações emotivas ou explicações de sentimentos, mesmo que explícitos; c) não conter juízo de valor sobre a qualidade da obra, bem como sobre a habilidade de quem a fez;
- 2) *ser breve*: a) a descrição deve ser o mais concisa possível, sem informações redundantes e óbvias; b) as descrições longas podem

ser cansativas, por isso deve ser respeitado o número limite de 250 a 300 palavras;

- 3) *ser descritivo*: a) deve haver o uso de vocabulário amplo, peculiar às pessoas videntes, para descrever as múltiplas características dos objetos. Isso se concretiza por meio da descrição: de formas (quadrada, esférica, horizontal, vertical), do tamanho (pequeno, baixo, alto, largo), da textura (lisa, grossa, áspera, listrada), da cor (clara, escura, nítida), e da disposição dos elementos (embaixo, em cima, paralelo, à esquerda, à direita);
- 4) *ser lógico*: a) a descrição deve seguir uma sequência lógica dos objetos, proporcionando uma boa compreensão; b) o início da descrição é feito com base em uma apreciação genérica do objeto; a seguir, descrever, com detalhes, as várias partes do objeto, em progressão da direita para a esquerda, ou de cima para baixo; c) toda transição de área descrita deve estar explícita; d) nas partes excessivamente complexas, é indicado descrever cada elemento separadamente, e utilizar uma sequência numerada;
- 5) *ser rigoroso*: a) a descrição deve ser concreta e consistente com outras fontes de informações referentes ao objeto em questão; b) evitar o uso de terminologia especializada, que não seja familiar à maioria da população;
- 6) *diversos*: a) a pessoa que irá fazer a descrição visual não pode partir do princípio de que as descrições irão ser vistas em determinada ordem; b) os números devem ser escritos por extenso; c) ao descrever vestimentas de personagens, pode-se minimizar a monotonia e utilizar sinônimos; d) quando todas as descrições visuais estiverem escritas e editadas, deverão ser revistas por vários revisores, incluindo uma pessoa deficiente visual, para, após avaliação, obter sugestões.

A descrição de obras de arte também foi desenvolvida por Munsterberg (2009). Em seu trabalho, o autor pontuou que a ação de descrever um objeto demanda um esforço para transformar uma experiência visual em verbal e,



simultaneamente, transformar uma experiência privada em algo que pode ser comunicado a outras pessoas. A grande dificuldade consiste em encontrar as palavras adequadas que irão compor o texto. Diante disso, Munsterberg (2009) apresentou alguns pontos importantes para a descrição de um objeto: 1) iniciar a descrição com a explicação sobre o assunto e o objeto em questão; 2) a frase introdutória não deve ser extensa, mas deve fornecer, de forma equilibrada, todas as informações ao leitor; 3) a obra deve ser olhada lentamente, cuidadosamente, por várias vezes, para que sejam identificados os elementos que a compõem; 4) cada uma das partes deste todo deve ser ordenada em nível de dificuldade, eliminando informações desnecessárias; 5) as hipóteses devem ser separadas das observações reais; 6) uma boa descrição deve antecipar a imaginação do leitor e fornecer as informações em uma ordem que lhe permita construir uma imagem mental da figura descrita.

A possibilidade de descrever imagens vai além das artes e alcança as fotografias: trata-se da fotodescrição. Um *site* propõe que seus visitantes façam a descrição de fotos de diferentes locais e justifica a ação como uma forma de praticar o vocabulário em inglês. (PICTURE [200-]). Diante disso, foram propostas algumas dicas de como o visitante do *site* pode fazer a descrição: 1) manter o olhar próximo à foto e decidir como estruturar a descrição: “O que é importante?”; 2) a descrição deve ser estruturada logicamente (da esquerda para a direita, ou da direita para a esquerda; do fundo para o primeiro plano; do meio para os lados, ou de um dos lados para o meio; de informações gerais para os detalhes, ou dos detalhes para o geral); 3) descrever de forma sucinta a cena (local e evento), os detalhes (o que é possível ver), e as informações de fundo.

O uso de *sites* da *internet* se tornou um real meio de comunicação, com informações instantâneas, diversificadas e amplamente divulgadas. As Diretrizes Irlandesas de acessibilidade cobrem todas as informações e serviços fornecidos via *internet* utilizando HTML, inclusive *sites* e aplicações *on-line*. A “prioridade 1” dessas diretrizes é possibilitar o uso de *sites* por todos os grupos. A primeira forma de atender a essa prioridade é a de fornecer um texto equivalente para cada elemento não textual, isto é, caso haja imagem, as informações devem ser repetidas em uma descrição textual. (NATIONAL DISABILITY AUTHORITY, 2006). Esse modo de apresentação textual é necessário em virtude do uso de leitores de tela, que não reconhecem nada além de texto. (NATIONAL DISABILITY AUTHORITY, 2006; QUEIROZ, 2008). A



descrição deve ser equivalente à imagem, isto é, transmitir as mesmas informações, traduzir em texto, com linguagem clara e simples, a imagem. (QUEIROZ, 2006). Para disponibilizar a descrição textual, usa-se o atributo HTML "alt", descrito cuidadosamente para que possa fornecer, com eficácia, as informações equivalentes. (NATIONAL DISABILITY AUTHORITY, 2006). Com base nas referências sobre descrição de figuras, esta pesquisa fez uso desse recurso para permitir o acesso à leitura de livros e promover a acessibilidade para pessoas cegas.

Objetivo

O presente estudo teve como objetivo geral apresentar um procedimento de descrição de figuras em texto impresso com base no livro "Recursos e estratégias para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada" (SEABRA; MANZINI, 2008), visando à acessibilidade para pessoas cegas. Pretendeu-se, como objetivo específico, apresentar a análise das reformulações sugeridas pelos juízes e o índice de concordância (IC) entre pesquisador e juízes.

170

Método

Foram elaboradas e seguidas cinco etapas: 1) visualização geral da figura para reconhecimento prévio; 2) leitura do enunciado escrito acima da figura, o qual continha os cuidados, procedimentos e estratégias de ensino; 3) nova visualização da figura, porém com observação atenta a questões como: lateralidade (mão direita / pé direito ou mão esquerda / pé esquerdo), quantidade e gênero de personagens, roupas e acessórios característicos (óculos escuros, óculos de grau, boné), posicionamento da personagem (em pé, sentada, ajoelhada, deitada, de mãos dadas, de costas, ao lado de alguém), expressões faciais que demonstrassem sentimentos e sensações (sorridente, entusiasmado(a), bravo(a), irritado(a), nervoso(a), confuso(a), em dúvida, perdido(a)); 4) relacionar as informações anteriormente lidas com os elementos desenhados; e, 5) descrição propriamente dita da figura, não de forma aleatória e superficial, mas, contextualizada, de modo a transformar a informação visual em escrita, criando uma sequência lógica de aparecimento de cada



elemento descrito, imprimindo sentido à leitura. Na quarta etapa, houve a necessidade de o pesquisador fazer um exercício pessoal de, hipoteticamente, imaginar e colocar-se no lugar de uma pessoa cega, para que a descrição fosse o máximo possível acessível, e que possibilitasse a leitura e o entendimento do livro.

Após a descrição, o material foi submetido à apreciação de dois juízes, que são estudantes de Pedagogia, e membros do grupo de pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais, da Unesp – campus de Marília – SP e desenvolvem pesquisa sobre educação especial. Cada juiz recebeu um protocolo de registro e um livro original para proceder à avaliação. O protocolo foi constituído por 28 folhas com as descrições escritas e continha: 1) instruções para os juízes; 2) descrição da figura do livro e 3) alternativas para julgamento: concordo, discordo e sugiro a seguinte reformulação. No caso de discordância, o juiz deveria indicar a provável modificação na descrição. A seguir, são apresentados dois exemplos que ilustram o protocolo de registro entregue aos juízes:

As descrições que seguem correspondem às figuras estampadas em cada uma das páginas do livro *“Recursos e estratégias para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada”*. Você deverá olhar cada figura do livro e ler a descrição correspondente a ela. Em seguida, deverá indicar se concorda ou discorda. Se discordar, sugerir a reformulação da descrição.

171

Página 13, Figura 1

Um senhor pegando alguns prontuários na gaveta de arquivos. Ao seu lado há dois médicos, um homem e uma mulher, analisando um prontuário e comentando: “esse caso aqui é muito interessante! Veja como o globo ocular foi...”

() Concordo

() Discordo

() Sugiro a seguinte reformulação:

Página 14, Figura 1

Na figura, há três exemplos de situações que devem ser evitadas, por isso cada um dos desenhos está sinalizado com um “x” em cima.



Na primeira situação, há um lutador de boxe que vai receber um soco no olho esquerdo.

Na segunda situação, em uma piscina, uma menina nadando de costas para alcançar uma bola que foi lançada, mas a menina está próxima de ter um choque na borda da piscina. Por fim, na terceira situação, há um rapaz com o olho esquerdo enormemente inchado.

- () Concordo
 () Discordo
 () Sugiro a seguinte reformulação. (FIORINI; MANZINI, 2009).

De posse das descrições, os juízes deveriam observar as figuras e compará-las com as descrições correspondentes. Na figura a seguir, são apresentadas as ilustrações do livro correspondentes às descrições apresentadas:

Página 13; Figura 1

Página 14; Figura 1

172



Fonte | Seabra e Manzini (2008).

Para realizar a análise de fidedignidade, foi utilizada a fórmula: $IC = (\text{concordâncias} / (\text{concordâncias} + \text{discordâncias})) \times 100$, indicada por Fagundes (1999). Com o uso dessa fórmula, foi possível aferir o índice de concordância entre os observadores, ou seja, pesquisador com juiz A, pesquisador com o juiz B, e concordância entre Juiz A e B.



Resultados e discussão

Os resultados foram obtidos por meio da análise de duas avaliações: 1) índice de concordância; 2) análise das reformulações sugeridas.

Análise do índice de concordância

A Tabela 1 apresenta os índices de concordância obtidos:

Tabela 1 | Índice de concordância entre pesquisador e juízes A e B e entre juiz A e juiz B.

Juiz A e pesquisadora	Juiz B e pesquisadora	Juiz A e B
90,7%	98%	88,7%

O índice de concordância (IC) entre juiz A e pesquisador foi de 90,7%. Esse valor representa que, das 151 descrições, houve a concordância em 137 e discordância em 14. Entre juiz B e pesquisador, o índice de concordância foi de 98%, com 148 concordâncias e 3 discordâncias. E o índice de concordância entre juízes A e B foi de 88,7%, representando 134 concordâncias e 17 discordâncias. É importante destacar que não houve nenhuma descrição em que ambos, juízes A e B, discordaram, o que é positivo para a pesquisa que busca a qualidade das descrições.

Os valores dos índices de concordância, quando interpretados, indicam a fidedignidade dos resultados da pesquisa. Segundo Bauer e Gaskell (2004), pode-se considerar a fidedignidade como sendo *muito alta* quando $r > 0.90$; *alta*, quando $r > 0.80$; e *aceitável*, na amplitude entre $0.66 < r < 0.79$. Sendo assim, a fidedignidade foi considerada muito alta já que o IC entre pesquisador e juiz A obteve o valor de 90,7% ($r > 0.90$). Para o IC entre pesquisadora e juiz B no valor de 98% ($r > 0.90$), a fidedignidade, também, foi elevada. E, com o IC entre os juízes A e B, no valor de 88,7% ($r > 0.80$), a fidedignidade é considerada alta.



Análise das reformulações sugeridas

O material inicial entregue aos juízes A e B foi devolvido com as respectivas avaliações das descrições. A análise das avaliações foi feita com o objetivo de: 1) verificar, em cada descrição, a concordância ou discordância; 2) em caso de “discordo” ou “sugiro”, ler a sugestão indicada e comparar com a descrição a que se referia; 3) unir as sugestões dos juízes A e B para fazer as alterações cabíveis nas descrições, com o objetivo primordial de aprimorá-las, e constituir um texto com qualidade.

O juiz A assinalou 14 vezes a opção “sugiro”, e suas sugestões indicaram 13 itens a serem reformulados, sendo que o item 1 apresentou correções idênticas em duas figuras:

1) página 27, figura 1, no trecho “[...] todos os alunos estão um atrás do outro, formando uma coluna [...]” sugeriu alterar a palavra coluna por fila, ficando “[...] todos os alunos estão um atrás do outro, formando uma fila.” A mesma alteração ocorreu na página 68, figura 1.

De fato, quando as pessoas se colocam uma atrás das outras, forma-se uma fila (FERREIRA, 2001);

2) página 31, figura 2, no trecho “[...] a mão direita da professora esteja encostada na mão direita do aluno, e a mão esquerda esteja encostada na mão esquerda do aluno [...]”, sugeriu acrescentar a palavra professora, ficando “[...]a mão direita da professora esteja encostada na mão direita do aluno, e a mão esquerda da professora esteja encostada na mão esquerda do aluno.”

A partir da sugestão, foi necessário acrescentar o sujeito da ação, no caso a professora. Como havia sido usado “[...] a mão direita da professora [...]” é indicado seguir um padrão e usar “[...] a mão esquerda da professora [...]”;

3) página 44, figura 2, no trecho “Ao passar pelos cones o aluno empurra com as mãos e os derruba [...]” sugeriu acrescentar o artigo “os”, alterando para “Ao passar pelos cones, o aluno os empurra com as mãos e os derruba”.

Nesse caso, a correção gramatical permitiu que a ideia da frase ficasse mais clara;



4) página 46, figura 1, no trecho “Na parede, há partes lisas, ásperas e outras em que está diretamente no tijolo[...]” sugeriu alterar para “Na parede, há partes lisas, ásperas e outras *onde o tijolo está aparecendo.*”

As duas sentenças possuem o mesmo sentido, porém, com a correção sugerida, é possível ser fiel à figura, obtendo-se uma melhor descrição;

5) página 61, figura 2, no trecho “O aluno, utilizando óculos, e o professor de Educação Física estão frente a frente, com os rostos voltados um para o outro. Tanto o aluno como o professor estão com a mão direita apoiada no ombro direito da outra pessoa e, com a mão esquerda no ombro esquerdo do outro [...]” sugeriu alterar para “O aluno, utilizando óculos, e o professor de Educação Física estão frente a frente, com os rostos voltados um para o outro. Tanto o aluno como o professor estão com a mão direita apoiada *no ombro esquerdo da outra pessoa, e com a mão esquerda no ombro direito do outro.*”

Como foi possível perceber, houve uma confusão, no texto original, quanto à lateralidade. O exame atento do juiz, cioso da necessidade de percepção de detalhes, permite a construção de descrições mais acuradas;

6) página 67, figura 2, no trecho “O professor de Educação Física, animado e sorridente, observa o aluno, que usa óculos escuros, que através do tato encontra na maquete: os dois gols do futsal [...]”, sugeriu alterar para “O professor de Educação Física, animado e sorridente, observa o aluno, que usa óculos escuros, *tatear na maquete os dois gols do futsal.*”

As duas opções permitem o entendimento da descrição, porém, seguindo a sugestão do juiz A, alterar “[...] que através do tato [...]” por “tatear” exprime melhor a ideia da ação realizada pelo aluno;

7) página 70, figura 2, no trecho “Na segunda, há um corredor, em uma prova de atletismo, usando óculos escuros e esforçando ao máximo, todo suado [...]” sugeriu alterar para “Na segunda, há um corredor, em uma prova de atletismo, usando óculos escuros *e se esforçando ao máximo, todo suado.*”

Nesse caso, houve a omissão do “se”, caracterizando um erro gramatical;

8) página 75, figura 2, no trecho “[...] existem momentos que a pessoa pode estar nervoso, muito bravo, xingando [...]”, sugeriu alterar para “[...] existem momentos *em que as pessoas podem estar nervosas, muito bravas, xingando.*”



A inadequação à concordância foi bem notada pelo juiz A. Isso indica que é de fundamental importância reler a descrição e fazer a revisão gramatical;

9) página 77, figura 1, no trecho “No chão, ao lado do aluno, está o professor de natação, com um enorme sorriso diz: “Parabéns, campeão!!!”, sugeriu alterar o diz por dizendo, “No chão, ao lado do aluno, está o professor de natação, com um enorme sorriso *dizendo*: “Parabéns, campeão!!!”

O uso do “dizendo” tornou, de fato, a construção com o verbo dizer mais adequada, uma vez que o gerúndio indica uma ação em processo;

10) página 104, figura 1, no trecho “Há um corrimão feito com cordas, tanto do lado esquerdo como do direito, de modo que o aluno, usa óculos escuros, e anda, enquanto segura nas cordas do corrimão [...]”, sugeriu retirar o “de modo que” e o “enquanto”, ficando “*Há um corrimão feito com cordas, tanto do lado esquerdo como do direito; o aluno usa óculos escuros e anda, segurando nas cordas do corrimão.*”

Das alterações propostas, houve concordância com a retirada da expressão “de modo que”, mas foi considerada necessária a manutenção do termo “enquanto” para sugerir concomitância nas ações de andar e segurar as cordas do corrimão;

11) página 105, figura 1, no trecho “Atrás dele está o professor de Educação Física, segurando, com a mão direita, a ponta da corda e, com a mão esquerda segura um cronômetro [...]”, sugeriu retirar o “segura”, ficando “*Atrás dele está o professor de Educação Física, segurando, com a mão direita, a ponta da corda e com a mão esquerda um cronômetro.*”

A retirada do termo “segura” é adequada. Não há necessidade de repetição da ação já sugerida anteriormente pelo gerúndio “segurando”;

12) página 108, figura 1, no trecho “O professor de Educação Física está segurando duas baquetas, uma com cada mão. É com as baquetas que o professor está batendo em um bumbo que está no chão [...]”, sugeriu alterar para “*O professor de Educação Física está segurando duas baquetas, uma em cada mão, e com elas está batendo em um bumbo que está no chão.*”

Mais um exemplo de que é preciso retirar palavras desnecessárias, que deixam o texto redundante;

13) página 111, figura 2, no trecho “Uma garota usando óculos escuros e vestida com um maiô e chinelo, segurando uma toalha de banho que está



jogada no ombro da garota [...]”, sugeriu alterar para *“Uma garota portando óculos escuros, vestida com maiô e usando chinelo, segura a toalha de banho que está jogada em seu ombro.”*

A sugestão para essa descrição é mais adequada. Com a correção, a frase ganhou o sentido que lhe faltava;

O juiz B assinalou três vezes a opção discordo e acrescentou justificativas. São elas:

1) página 15, figura 2, discordou do seguinte trecho “[...] uma corda, que está sendo segurada por três alunos, que usam óculos escuros, e estão dispostos ao longo da corda, um atrás do outro e a seguram com as duas mãos.” Justificou que “[...] não são os três alunos que estão segurando a corda com as duas mãos e sim apenas os dois últimos alunos.”

A justificativa é adequada, pois o primeiro aluno segura na corda com a mão direita e mantém a esquerda elevada. A correção fará com que a descrição fique equivalente à figura;

2) página 17, figura 1, discordou do trecho “O aluno fica assustado com o que o professor disse”. Justificou que “ele não está com a cara de assustado e sim de surpreso.”

Nesse caso, devido ao fato de o pesquisador e juiz A concordarem com a manutenção do termo “assustado”, a sugestão do juiz B em alterar tal termo por “surpreso” não foi considerada.

3) página 49, figura 1, discordou do trecho “Três jovens usando óculos escuros, dois meninos e uma menina estão lado a lado. A garota está parada no meio dos garotos. Um deles está em pé e toca com a mão direita no ombro da garota. O outro está ajoelhado e tocando no braço direito da garota.” Justificou que “[...] na verdade são dois que estão de pé.”

A justificativa é pertinente. Analisando-a e comparando com a figura, é importante acrescentar que a garota, também, está em pé, para que a descrição fique correta.

Para exemplificar o aproveitamento das sugestões feitas pelos juízes A e B, é apresentada uma figura do livro e, ao lado, a descrição original e, em seguida, a descrição com as correções.



Fonte | Seabra e Manzini (2008).

Descrição original: O professor de Educação Física está segurando duas baquetas, uma com cada mão. É com as baquetas que o professor está batendo em um bumbo, que está no chão, enquanto um menino e uma menina, ambos de óculos escuro, dançam livremente em frente ao professor.

Descrição com as correções: O professor de Educação Física está segurando duas baquetas, uma em cada mão, e é com elas que o professor está batendo em um bumbo, que está no chão, enquanto um menino e uma menina dançam livremente em frente ao professor.

178

De forma resumida, os principais pontos presentes nas sugestões feitas pelos juízes A e B indicaram 1) erros gramaticais, 2) necessidade de se evitar o uso de palavras que deixam a frase redundante e extensa, 3) necessidade de atenção aos detalhes da figura, 4) a pertinência de descrições simples e com qualidade; 5) a importância da atenção ao escrever; 6) o cuidado na revisão da descrição. Essas sugestões caminham em direção semelhante às recomendações feitas pela literatura (PICTURE, [200-]): ser objetivo, breve, descritivo, lógico e rigoroso.

Conclusões

Os resultados obtidos nesta pesquisa são de extrema relevância, uma vez que, em termos quantitativos, foi atingida uma fidedignidade muito alta. Em termos qualitativos, a fidedignidade alcançada representa a qualidade do material proposto, com descrições bem estruturadas, compostas de escrita equivalente à imagem, cumprindo o propósito de apresentar, em texto, os elementos presentes em uma figura, que transmitem com eficiência seus significados.



A avaliação feita pelos juízes foi importante, pois as sugestões apresentadas auxiliaram no aprimoramento das descrições, deixaram o texto consistente, lógico, objetivo e, ao final, foi possível compor um material confiável, rigorosamente organizado e acessível às pessoas cegas.

O objetivo foi alcançado, pois foram elaboradas descrições de alta qualidade, como comprovada pelo índice de fidedignidade. As descrições poderão permitir condições de acessibilidade de pessoas cegas à leitura do livro "Recursos e estratégias para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada" (SEABRA; MANZINI, 2008), e a metodologia utilizada poderá servir de referência a outros estudos.

Vale salientar que não foram encontradas, na literatura brasileira, pesquisas que versam sobre a descrição de figuras. Não há referências sobre o tempo necessário para descrever uma figura. Constatou-se que ambos os processos são minuciosos e, por isso, requerem tempo.

Ainda continuam sem respaldo científico perguntas sobre: como as descrições de figuras devem ser conduzidas? Quais os elementos da descrição que devem ser avaliados? Como avaliar a descrição realizada? Assim, o procedimento, aqui descrito, pode ser uma das possíveis alternativas, dentre várias outras, a ser elaborada por pesquisadores que têm como interesse o tema acessibilidade.

Referências

ALMEIDA, Luciana Cristina; LOCH, Ruth Emília Nogueira. Mapa tátil: passaporte para a inclusão. **Revista Eletrônica de Extensão**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 3, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/5482/4915>>.

Acesso em: 8 jul. 2009.

ALMEIDA, Luciana Cristina; LOCH, Ruth Emília Nogueira. Uma cartografia muito especial a serviço da inclusão social. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CADASTRO TÉCNICO MULTIFINALITÁRIO, 7., 2006, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: <http://www.labtate.ufsc.br/images/Uma_Cartografia_Muito_Especial.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2009.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho Arcides Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2004.



D'AVILA, Lana de Lima Teixeira; FIGUEIREDO, Severina Gadelha; OLIVEIRA, Giovana Rodrigues. **A inclusão do aluno com cegueira na EJA**: metodologias adequadas ao aprendizado da leitura e escrita. Ministério da educação: Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará | CEFETCE, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_ainclusao.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2009.

DALLABRIDA, Adarzilse Mazzuco; LUNARDI, Geovana Mendonça. O acesso negado e a reiteração da dependência: a biblioteca e o seu papel no processo formativo de indivíduos cegos, **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 75, p. 191-208, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n75/v28n75a04.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2009.

FAGUNDES, Antônio Jayro da Fonseca Motta. **Descrição, definição, e registro do comportamento**. São Paulo: EDICON, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI**: o minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Procedimentos para descrição de figuras em texto impresso visando a acessibilidade para pessoas cegas: um estudo a partir de um livro de educação física adaptada. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2009. p. 132-144.

FONTANA, Marcus Vinícius Liessem; VERGARA NUNES, Elton. Educação e inclusão de pessoas cegas: da escrita Braille à leitura. **Revista Fafibe On Line**, Bebedouro, n. 3, p. 1-6, 2007. Disponível em: <http://www.fafibe.br/revistaonline/arquivos/marcusfontana_educacao_einclusaodepessoascegas.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2009.

KRIK, Lucicléia; ZYCH, Anizia Costa. Alfabetização do educando cego: um estudo de caso. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Paraná. **Anais eletrônicos...** Paraná: EDUCERE, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3258_1559.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2009.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; BATISTA, Cecília Guarneiri. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 75, p. 209-227, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n75/v28n75a05.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2009.



LARA, Eliziane Consolação; SANTOS, Fernanda; REIS, Flávia Vieira; NAVES, Luisa Sales Cardoso; ANTUNES, Elton. Realejo: a experiência de produzir uma revista para pessoas com deficiência visual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 30., 2007, Santos. **Anais eletrônicos...** Santos: Intercom, 2007. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/expocom/expocomnacional/index.php/JOR-NAC/article/viewFile/11/16>>. Acesso em: 7 jul. 2009.

LOCH, Ruth Emília Nogueira. Cartografia tátil: mapas para deficientes visuais. **Portal da cartografia**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 35-58, maio/ago., 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia>>. Acesso em: 4 jul. 2009.

MANOEL, Vanessa; MULBERT, Ana Luísa; BITTENCOURT, Dênia; ROESLER, Jucimara; LOCH, Márcia. Recursos didáticos e tecnológicos da educação especial aplicados a e.a.d. 2006. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 4., 2006, Brasília. **Anais eletrônicos...** Brasília: Apoio ao aluno para sucesso da aprendizagem, 2006. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc045.pdf>>. Acesso em: 7 de jul. de 2009.

MELO, Amanda Meincke; COSTA, Jean Braz da; SOARES, Sílvia de Matos. Tecnologias assistivas. In: PUPO, Deise Tallarico; MELO, Amanda Meincke; FERRÉS, Sofia Pérez (Org.). **Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas**. Campinas: Unicamp, 2006. p. 81-84. Disponível em: <http://styx.nied.unicamp.br:8080/todosnos/artigos-cientificos/livro_acessibilidade_bibliotecas.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2009.

MONDIN, Ângelo Leonardo. Insegurança e acessibilidade. In: PUPO, Deise Tallarico; MELO, Amanda Meincke; FERRÉS, Sofia Pérez Pérez (Org.). **Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas**. Campinas: Unicamp, 2006. p. 62-70. Disponível em: <http://styx.nied.unicamp.br:8080/todosnos/artigos-cientificos/livro_acessibilidade_bibliotecas.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2009.

MUNSTERBERG, Marjorie. **Writing about art**. New York: Cratespace, 2009.

NATIONAL Disability Authority. **Diretrizes irlandesas de acessibilidade: prioridade 1**. 2006. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/irlandesas1.php>>. Acesso em: 21 jul. 2009.

OLIVEIRA, Fátima Inês Wolf de; BIZ, Vanessa Aparecida; FREIRE, Maisa. **Processo de inclusão de alunos deficientes visuais na rede regular de ensino: confecção e utilização de recursos didáticos adaptados**. São Paulo: PROGRAD, 2002. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/Processo%20de%20inclusao%20de%20alunos%20deficientes%20visuais.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2009.



PICTURE description. [200-]. Disponível em: <<http://www.ego4u.com/en/cram-up/writing/picture-description>>. Acesso em: 29 jul. 2009.

QUEIROZ, Marco Antônio de. **Equivalentes textuais para acessibilidade de imagens na web**. 2008. Disponível em: <<http://www.acessibilidadelegal.com/13-equivalentes.php>>. Acesso em: 25 jul. 2009.

SILVA, Chirley Cristiane Mineiro da; TURATTO, Jaqueline; MACHADO, Lizete Helena. Os deficientes visuais e o acesso à informação. **Revista ACB: biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis**, v. 7, n. 1, p. 9-19. 2002. Disponível em: <<http://revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/viewFile/368/439>>. Acesso em: 28 jul. 2009.

SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar; MANZINI, Eduardo José. **Recursos e estratégias para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada**. Marília: ABPEE, 2008.

TÉCNICAS de descrição de imagem para sítios web de museus. 2009. Disponível em: <<http://www.aceso.unic.pt/museus/imgmuseum.htm>>. Acesso em: 28 jul. 2009.

SOUSA, Joana Belarmino. Braille e semiótica: Um diálogo relevante. **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, Portugal, p. 1-7, 2007. Disponível em: <<http://www.bocc.uff.br/pag/belarmino-joana-braille-semiotica.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2009.

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel. Conteúdos digitais multimídia: o foco na usabilidade e acessibilidade. **Ciência da informação**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 152-260, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n2/a16v33n2.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2009.

VALENTE, Dannyelle. Imagens que comunicam os dedos: a fabricação de desenhos táteis para pessoas cegas. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 17., 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: Panorama da Pesquisa em Artes Visuais, 2008. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/2008/artigos/094.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2009.



Mestranda Maria Luiza Salzani Fiorini
Universidade Estadual Paulista | Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Filosofia e Ciências
Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais
Apoio | FAPESP
E-mail | mazinhasf@yahoo.com.br

Prof. Dr. Eduardo José Manzini
Universidade Estadual Paulista | Campus de Marília
Departamento de Educação Especial
Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais
E-mail | manzini@marilia.unesp.br

Recebido 28 jun. 2010

Aceito 30 jul. 2010



Concepções de futuros professores sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais

Conceptions of the forthcoming professors about the inclusion of students with special educational needs

Viviane Preichardt Duek

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Josenildo Soares Bezerra

Universidade Potiguar

Resumo

Pressupondo a educação inclusiva enquanto ensino de qualidade, destinado a todos, este estudo buscou investigar as concepções de futuros professores sobre a inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais. Participaram da pesquisa estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) de Natal/RN. Os dados foram coletados por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas, e analisados a partir de duas temáticas: percepções sobre a educação inclusiva e percepções sobre a formação de professores. Pelos resultados, verificamos que os participantes da pesquisa concebem educação inclusiva como aquela destinada aos alunos com necessidades educacionais especiais, decorrente de alguma deficiência, e que os conhecimentos da formação inicial são insuficientes para que se sintam preparados para essa realidade e mudem a forma de perceber a diversidade do alunado.

Palavras-chave: Diversidade. Educação inclusiva. Formação de professores.

Abstract

In this study the inclusive education is taken as a quality teaching, meant to all students. The present article aimed to investigate the conceptions of the forthcoming professors about the inclusion of students with special educational needs in regular classrooms. The participants were students of 5th period of Pedagogy from a private university (Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA) located in the city of Natal/RN. The data were collected using a questionnaire with open and closed questions and the analysis considered two thematic: perceptions about inclusive education and perceptions about teacher's education. The results demonstrate that the public investigated understands inclusive education as the one dedicate only to students with special educational needs due a deficiency and the knowledge obtained on initial formation is not enough to make these forthcoming teachers prepared to deal with this reality and change the way they perceive the students diversity.

Keywords: Diversity. Inclusive education. Teacher's education.



Introdução

A inclusão escolar revela-se, hoje, como eixo central da educação que se propõe atender à diversidade, visando oferecer, para cada um dos alunos, a oportunidade de construir um projeto específico para sua aprendizagem, no cerne da escola regular.

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, no entanto, tem sido motivo de debate nas escolas, principalmente entre os professores, que, ao se depararem com esse educando, em suas salas de aula, têm questionado sobre o *que e como fazer* para ensinar essa clientela escolar. Logo, uma das principais queixas dos professores refere-se à formação e suporte profissional insuficientes para que deem conta de seu fazer pedagógico junto ao aluno incluído.

Desse modo, pode-se dizer que, à revelia dos avanços já computados em nosso país, a inclusão encontra-se num estágio embrionário, com um longo caminho a ser percorrido em nossas escolas, que ainda resistem em reconhecer o aluno com necessidades educacionais especiais, em desenvolver sua formação e promover um processo educativo relevante para ele.

Sobre isso, Ferreira; Ferreira (2004) comentam que precisamos estar atentos ao caráter quantitativo das reformas educacionais e, no que tange à inclusão, é preciso buscar, ir além da dimensão do acesso e da visão da chegada à classe comum como fim de um processo bem-sucedido na escolarização desses alunos.

Dessa forma, a luta em prol da inclusão deve vir acompanhada de outra maior referente à melhoria da educação que a escola vem oferecendo para cada aluno. Rever a organização da instituição escolar implica, dentre outros aspectos, repensar a atividade do professor, tido, em última instância, como o principal agenciador das políticas educacionais em sala de aula.

Nesse prisma, tem pesado sobre o professor a expectativa de que ele redimensione a sua prática, promovendo um ensino de qualidade, voltado para as necessidades de todos e de cada um. Mas o processo de mudanças do trabalho do professor é bastante complexo e não ocorrerá de uma hora para outra, sendo necessário investir na formação docente como forma de romper com visões cristalizadas de ensino.



Nesse cenário, consideramos ser de suma importância conhecer as concepções de futuros profissionais do ensino sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, uma vez que estas regem, em grande parte, suas ações, bem como o modo como percebem a diferença/deficiência no contexto da sala de aula.

Assim sendo, apresentamos, neste texto, alguns dos achados de nossa pesquisa, com o objetivo de investigar as **concepções** de futuros professores sobre a inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Diversidade, Educação Inclusiva e Formação Docente: algumas aproximações

A atual política inclusiva coloca o direito de todos à educação de qualidade como inquestionável. Apesar dos avanços na inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em muitas escolas do nosso país, esse é um projeto ainda inacabado, cujas raízes estão no próprio processo evolutivo da humanidade, no modo de pensar e se relacionar com as pessoas com deficiência.

Mudanças na forma de conceber o fenômeno da deficiência vêm acarretando nuances específicas para o processo de escolarização dessas pessoas, que tiveram o seu direito à educação historicamente negado, em face dos estigmas e preconceitos decorrentes do desconhecimento em relação a esses indivíduos.

Isso fez com que, até meados da década de 60, pessoas marcadas pela diferença/deficiência permanecessem à margem da sociedade, atendidas em instituições como conventos, asilos e hospitais psiquiátricos, que se constituíam em verdadeiros espaços de confinamento. Esse período caracterizou-se pelo surgimento das primeiras escolas especiais, alvo de muitas críticas na atualidade.

Essa realidade começa a mudar no início da década de 70 com a difusão do modelo de integração que previa a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes do ensino comum. Tal modelo, porém, baseava-se em uma prática unilateral, sendo que o aluno com deficiência é quem precisava se adaptar ao sistema de ensino, cabendo ao último



apenas recebê-lo, sem que isso implicasse modificações mais profundas em sua estrutura organizacional. Isso fazia com que a investidora na inserção desse aluno na escola comum redundasse em fracasso, com o seu retorno à escola especial.

A partir da década de 80 e, sobretudo nos anos 90, é que a discussão acerca do paradigma inclusivo tomou maior vulto, visando superar a visão integracionista. Segundo esse modelo, é a sociedade que passa a se adaptar para atender às necessidades de seus cidadãos, e a inclusão passa a adquirir um caráter bilateral. Conforme Sasaki (1997), no modelo inclusivo, cabe à sociedade eliminar todas as barreiras físicas e atitudinais para que as pessoas com deficiência venham a ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. Ou seja, com a inclusão, o foco não recai mais sobre a pessoa com deficiência, mas sobre o contexto no qual ela está inserida. Assim sendo, a sociedade em geral e a escola em particular, devem se preparar para receber esse indivíduo, adaptando-se às suas necessidades.

No Brasil, a discussão em torno da política de inclusão começa a se delinear, principalmente nos anos 90, sob a influência de organismos internacionais e a publicação de diversos documentos e diretrizes. Como exemplo, cita-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtien, na Tailândia, e que aprovou a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas da aprendizagem*, em que o Brasil assumiu o compromisso de melhoria do sistema educacional e, nesse contexto, da educação de crianças e jovens com deficiência.

Outro movimento expressivo foi o da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida na Espanha em 1994, cuja ênfase recai sobre a necessária definição de políticas educacionais inclusivas. Dessa conferência resultou a *Declaração de Salamanca de Princípios, Políticas e Práticas das Necessidades Educativas Especiais*, passando a considerar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, em classes regulares, como forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais. Essa Declaração é reconhecida como documento de suma importância, pois baliza o direito de todos à educação no sistema comum de ensino. Ancorado no princípio da integração, esse documento propõe que as escolas se preocupem em promover a aprendizagem de todas as crianças, inclusive aquelas que sofrem deficiências acentuadas.



Desse modo, a implementação da atual política inclusiva traz implícito o desafio de reestruturar as escolas, para que possam se ajustar às necessidades de todos e de cada um dos seus alunos, sob o princípio da valorização da diversidade humana. Nesse viés, a escola – maior responsável pela difusão dos bens culturais, socialmente construídos – precisa implementar um processo de mudança em sua organização, de modo a romper com a face excludente do seu ensino voltado, não obstante, para um padrão desejado de aluno.

Mas esse aluno ideal não existe; é preciso que a escola tenha clareza dessa realidade. Nesse sentido, Mantoan argumenta:

A escola não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças nos processos através dos quais forma e instrui os alunos [...]. A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a incompetência do aluno, o qual sofre as consequências de um jogo desigual, de cartas marcadas pelo autoritarismo e poder arcaico do saber escolar. (MANTOAN, 2002, p. 80).

188

O fato de a escola, do modo como está estruturada, não atender, a contento, à diversidade que a ela ocorre, implica um processo de mudança dessa instituição. Nesse sentido, Mittler (2003) afirma que a inclusão exige uma reforma radical da escola, no modo como esta concebe e organiza seu currículo, como avalia, como ensina e como agrupa os alunos nas atividades de sala de aula. O propósito de tal reforma é garantir que todas as crianças tenham acesso à escola, participando de atividades que impeçam a segregação e o isolamento.

Seguindo essa tendência, compreendemos que a inclusão constituiu-se, na atualidade, ponto central nos debates na área educacional, visando atender às diferenças por meio de um ensino diversificado, que considere as características e os modos de aprender de cada um.

Stainback e Stainback (1999) contribuem para essa discussão ao definirem o ensino inclusivo como prática da inclusão de todos, independentemente de suas características físicas, sociais ou intelectuais, atendendo, assim, a todas as necessidades dos alunos. De acordo com os autores, a convivência com a diversidade traz benefícios para todos os membros da comunidade escolar. Sobre isso, enfatizam:



Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência têm a oportunidade de preparar-se para a vida em comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

Entendemos, assim, que a provisão de um ensino inclusivo requer, acima de tudo, a inserção da pessoa com deficiência no interior de classes regulares, sendo que a sua implementação passa pela reestruturação e renovação escolar. Isso torna cada vez mais evidente o fato de que as escolas precisam romper com padrões de ensino vigentes até então, deixando para trás o rastro de práticas pedagógicas autoritárias e unilaterais, herdadas de modelos tradicionais de ensino, que já não cabem no momento atual, marcado pela diversidade.

Diversidade entendida não apenas como a ação que facilita a aprendizagem dos alunos que apresentam ritmos e interesses diferentes, nem como a simples incorporação de ferramentas educativas adequadas para cada realidade acadêmica individual, mas como a aceitação de realidades plurais, como uma ideologia, uma forma de ver a realidade social, em defesa de ideais democráticos e de justiça social. (IMBERNÓN, 2000).

A inclusão requer um novo olhar sobre o mundo e sobre as pessoas, especialmente aquelas consideradas diferentes em razão de suas peculiaridades. Incluir, assim, pressupõe uma nova postura frente à diferença, no sentido de que essa seja acolhida e valorizada no contexto da escola regular. Na visão de Mantoan (2003a), incluir todas as crianças na escola extrapola a simples inovação educacional e exige uma mudança de atitude, de reconhecimento e valorização das diferenças. Acolher as diferenças implica reconhecer que o outro é sempre diferente, devido não somente à sua aparência física, mas também pelo seu modo de ser, agir, e desenvolver-se. Isso confere ao professor a necessidade de ver o outro para além da sua deficiência.

Sobre isso, Fonseca (2003) afirma que a educação inclusiva é uma modalidade de promoção da qualidade de ensino, que busca orientar a atividade pedagógica para a satisfação e expansão de necessidades individuais, que implica mobilizar, com flexibilidade, os recursos existentes e romper barreiras. É, em síntese, desenvolver atitudes positivas, responder à diversidade,



aumentar a participação dos atores do processo ensino-aprendizagem e compensar as desigualdades de várias ordens, respeitando, ainda, contextos socioeconômicos, culturais e linguísticos.

Incluir, portanto, não significa apenas dar o direito às pessoas com deficiência de estar em sala de aula e poder interagir com os demais. Implica criar as condições capazes de alavancar o seu desenvolvimento, considerando as especificidades do processo de ensinar e aprender, presumindo mudanças significativas no âmbito organizacional, estrutural e pedagógico das escolas, no intuito de atender às demandas do seu alunado e contexto educacional atual.

Nessa ótica, mudam também as relações estabelecidas entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem (professor e aluno), bem como o modo como estes se relacionam com o conhecimento, tornando-se imprescindível um ensino centrado na pessoa do aprendiz, a fim de estimular sua participação nas mais diversas atividades propostas, além de despertar para o hábito da pesquisa e comportamento crítico. (ZANATA, 2005).

A partir dessa nova visão do ensino, o professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdos para ser um facilitador da aprendizagem. Isso representa a necessidade de superação de diversos impasses presentes no sistema educacional atual, ancorado, sobretudo, em valores elitistas e autoritários, para que haja, de fato, a democratização do ensino.

Segundo Carvalho (2004), a educação inclusiva visa à qualidade da educação oferecida para todos, através da remoção de barreiras à aprendizagem do alunado. Busca, assim, todas as formas de acessibilidade e de apoio, tomando-se as providências para efetivar as ações de sucesso ao acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola.

Nesse contexto, é necessário que a escola procure responder, a contento, às demandas de um público cada vez mais diverso. Isso requer um currículo flexível; recursos físicos, pedagógicos e didáticos adaptados às necessidades dos alunos; ajustes na proposta curricular e metodológica, conforme as características do alunado; trabalho de colaboração e apoio entre os profissionais da escola; além da organização de estratégias de apoio ao desenvolvimento profissional de professores. (RODRIGUES, 2003).

Diante dessa discussão, que situa a inclusão como necessária e urgente, entendemos que é preciso subsidiar os professores com conhecimentos



teóricos e práticos acerca dessa realidade, a fim de que eles sejam capazes de organizar o seu ensino visando atender às especificidades de todos e de cada um de seus alunos.

Nesse sentido, a lei prevê mudanças nos currículos de formação docente, por meio da oferta de uma disciplina e/ou conteúdos relativos ao processo ensino-aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais, conforme a Portaria n. 1.793, de 27 de dezembro de 1994 que recomenda a inclusão da disciplina *Aspectos ético-político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais*, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas.

Tal recomendação vai ao encontro do que defende González (2002), quando afirma que o futuro professor deve receber uma preparação básica que lhe proporcione desenvolver um trabalho com alunos com necessidades específicas, de modo a oferecer-lhes respostas adequadas em situações cotidianas.

Em acréscimo, Cartolano pontua que:

[...] uma boa formação teórica e prática, básica e comum a todos, independente da clientela para a qual ensinarão no futuro, lhes garantirá uma leitura crítica não só da educação e das propostas de mudanças nesse campo, mas também uma consciência clara das determinações sociais, políticas e econômicas nelas presentes. (CARTOLANO, 1998, p. 30).

191

A visão de uma escola não segregadora vem impondo, pois, a articulação de novas concepções e práticas de formação do professorado, historicamente calcada em padrões de turmas homogêneas. Entendemos, assim, que os currículos dos cursos de formação de professores devem priorizar a formação de profissionais para atuar em meio a públicos e contextos cada vez mais complexos e heterogêneos.

Formar profissionais para atuar em ambientes inclusivos requer uma estrutura curricular flexível e diversificada, que articule conhecimentos gerais e específicos, teoria e prática, por meio de um exercício de reflexão crítica sobre a atuação profissional. Assim, a aprendizagem da docência caracteriza-se como um processo complexo, sendo a formação inicial parte imprescindível na constituição de um profissional comprometido com a profissão, cujas práticas, subsidiadas por suas percepções acerca da deficiência/diferença na escola,



se traduz em elemento facilitador – ou não – de uma educação mais justa, democrática e para todos.

Metodologia empregada na pesquisa

Metodologicamente, optamos pela realização de uma pesquisa descritiva, cujos procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados, as características dos sujeitos participantes e o modo como os dados foram tratados, serão apresentados a seguir.

Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados aconteceu por meio de questionário, para turmas concluintes do 5º período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Esse grupo foi escolhido por já haver cursado a disciplina que aborda o tema “inclusão” no currículo do referido curso. O questionário solicitou informações como: gênero, idade, experiência como docente, experiência com alunos com necessidades educacionais especiais, escolarização, conhecimentos sobre educação inclusiva, preparo para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais e conhecimentos recebidos na graduação. As perguntas apresentavam caráter variável, ora questões subjetivas, ora com alternativas e, por vezes, eram mistas.

A coleta dos dados foi feita durante o horário de aula das turmas do respectivo período escolhido, durante o mês de dezembro de 2008, sem necessidade de identificação pessoal.

Foram distribuídos 71 (setenta e um) questionários. Entretanto, devido a preenchimentos incorretos ou incompletos, apenas 61 (sessenta e um) foram considerados válidos e aproveitados para a análise.

Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa 61 alunos (docentes em formação) do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), situada no bairro Cidade Satélite, na cidade de Natal/RN. O grupo de participantes da



pesquisa foi definido com base em três critérios fundamentais: ser aluno regularmente matriculado no curso de pedagogia da universidade; estar cursando o 5º período; e ser voluntário.

A análise das características pessoais e profissionais do grupo de participantes está baseada nas seguintes variáveis: sexo, idade, escolarização, experiência profissional, experiência com alunos com necessidades educacionais especiais.

Do total de participantes, 58 (95,08%) são do sexo feminino; apenas, três, (4,92%) do sexo masculino. A faixa etária do grupo de participantes é bastante flexível, sendo que, apenas, um possui menos de 20 anos (1,64%), seis possuem entre 20 e 24 anos (9,84%), doze estão na faixa dos 25 aos 29 anos (19,67%), dezesseis na faixa dos 30 aos 34 anos (26,23%), onze possuem entre 35 e 39 anos (18,02%), seis estão entre 40 e 44 anos (9,84%), seis entre 45 e 49 anos (9,84%), três entre 50 e 54 anos (4,92%), e nenhum acima de 55 anos.

No que tange à experiência profissional, dos 61 pesquisados, 24 não se encontram no campo (39,34%) e 37 participantes já atuam como docentes (60,66%), sendo 4 em Escola Estadual, 10 em Escola Municipal, 24 em Escola Particular e 1 em Creche. Ressalte-se que dois assinalaram mais de um núcleo de atuação.

Ainda com relação à experiência profissional, embora 37 participantes (60,66%) já atuem como docentes, apenas 19 (31,15%) possuem experiência de atuação com alunos com necessidades especiais em classe regular.

Ao indagarmos o nível de escolarização dos participantes, buscamos estabelecer o percentual de futuros professores que já possuem outra qualificação e o percentual que está em fase inicial de carreira. Percebe-se que 59 entrevistados (96,72%) estão iniciando ou dando continuidade à carreira do magistério. Em consequência disso, não houve qualquer ocorrência de pós-graduação. Apenas 02 alunos (3,28%) já possuem outra qualificação/graduação.



Procedimentos de análise dos dados

As respostas dadas às questões apresentadas foram tabuladas em planilha eletrônica, com um número sequencial para cada aluno. Os dados foram organizados com base em duas temáticas centrais estabelecidas a partir do questionário aplicado: 1) concepções sobre a educação inclusiva; 2) concepções sobre a formação de professores.

Resultados e discussão

Concepções sobre a educação inclusiva

A primeira temática de análise contempla o modo como os participantes da pesquisa concebem a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Os resultados obtidos para a questão relativa ao entendimento que os alunos – futuros professores – têm sobre a Educação Inclusiva, estão apresentados na tabela 1. Ao analisar os dados coletados, percebemos que, do total de participantes do estudo, apenas 27 (44,26%) compreendem a inclusão como sinônimo de inserção de todas as pessoas no ensino regular, enquanto que a maioria, ou seja, 34 (55,74%), concebe a inclusão como equivalente à inserção apenas das pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

Percebemos, com base nesses dados, que, embora a concepção de educação inclusiva presente na literatura e documentos oficiais, presuma um ensino de qualidade para todos, sem exceção, os participantes do estudo demonstram uma visão equivocada acerca desse pressuposto, considerando-a como aquela que se destina somente ao público detentor de alguma deficiência. Podemos presumir que essa visão encontra-se estreitamente ligada ao modelo médico de deficiência entendida enquanto patologia. Tal modelo, à medida que confere ao aluno a condição de possível incapacidade, sugere que as dificuldades de aprendizagem são intrínsecas ao aluno, sem conexão com as condições do meio ao qual estão circunscritas.



Tabela 1 | Frequência de respostas dos entrevistados acerca da definição de educação inclusiva

O que é educação inclusiva	Ocorrência	Frequência relativa
Colocar somente surdos em idade escolar na sala de aula regular	0	0%
Colocar somente pessoas com deficiência visual em idade escolar na sala de aula regular	0	0%
Colocar somente pessoas com deficiência mental em idade escolar na sala de aula regular	0	0%
Colocar somente pessoas com deficiência física em idade escolar na sala de aula regular	0	0%
Colocar todas as pessoas em idade escolar na sala de aula regular	27	44,26%
Colocar todas as pessoas com deficiência em idade escolar na sala de aula regular	34	55,74%
Total	61	100%

195

Fonte | Elaboração própria

Assim, a ideia de normalidade parece determinar as construções em torno das pessoas com deficiência, cuja diferença é, muitas vezes, compreendida como algo negativo, pois distante do padrão social instituído que define quem é capaz ou não de estar na escola, constituindo o rol dos “escolarizáveis” e dos “não escolarizáveis”. Tal fato permite inferir que a temática da inclusão, quando tratada de forma superficial e focada na deficiência, pode gerar preconceitos e práticas incoerentes com o princípio inclusivo.

Sobre isso, Mantoan (2003, p. 76) destaca que “[...] a maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo que ameaça romper o



esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado.” Acreditamos, portanto, que a inclusão tem a ver com a postura que o professor assume frente ao que lhe é estranho, desconhecido. No caso da deficiência, isso irá depender de como o educador percebe a diferença do outro. Em outras palavras, pensamos que as atitudes e os comportamentos dos professores frente à inclusão refletem concepções de escola e de educação, que irão definir formas de ação e interação, bem como, potencialidades e limitações dos educandos.

Elementos de ordem histórica, relativos à evolução paradigmática no atendimento educacional destinado às pessoas com deficiência, nos levam a compreender que, embora se tenha avançado conceitualmente, passando da ideia de integração para a de inclusão, na prática, pouco se tem progredido. Ou seja, embora as discussões acerca da educação inclusiva, enquanto movimento que visa à democratização do ensino para *TODOS*, independente de suas características, ainda persista, entre os alunos investigados, a ideia de inclusão como prática parcial, elencando ações excludentes que preveem a escola como espaço destinado só para *ALGUNS*. Desse modo, enquanto a legislação vigente procura salvaguardar o direito de todos à educação, muitos ainda, são os excluídos *da* e *na* escola.

196

Entendemos, assim, que uma visão de ensino, ancorada no princípio da integração, não contempla a ideia de uma educação de qualidade para todos, cujo valor maior se traduz no respeito e reconhecimento da diversidade como fator positivo para a aprendizagem. Ademais, contribui para a perpetuação de ideias equivocadas acerca da diferença/deficiência, sem romper com o modelo tradicional de ensino. Nessa perspectiva, a inserção do aluno com deficiência na escola regular, ainda ocorre de maneira parcial e, portanto, segregada, uma vez que cabe ao aluno adaptar-se à escola e não esta à condição do aluno, de modo a lhe assegurar uma aprendizagem efetiva.

Ainda no campo histórico, outra análise possível é relativa à própria visão do aluno com necessidades educacionais especiais como aquele que possui, invariavelmente, alguma deficiência. Essa forma de conceber o aluno vai de encontro às leis e documentos recentes. Como exemplo, citamos a Declaração de Salamanca, que ampliou a concepção de *necessidades educacionais especiais*, considerando não apenas as deficiências, mas também as especificidades dos alunos com dificuldades em aprender, seja por deficiência ou por outros fatores, impedindo-o de se beneficiar da escola.



Pelo exposto, entendemos que o fato de a maioria dos alunos do curso investigado apresentar uma visão de educação inclusiva como aquela destinada apenas aos alunos com deficiência, requer esforços no sentido de ampliar as discussões relativas ao tema já no período destinado à formação inicial, no intuito de romper com estigmas e preconceitos presentes nas práticas escolares.

Concepções sobre a formação de professores

A segunda temática retrata a questão da formação de professores, com base na avaliação feita pelas participantes do estudo. Nesse sentido, os alunos – futuros professores – traçam apontamentos referentes à sua formação inicial, bem como possibilidades para o seu aprimoramento no tocante à educação inclusiva.

Em relação aos conhecimentos acerca da educação inclusiva, identificamos que, dos 61 investigados, 46 (75,41%) se dizem detentores de algum tipo de conhecimento sobre a temática evidenciada, enquanto 15 (24,59%), afirmam não possuir conhecimentos sobre o assunto em pauta, conforme podemos observar na tabela 2. É importante salientar, nesse sentido, que o fato de parte dos alunos, futuros professores, não receberem informações sobre a inclusão no decorrer da sua formação inicial, contribui para a perpetuação de práticas excludentes no interior das escolas. Para tanto, é importante investir na formação docente, enquanto veículo capaz de colaborar para o desmanche de crenças, preconceitos e estereótipos acerca da deficiência/diferença.

Tabela 2 | Frequência de respostas dos entrevistados sobre a percepção de seus conhecimentos

Conhecimento	Ocorrência	Frequência relativa
Possui conhecimento de inclusão	46	75,41%
Não possui conhecimento	15	24,59%
Total	61	100%

Fonte | Elaboração própria



Em relação às formas e locais de aquisição de conhecimentos, apresentados na tabela 3, percebe-se uma predominância para textos e livros seguidos de artigos e revistas e aulas da graduação, havendo pouca recorrência para cursos de atualização, ciclo de palestras e reuniões de estudos na escola. Isso pode estar indicando a importância da formação inicial para o desmonte de concepções de ensino e aprendizagem arraigadas em ideais de homogeneidade, desdobrando-se em práticas pedagógicas mais inclusivas. Ou seja, a presença de discussões, nos cursos de graduação, acerca do atendimento educacional de pessoas com deficiência, constitui-se fator relevante na eliminação de barreiras que se interpõem entre a escola e os alunos, uma vez que favorece a mudança nas concepções sobre a diferença/deficiência.

Tabela 3 | Frequência de respostas dos entrevistados sobre a forma ou local de aquisição de seus conhecimentos. (Nessa questão, os alunos podiam marcar mais de uma alternativa)

Como/onde adquiriu	Ocorrência	Frequência relativa
Textos e livros	31	25,00%
Artigos e revistas	30	24,19%
Aula de graduação	25	20,16%
Cursos de atualização	6	4,84%
Ciclo de palestras	11	8,87%
Reunião de estudos	16	12,90%
Outros	5	4,04%
Total	124	100%

Fonte | Elaboração própria



Em relação aos conhecimentos sobre a educação inclusiva, identificamos que os 61 participantes do estudo (100%), afirmam ter recebido conhecimentos sobre a temática da inclusão (tabela 4). No que tange à avaliação feita sobre esse conhecimento, 52 (82,25%) classificaram os conhecimentos recebidos como muito bom, bom ou regular, enquanto 9 (14,75%) classificaram o conhecimento recebido como fraco.

Tabela 4 | Frequência de respostas dos entrevistados sobre sua avaliação dos conhecimentos sobre Educação Inclusiva recebidos na Graduação

Conhecimentos recebidos	Ocorrência	Frequência relativa
Muito bom	9	14,75%
Bom	29	47,55%
Regular	14	22,95%
Fraco	9	14,75%
Não recebi	0	0%
Total	61	100%

Fonte | Elaboração própria

A questão da percepção dos graduandos em Pedagogia sobre seu preparo para atuar com os alunos com necessidades educacionais especiais é outro ponto que merece destaque. Na tabela 5, é possível observar que a maioria dos investigados (88,52%) sente-se despreparada para atuar com a educação inclusiva.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei de nº 9.394/96) prevê professores do ensino regular preparados para o atendimento educacional de alunos com necessidades educacionais especiais, bem como serviços de apoio especializado para alunos e professores. Pode-se perceber que, apesar de todos os 61 entrevistados (100%) terem assinalado que receberam conhecimentos, e a grande maioria, 52 alunos (82,25%), terem



classificado positivamente, um total de 54 futuros professores (88,52%) se consideram despreparados para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais. Apenas 7 (11,48%) se sentem preparados para atuar com essa clientela.

Tabela 5 | Frequência de respostas dos entrevistados acerca da percepção do seu preparo para o trabalho com necessidades educacionais especiais

Se sente preparado	Ocorrência	Frequência relativa
Não	54	88,52%
Sim	7	11,48%
Total	61	100%

Fonte | Elaboração própria

200

Diversos fatores podem servir de hipótese explicativa para tal fenômeno, como: carga-horária (teórica e/ou prática) insuficiente para atender à legislação; receio do desconhecido por parte dos futuros professores, subestimando suas potencialidades; supervalorização dos conhecimentos recebidos/adquiridos; compreensão de que todo o conhecimento necessário deve vir da formação inicial, desconsiderando o professor como agente principal de sua formação, bem como suas vivências e a própria formação em serviço que servem de catalisadores para o aprimoramento de sua prática pedagógica.

Tais elementos indicam que, embora esteja presente no currículo do curso de pedagogia dos sujeitos analisados, a abordagem feita sobre a temática da educação inclusiva resulta um tanto quanto incipiente, ocorrendo de maneira isolada das demais disciplinas, delineando uma formação fragmentada e descontextualizada. Daí concluirmos o número expressivo de graduandos que se diz despreparado para atuar com esse alunado no ensino regular, apesar de ter recebido informações sobre a educação inclusiva no referido curso. A esse respeito, convém resgatar as palavras de González quando diz:



A ansiedade e a rejeição que muitos professores manifestam diante da integração, em aulas de alunos com necessidades educacionais educativas especiais, estão estreitamente relacionadas, na maioria das vezes, com a falta de preparo e informação e com a inexistência de experiência. (GONZÁLEZ, 2002, p. 245).

Referente a essa questão, Mantoan (2003a) também afirma que uma formação inicial comprometida com o princípio de uma educação de qualidade para todos eliminaria, em grande parte, as reações negativas dos professores do ensino regular, perante os alunos com deficiência.

O último item do questionário solicitava sugestões para o aperfeiçoamento da formação dos entrevistados. Por ser uma questão aberta, os futuros professores puderam se expressar livremente. Dos 61 questionários validados, 55 (90,16%) apresentaram resposta para esse item. As sugestões mais frequentes se referem a: atividades extras como cursos, treinamentos, práticas, estágios, palestras, seminários, congressos, visitas, leituras, pesquisas, especializações (32 ocorrências); aumento de carga-horária (9 ocorrências); atuação dos professores (6 ocorrências); e dedicação dos alunos (5 ocorrências). Percebemos, aí, que há uma grande expectativa em se receber conhecimento. Dos 61 sujeitos investigados, apenas 5 (8,20%) assumem o papel de co-responsáveis pela sua própria formação.

Considerando tais resultados, convém salientar que “[...] responder à diversidade não é possível quando os professores são formados ou treinados, na sua maioria, para a normalidade.” (FONSECA, 2003, p. 52). Assim, entendemos que o desafio colocado às agências formadoras, nesse momento, é o de se construir um currículo capaz de formar um profissional com competência para lidar com situações singulares, valendo-se da diversidade – cognitiva, afetiva, social, racial, cultural, linguística, etc. –, cada vez mais presente no espaço escolar.

Contudo, é preciso questionar o caráter meramente informativo e descritivo de tais disciplinas, como bem adverte Rodrigues (2006), além da falta de uma conexão com os demais componentes curriculares. Cartolano (1998) também problematiza a questão do currículo dos cursos de formação de professores para o ensino inclusivo e afirma que não basta colocar disciplinas introdutórias ao tema da educação especial/educação inclusiva, mas é preciso reestruturar os cursos privilegiando a reflexão, a educação, a escola e a prática pedagógica.



Tal aspecto aponta para a complexidade que permeia o currículo e para a urgência de se revisar o caráter da formação destinada aos professores visando romper com a estrutura curricular que subordina a prática à teoria e que mantém esses profissionais presos a uma atitude passiva ao invés de ativa, diante da possibilidade de construir o próprio conhecimento.

Um aspecto importante nessa discussão é relativo ao número de alunos investigados que já se encontram no campo (60,66%) e possuem experiência com alunos com necessidades especiais em classe regular (31,15%). Entendemos, assim, que essa experiência deve ser considerada na organização dos currículos dos cursos de formação de professores, bem como no planejamento das aulas, a fim de enriquecer a aprendizagem docente. Ao discorrer sobre a formação de professores para o ensino inclusivo, Mantoan (2001) afirma que é preciso observar que os professores, ao entrarem em contato com a inclusão, já possuem conhecimentos acerca de como ensinar, e que precisam ser levados em conta no processo de aprendizagem da docência. Com o propósito de uma formação qualificada, González considera:

[...] necessário desenvolver processos de formação inicial, que sejam capazes de contribuir para que os professores se formem como pessoas, que cheguem a compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola como instituição e adquiram uma atitude reflexiva acerca de seu ensino. (GONZÁLEZ, 2002, p. 247).

202

Nesse sentido, Melo (2006) afirma que urge rever a questão da formação inicial, como uma primeira etapa do desenvolvimento profissional que deve propiciar aos professores conhecimentos básicos e sólidos, articulados a uma prática consistente, que lhes garantam, em seu exercício, as competências mínimas necessárias para lidar com a diversidade, provendo ao seu alunado, independentemente de suas condições, um ensino de qualidade.

O aprimoramento dessa formação implica o reconhecimento de que uma prática inclusiva é aquela capaz de assegurar uma aprendizagem significativa a todos os alunos. Isso diz respeito à necessidade de uma "filosofia da inclusão" que permeie o currículo em geral nos diferentes níveis de ensino, sobretudo dos cursos de formação de professores, haja vista que as expectativas e concepções docentes sobre a clientela que apresenta necessidades



educacionais especiais definem comportamentos e práticas que potencializam ou minimizam as chances de um processo de escolarização bem-sucedido.

Considerações finais

Nesse estudo, em consonância com a literatura especializada, concebemos que a educação inclusiva refere-se a um ensino de qualidade, destinado a todos os alunos, sem exceção. Objetiva, assim, atender à diversidade do alunado em sala de aula, proporcionando as condições necessárias para que construam o seu conhecimento no cerne da escola regular, de forma interativa e participativa.

Com esse entendimento, buscamos investigar as percepções de futuros professores, alunos do 5º período do curso de pedagogia, sobre a inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Os dados apontaram que, apesar da crescente preocupação com os processos de escolarização desses indivíduos, e do aumento da matrícula desses na escola regular, ainda vigoram muitos impasses na efetivação de um atendimento educacional de melhor qualidade a esses alunos.

Um primeiro aspecto que merece ser mencionado refere-se ao entendimento acerca da educação inclusiva no grupo investigado. Verificou-se que mais da metade (55,74%) dos alunos, futuros professores, concebe a educação inclusiva como aquela destinada à inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Tal aspecto vai de encontro com a ideia predominante na literatura atual e na própria legislação em vigor, que vê a inclusão como direito de todos à educação de qualidade e não somente de alunos com deficiência.

Tal dado sugere que se discuta a formação que os futuros professores vêm recebendo como fator relevante no que concerne à qualidade do atendimento que é dispensado aos educandos com necessidades educacionais especiais que frequentam as classes do ensino regular. Ou seja, para que ocorram transformações nas concepções e práticas que vigoram nas escolas, é preciso repensar a formação do professor que, além de subsídios teórico-metodológicos consistentes, deve procurar formar um profissional crítico, reflexivo, investigador da própria prática, capaz de identificar e resolver problemas, sendo agente da própria formação. Isso tem a ver com a ideia



de um profissional comprometido com a profissão e consciente do seu papel de transformador da realidade, cuja ação constitui-se em fator de inclusão ou exclusão social.

Desse modo, convém salientar que, embora 82,25% dos graduandos tenham considerado bom, muito bom ou regular os conhecimentos recebidos no curso sobre a temática da inclusão, ainda não se aperceberam da complexidade de formar esses profissionais para o ensino inclusivo. Isso ficou evidenciado no elevado índice de pesquisados que se dizem despreparados para essa realidade (88,52%). Dito de outro modo, conhecimento teórico apenas, distante da realidade enfrentada nas escolas, pouco contribui para que mudanças efetivas ocorram nas concepções e práticas docentes.

Por isso, mais que introduzir conteúdos, ou disciplinas enfocando a questão da inclusão; é preciso que mudanças produzidas nos currículos dos cursos de formação deem “vez” e “voz” aos professores, considerando suas necessidades, expectativas e interesses com mais articulação com a sua experiência, usualmente desconsiderada dos programas de formação. Trata-se, em suma, de uma formação mais efetiva desses profissionais, que lhes permita construir uma nova percepção e atuação em face da diversidade do alunado que ocorre à escola.

Referências

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Portaria n. 1.793 de 27 de dezembro de 1994. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, nº 246, 28 de dez. 1994. Seção 1, p. 20767.

BRASIL. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1997.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 29-40, set. 1998. (A nova LDB e as necessidades educativas especiais).



CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FONSECA, Vítor da. Tendências futuras da Educação Inclusiva. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (Org.). **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação do século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. 2001. Disponível em: <http://www.educacaoonline.prob.br/art_caminhos_pedagogicos_da_inclusao.asp?f_id_artigo=458>. Acesso em: 11 jul. 2007.

_____. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPEd (Unicamp). In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Inclusão escolar**: o que é? Porque é? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (Org.). **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003a.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Do olhar inquieto ao olhar comprometido**: uma experiência de intervenção voltada para atuação com alunos que apresentam paralisia cerebral. 2006. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RODRIGUES, Armindo. Contextos de aprendizagem e integração/inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli



Cecília Rocha de Carvalho (Org.). **Educação especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

RODRIGUES, David. Dez idéias (mal) feitas sobre a Educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Educação inclusiva**: estamos a fazer progressos? Lisboa: Portugal: FMH, 2006.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZANATA, Eliana Marques. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2005. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

206

Profa. Ms. Viviane Preichardt Duek
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais
E-mail | vividuek@hotmail.com

Prof. Ms. Josenildo Soares Bezerra
Universidade Potiguar | Natal
Escola de Comunicação e Artes
Grupo de Pesquisa Comunicação, Cultura e Mídia | COMÍDIA | UFRN
E-mail | soares.bezerra@gmail.com

Recebido 12 maio 2009

Aceito 22 jun. 2009



A inserção do software educativo na educação de jovens e adultos: um impacto social e o método bioecológico de Bronfenbrenner

The inclusion of educational software in adult and youth education: a social impact and method of bio ecological Bronfenbrenner

Angelo Luis de Souza Vargas

Márcia Maria Nunes Guimarães

Maria Adelaide Maio Rodrigues

Universidade Castelo Branco

Resumo

O presente estudo teve por objetivo descrever a origem e o desenvolvimento de um projeto para Alfabetização de Jovens e Adultos, utilizando como principal ferramenta o Programa PROTEJA – Programa Tecnológico para Jovens e Adultos, em que o professor constitui um facilitador; e o aluno, um colaborador ativo. É importante ressaltar que sua base foi a observação, a experiência e a realidade da comunidade. A viabilidade e a eficiência deste projeto pedagógico, associadas à relevância do tema, possibilitam entrosamento e estabelecem uma interface entre os aspectos pedagógicos e a concepção teórica e ecológica sobre o desenvolvimento humano, em busca de novas formas de ensinar e de aprender. O presente projeto tem, como referencial teórico, a análise e discussão do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, desenvolvido por Urie Bronfenbrenner.

Palavras-chave: Analfabetismo. Tecnologia. Modelo bioecológico do desenvolvimento humano.

Abstract

This study aimed to describe the origin and development of a project for the Youth and Adult Literacy, using as main tool the program PROTECT – Technology Program for Young and Adult, where the teacher is a facilitator and the student, an active collaborator. It is important to emphasize that its basis was the observation, experience and reality of the community. The feasibility and effectiveness of this pedagogical project, linked to the relevance of the theme, and establish a possible link between the interface design and pedagogical aspects and ecological theory on human development, in search of new ways of teaching and learning. This project's theoretical framework for analysis and discussion the Bio ecological model of human development, created by Urie Bronfenbrenner.

Keywords: Illiteracy. Technology. Bio ecological model of human development.



Introdução

O que a tecnologia, através de um software e de uma sala de computadores, pode fazer pela alfabetização de jovens e adultos? É possível usar a máquina como uma ferramenta a serviço da corporeidade e da humanização do ser humano?

Se depender do ponto de vista de Gray (2002, p. 31), a resposta é um duplo “não”. Para ele, “[...] a tecnologia não é algo que possa ser controlado pela humanidade. É um evento que calhou de acontecer no mundo.”

Uma vez que a tecnologia entre na vida humana – seja ela o fogo, a roda, o automóvel, o rádio, a televisão ou a Internet –, a vida é transformada por ela de maneiras que nunca podemos compreender inteiramente. [...] Se pelo menos fôssemos mais inteligentes ou mais éticos, poderíamos usar a tecnologia somente para fins benéficos. A falta não está em nossas ferramentas, dizemos, mas em nós mesmos. Em certo sentido, isso é verdade. O progresso técnico deixa apenas um problema a resolver: a fraqueza moral da natureza humana, esse problema é insolúvel. (GRAY, 2002, p. 31).

208

Diante de um diagnóstico tão implacável, é preciso apelar para o contraditório e dar voz a Serres (2003, p. 182), para o qual nenhuma tecnologia escapa da dupla lógica que a situa “[...] além do bem e do mal, do falso e do verdadeiro, da vida e da morte.” E faz o elogio da tecnologia:

O novo corpo nasce das sulfamidas e dos antálgicos, a liberação das mulheres nasce da pílula, a indústria alimentar da bioquímica, as comunicações modernas do elétron e das fibras óticas; o Ocidente deve sua longa paz, tão rara no tempo e no espaço, aos teoremas anteriores ao terror nuclear? A explosão demográfica depende também da física e da farmacologia. Citem um único problema de ética que não tenha nascido nessas ciências. Nenhuma decisão política pode, nesse mesmo tempo, fornecer efeitos comparáveis. De preferência, ela os teria reprimido. (SERRES, 2003, p. 180-181).

E Serres (2003, p. 181) conclui: “O ideal político de igualdade implica a exigência de mensagens bastante claras para que todo mundo as entenda. Todos têm o direito de compreender o mundo, seu corpo, o universo e os outros.”



Tendo em vista o número de pessoas sem escolarização no país, a preocupação com erradicação do analfabetismo e as dificuldades encontradas nos diferentes processos de ensino e aprendizagem, a autora decidiu aceitar o desafio, oferecendo o presente projeto, que tem por finalidade a formação e a melhoria na qualidade de vida daqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de continuar seus estudos na idade própria.

Essa proposta tem como principal recurso o software PROTEJA – Programa Tecnológico na Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa foi desenvolvida por meio do diálogo permanente entre professores colaboradores que atuam na educação tecnológica e na educação de jovens e adultos, alunos matriculados no curso tradicional de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que permaneceram ou não no curso, assim como representantes de instituições governamentais do Município de São Gonçalo/Rio de Janeiro.

O futuro brasileiro está na alfabetização. Existe um desafio para redimir os erros do passado, investindo na mobilização da consciência nacional. Governo, empresários e educadores devem ser, portanto, agentes dessa grande obra. Somente dessa forma, terá início a verdadeira erradicação da mazela do analfabetismo ágrafo e funcional no Brasil.

No presente estudo, identificou-se que os índices de analfabetismo funcional estão em crescimento no Brasil. Mais de um terço da população adulta brasileira é considerada analfabeta funcional. A luta para erradicar o analfabetismo, segundo as mídias mais conceituadas do país, revela resultados ainda inexpressivos. O sujeito que faz parte dessa estatística se encontra alijado da sociedade; por quaisquer motivos esteve ausente do saber científico ou o interrompeu, em algum momento de sua vida. O desafio é promover o seu engajamento no exercício da cidadania.

Um dos fatores que contribuirão para o desenvolvimento do futuro do Brasil está apoiado na alfabetização. O presente projeto possibilita a criatividade e interação entre as pessoas, procura ver o ser humano como único e incluí-lo na diversidade que é a sociedade onde vive. Isso significa uma proposta de parceria entre os setores educacionais e a comunidade, para explorar e construir conhecimentos segundo as necessidades de seu desenvolvimento, numa dinâmica de articulação em que a instituição educacional assume o papel de mobilizadora de transformações.



Em face dos avanços científicos e tecnológicos e da nova configuração econômica, este projeto oferece funções diversificadas, novas técnicas de alfabetizar em menor espaço de tempo, e até redimensionar as possibilidades no processo de ensino, construção e aprendizagem.

Após estudos e observações em três escolas da rede municipal de São Gonçalo, no final de 2003, verificou-se que uma sala de aula com aparatos tecnológicos, tendo o software PROTEJA como principal ferramenta pedagógica, tratando o educando como um ser único, configuraria um estimulador para jovens e adultos analfabetos, principalmente para aqueles que não se adaptaram aos métodos convencionais. Percebe-se que esse é um desafio que atinge a sociedade como um todo, pois requer nova atitude de professores, alunos, comunidades, além de influir nos cursos, programas e projetos afins.

Com essa nova interface, busca-se a motivação dos envolvidos, garantindo-lhes, por consequência, sua permanência no processo. O software educativo PROTEJA é um programa que alfabetiza as comunidades de jovens e adultos por meio de um sistema digital de leitura do mundo que permite discutir e compreender seus problemas e desafios, à medida que sejam dominados seus instrumentos de uso, possibilitando mudanças contínuas.

210

Leva-se para sala de aula a linguagem de significado de mundo, havendo, assim, diferentes formas de linguagem e variedades de materiais escritos dos mais diferentes tipos. Como ler uma foto, um slide, uma pintura? Como expressar o pensamento, os sentimentos através de desenhos, colagem, dramatização e poesia?

Para Moran (2007), enquanto alguns avançam na aprendizagem, muitos desistem. Como não conseguiram realizar alguns dos grandes sonhos – que nem sempre eram deles, mas plantados por terceiros – acreditam que não vale a pena ir além. Procuram fora de si motivos para continuar vivendo: em momentos de entretenimento, de ocupação, de sobrevivida. Aprendem pouco com o cotidiano: são como náufragos, à deriva, que só pensam em continuar vivos. “Vão vivendo”, contentando-se com suas expectativas mínimas, com suas receitas repetidas, com o arroz e feijão básicos.

O presente projeto foi baseado na Teoria do Desenvolvimento Humano que tem Urie Bronfenbrenner como seu principal idealizador, atribuindo ao processo individual uma posição central, e analisando as diferentes formas de interação entre as características da pessoa e o ambiente. Nesse modelo,



Bronfenbrenner (1996) propõe uma combinação dos principais componentes do modelo ecológico com novos elementos em relações mais dinâmicas e interativas, passando a denominá-lo como Modelo Bioecológico.

A importância da tecnologia

Tecnologia é um termo usado para atividades de domínio humano, embasadas no conhecimento, manuseio de um processo e/ou ferramentas e que tem a possibilidade de acrescentar mudanças aos meios por resultados adicionais à competência natural, proporcionando, dessa forma, uma evolução na capacidade das atividades humanas, desde os primórdios do tempo, e historicamente relatadas como revoluções tecnológicas. A tecnologia computacional torna-se o elo para todas as formas de produção de informação e entretenimento, de um modo muito mais interessante: com recursos de animação, cores e sons.

Quando o profissional da educação incorpora diferentes tecnologias (computador, internet, tv, vídeo etc.) à sua prática pedagógica e a outras atividades escolares, de forma planejada, esses recursos poderão trazer contribuições significativas para o desenvolvimento da aprendizagem.

As novas tecnologias deverão ser utilizadas de acordo com os propósitos educacionais e as estratégias mais adequadas para propiciar ao aluno a aprendizagem, não se tratando de informatização do ensino, que reduz as tecnologias a meros instrumentos para instruir o aluno, e sim como novas possibilidades de comunicação e interação, o que favorece novas formas de aprender, ensinar e produzir conhecimento.

O novo desafio se abre na educação, e, frente a esse novo contexto, é necessário dinamizar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas e assim motivar e despertar a vontade de aprender nos alunos, que terão um papel ativo.

Segundo Silva (2003), a chegada das Tecnologias de informação e comunicação (TIC) na escola evidencia desafios e problemas relacionados aos espaços e aos tempos que o uso das tecnologias novas e convencionais provoca nas práticas que ocorrem no cotidiano da escola. Para entendê-los e superá-los, é fundamental conhecer as potencialidades das tecnologias disponíveis e a realidade em que a escola se encontra inserida, identificando



as características do trabalho pedagógico que nela se realiza, de seu corpo docente e discente, de sua comunidade interna e externa.

Em pleno século XXI, o Brasil ainda se depara com uma taxa de 13,6% de analfabetismo ágrafo da população de 15 anos ou mais. Mais de um terço da população adulta brasileira é considerada analfabeta funcional, segundo dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2008), e as escolas públicas encontram-se desqualificadas, tendo como consequências a evasão escolar e a frustração dos educadores.

A partir desse panorama, questiona-se: O que a escola precisa fazer diante dessa realidade? Por que não se consegue eliminar o analfabetismo? Por que o sistema educacional continua a formar analfabeto?

Uma das razões desse quadro negro (sem trocadilho) seria a utilização de recursos e programas ultrapassados, a má qualificação dos profissionais e seu afastamento do atual contexto da sociedade. Percebe-se a necessidade de projetar recursos e ações que garantam um novo perfil ao processo ensino-aprendizagem. Com esse pensamento, criou-se um ambiente propício (com vários computadores e outros recursos tecnológicos) e um Programa (*Software*) Educativo sem limites de idade, dando ênfase ao “aprender” e não ao “ensinar”, atendendo ao aprendiz, ao usuário de forma que o aprendizado seja significativo. Com o novo cenário cibernético, se evitará uma minoria disfuncional numa sociedade cada vez mais tecnológica.

Portanto, os profissionais educacionais deverão estar atentos às inovações tecnológicas, no sentido do sucesso educativo. Para que isso ocorra, é necessário fazer uma análise crítica da escola, do papel do educador e do perfil dos alunos em diferentes tempos, considerando as questões sociais, históricas, culturais, econômicas e tecnológicas.

Um breve retrato do autor/ator principal

Urie Bronfenbrenner nasceu em Moscou, em 29 de abril de 1917, e foi para os Estados Unidos aos seis anos de idade, após experimentar forte privação no seu país de nascimento e a conseqüente morte de um irmão. Viveu toda sua vida nesse país, mas sempre manteve suas raízes russas, marcadas pelo cultivo da cultura e da língua-mãe. Completou seus estudos fundamentais em Haverstraw, no estado de Nova York, e recebeu grau de Bacharel



em Psicologia e Música, em 1938, por Cornell. Fez Mestrado na Harvard University e o Doutorado na University of Michigan terminando em 1942. Foi casado com Liese, com quem teve seis filhos e 13 netos, e uma bisneta.

Sua teoria sobre a ecologia do desenvolvimento humano tem sido responsável, desde 1979, por mudar a forma de leigos e especialistas verem o mundo. O fato de ser aberto ao diálogo e à revisão de seu próprio pensamento manteve suas ideias em constante discussão e revisão, apropriando-se dos fatos do cotidiano e da evolução da ciência em várias disciplinas. Soube, como poucos, acolher e responder aos seus críticos, fez questão de romper com os padrões, para buscar sempre novas e mais eficazes formas de produzir e aplicar seu conhecimento.

Bronfenbrenner foi e continua sendo Ecologista Humano, pois estava sempre na busca do equilíbrio entre o ser humano e o seu ambiente, na tentativa de que ambos não se extinguissem mutuamente. Fundou, junto a outros profissionais, em 1965, o Programa Head Start, destinado a crianças e famílias de baixa renda. Foi Professor Emérito Jacob Gould Schurman em Desenvolvimento Humano e Psicologia da Cornell University, onde iniciou, em 1948, suas atividades e passou a maior parte de sua vida profissional. Em 1993, em sua homenagem, a universidade renomeou o instituto onde ele ensinava como Bronfenbrenner Life Course Institute.

Suas ideias iluminaram modelos teóricos e metodológicos de pesquisa e também fundamentalmente políticas sociais. Lutou pelos direitos humanos e especialmente pelos direitos das crianças no seu país de adoção e em muitos outros países pelo mundo, enfatizando a necessidade de atentarmos para a gravidade das condições ecológicas de vida atual e para a preparação em superar problemas no futuro próximo, com ações efetivas e imediatas em favor de crianças e famílias.

Escreveu e publicou como autor principal ou em coautoria mais de 300 artigos científicos e 14 livros, sendo o mais marcante o *The Ecology of Human Development* (Ecologia do Desenvolvimento Humano), editado, em 1979 (traduzido para o Português em 1996), pois apresentava a primeira formalização de sua teoria. Em 2004, publicou seu último livro *Making Human Beings Human* (Fazendo humanos os seres humanos, em tradução livre), ainda não traduzido para o português, que é uma compilação e atualização de seus principais estudos ao longo da vida. Como o próprio título desse último

livro, aponta sua preocupação maior que foi sempre "Fazer Seres Humanos Humanos".

A abordagem bioecológica do desenvolvimento humano, como Bronfenbrenner chamou mais recentemente sua teoria, propiciou muitos vínculos entre várias disciplinas, permitindo uma visão mais integrada do ser humano, de seu contexto, de sua história de vida, rotinas e processos de desenvolvimento. Rompeu barreiras entre as ciências sociais, permitindo uma ampla visualização e compreensão de como diversos níveis de sistemas interagem de forma complexa e dinâmica e podem exercer influência sobre o desenvolvimento humano ao longo do curso de vida da pessoa. Da mesma maneira, enfatizou o fato de essa pessoa em desenvolvimento poder retroalimentar esses sistemas e mudá-los.

Urie Bronfenbrenner, o primeiro Ecologista Humano, faleceu no dia 25 de setembro de 2005. (cf. http://en.wikipedia.org/wiki/Urie_Bronfenbrenner; ALVES, 1997).

Analfabetismo e escola: exclusão x inclusão

214

A citada taxa de 13,6% de analfabetos ágrafos e mais de um terço da população brasileira considerada analfabeta funcional traz, como consequência, a marginalização do indivíduo no processo do desenvolvimento social e das oportunidades de acesso ao mercado de trabalho, impedindo-o de exercer por inteiro seus deveres e seus direitos civis. Sem dúvida, a escola é um meio para o futuro melhor desse indivíduo. É necessário que o educador conheça o histórico do aluno, possibilitando estabelecer relações de cumplicidade entre esses discentes e docentes dentro do espaço escolar, onde não deve existir culpado ou inocente, mas atores sociais em busca de uma ressocialização dos excluídos através da própria escola que não soube ou não conseguiu incluí-los. Nesse sentido, tanto o analfabeto quanto a escola necessitam participar de uma missão de resgate conjunto: um em busca de cidadania plena, e a outra em busca de seu papel de principal instrumento de inclusão numa sociedade que está entre as mais desiguais do planeta.

São 14 milhões de analfabetos (MEC, 2008). Na visão dos representantes da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD, 2008), os fenômenos do analfabetismo e da educação de jovens e



adultos decorrem de um processo histórico que foi a não-universalização do acesso e da permanência na educação básica. Segundo os representantes da SECAD, no Brasil, um dos maiores desafios é ampliar o acesso das pessoas com mais de 15 anos à educação.

O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) revela os níveis de alfabetismo funcional da população adulta brasileira. O principal objetivo do INAF (2007) é oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura, além de colaborar para o monitoramento do seu desempenho. Dessa forma, pretende-se que a sociedade e os governos possam avaliar a situação da população quanto a um dos principais resultados da educação escolar: a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas.

A definição de analfabetismo vem, ao longo das últimas décadas, sofrendo revisões significativas como reflexo das próprias mudanças sociais. Em 1958, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler e escrever um enunciado simples, relacionado à sua vida diária. Vinte anos depois, a UNESCO sugeriu a adoção dos conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional. Portanto, é considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita e habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.

Diante dos modelos de vida da sociedade contemporânea, qual a formação que jovens e adultos devem ter para que possam exercer plenamente sua cidadania e usufruir dos benefícios da sociedade moderna?

Faz-se necessário superar uma concepção dita compensatória, cujos principais fundamentos são o de recuperação de um tempo de escolaridade perdido no passado e a ideia de que o tempo apropriado para o aprendizado é a infância e a adolescência. Nessa perspectiva, é preciso buscar uma concepção mais ampla das dimensões tempo/espaço de aprendizagem, na qual educadores e educandos estabeleçam uma relação mais dinâmica com o entorno social e com as suas questões, considerando que a juventude e a vida



adultos são também tempos de aprendizagens. Os artigos 1º e 2º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, fundamentam essa concepção, enfatizando a educação como direito que se afirma independente do limite de idade.

Conhecer melhor o adulto implica refletir sua vida em aspectos, tais como: o mundo do trabalho, as relações interpessoais e inserção em situações de aprendizagem, entre outros. Não se pode tratar jovem e adulto como seres abstratos, sem levar em conta que, historicamente, eles convivem, consomem e produzem conhecimento no seu meio cultural.

Este projeto torna possível instrumentalizar educadores e educandos no processo de aprendizagem para responderem adequadamente à realidade educacional globalizante e tecnológica, já que se trata de algo inovador em matéria de educação de jovens e adultos.

O ritmo da atual sociedade tecnológica provoca mudanças nas formas de se relacionar, de se comunicar, de aprender e ensinar. Exige que os papéis sociais e profissionais sejam revistos. A educação procura corresponder ao novo perfil exigido, mas se depara com novos desafios.

A formação das competências básicas desloca a orientação predominante e requer dos professores o enriquecimento de sua competência profissional, com base em profundos conhecimentos sobre a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e a adoção de uma metodologia de ensino adequada para o desenvolvimento de habilidades.

Para o professor assumir novas tarefas e responsabilidades, como membro da comunidade e como agente de mudança no sistema social, ele precisa estar atento e procurar construir conhecimentos em vez de apenas transmiti-los. No entanto, não basta que o professor conheça os novos paradigmas ou que desenvolva habilidades para explorar os recursos tecnológicos em favor da educação. A alfabetização não é só um processo que leva ao jovem e ao adulto as habilidades de leitura e escrita; é também responsável por criar condições para a aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade onde vivem, sobrevivem, sobrevivem.

Os jovens e adultos que não puderam estudar, historicamente já nasceram inseridos num contexto de desqualificação de sua força de trabalho. Estão à margem e, num mercado de consumidores, são seres "supérfluos" ou "redundantes", não podem perder mais tempo, pois "[...] a demora é o *serial killer* das oportunidades." (BAUMAN, 2008, p. 50).



O modelo bioecológico e seu desenvolvimento

O educador, apesar de atualizado, enfrenta os obstáculos impostos por uma engrenagem pesada, desatualizada e obsoleta. Nesse contexto, foram estudados os múltiplos níveis do ambiente (microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema) e a bioecologia (processo, pessoa, contexto e tempo) que fazem parte do pensamento de Urie Bronfenbrenner.

Na década de 70, Bronfenbrenner, pesquisador muito atuante no campo da psicologia do desenvolvimento, apresentou os pressupostos e conceitos básicos da Teoria Biológica do Desenvolvimento Humano.

A ecologia do desenvolvimento humano é o estudo da acomodação mútua e progressiva entre um ser humano ativo em crescimento e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos nos quais a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado por relações entre esses ambientes e pelos contextos maiores nos quais os ambientes estão inseridos. (BRONFENBRENNER; CECI, 1994).

De acordo com Bronfenbrenner (1992), o indivíduo se desenvolve dentro de um sistema de relações afetadas por múltiplos níveis do ambiente mais próximo. Esses níveis foram nomeados como: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema.

MICROSSISTEMA – Primeiro e mais interno. Padrões e atividades de interação do entorno proximal do indivíduo. A palavra interação se refere às trocas bidirecionais entre o indivíduo e o seu meio, ao ambiente imediato onde o indivíduo está presente, ou seja, a todos os contextos sociais por onde o indivíduo circula e interage diretamente com outras pessoas. Os elementos construtores do microssistema, de acordo com Bronfenbrenner (1996), são os fatores de atividade, relação interpessoal e papel, ou seja: (1) que ação a pessoa está desenvolvendo (atividade) naquele ambiente; (2) com quem ela está desenvolvendo essa ação (relação interpessoal); e (3) como essa pessoa se percebe e percebe o outro no desenrolar dessa ação conjunta (papel).

MESOSSISTEMA – Conjunto de Microssistemas. Constitui-se a partir do momento em que o indivíduo em desenvolvimento penetra em um novo ambiente, que fomenta o seu crescimento. Essa transição, segundo o autor, abarca o conhecimento e participação em diversos ambientes, fortalecendo relações e exercitando papéis distintos de cada um desses contextos. Segundo



Bronfenbrenner (1996), existem inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente.

EXOSSISTEMA – É composto pelos contextos em que a pessoa em desenvolvimento não está presente, mas neles ocorrem eventos ou situações que afetam seu processo de desenvolvimento. Os elementos de identificação são os mesmos do mesossistema. Refere-se a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como um participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento. (BRONFENBRENNER, 1996).

MACROSSISTEMA – É o nível mais exterior do modelo de BRONFENBRENNER. Consiste nos valores, leis, costumes e recursos de uma cultura e que são vivenciados e assimilados durante o processo de desenvolvimento. Ele se refere “[...] a consistência, na forma e conteúdo do sistema de ordem inferior (micro, meso, e exo) que existem, ou poderiam existir, no nível da subcultura ou da cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essas consistências.” (BRONFENBRENNER, 1996).

218 Anos depois, em 1998, BRONFENBRENNER reformulou sua teoria, que recebeu o nome de Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, o qual determinava que esse desenvolvimento fosse observado levando-se em consideração a interação de quatro componentes que se inter-relacionam: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo. (BRONFENBRENNER & CECI, 1994; BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998).

PROCESSO – De acordo com Bronfenbrenner & Morris (1998), o processo é destacado como o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento, e é percebido através da interação recíproca e mais complexa de um ser humano ativo, biopsicologicamente em evolução, com as pessoas, objetos e símbolos presentes no seu ambiente imediato e dentro de um tempo regular; ou seja, os processos proximais não se efetivam se os ambientes forem instáveis e imprevisíveis. Essas formas de interação no ambiente imediato são denominadas, no modelo bioecológico, como processos proximais.

Bronfenbrenner (1999) sublinha a importância da presença simultânea de cinco aspectos na sua definição de processo proximal: (1) Para que o desenvolvimento ocorra, é necessário que a pessoa esteja engajada em uma atividade; (2) Para ser efetiva, a interação deve acontecer em uma base



relativamente regular, através de períodos estendidos de tempo, não sendo possível ocorrer efetivamente durante atividades meramente ocasionais; (3) As atividades devem ser progressivamente mais complexas, daí, a necessidade de um período estável de tempo; (4) Para que os processos proximais sejam efetivos, deve haver reciprocidade nas relações interpessoais; e (5), finalmente, para que a interação recíproca ocorra, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, exploração, manipulação e imaginação da pessoa em desenvolvimento.

Considerando a evolução no desenvolvimento do ser humano, Bronfenbrenner & Morris (1998) afirmam que os processos proximais podem produzir dois tipos de efeitos: (1) competência, que se refere à aquisição e ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e capacidade para conduzir e direcionar seu próprio comportamento através de situações e domínios evolutivos, tanto isoladamente como através de uma combinação entre eles (intelectual, físico, socioemocional, motivacional e artístico); e (2) disfunção, que se refere à manifestação recorrente de dificuldades em manter o controle diante de situações e de diferentes domínios do desenvolvimento.

PESSOA – O segundo mecanismo do modelo bioecológico é a pessoa, que é analisada através de suas características determinadas biopsicologicamente e aquelas construídas na sua interação com o ambiente (Bronfenbrenner & Morris, 1998). No modelo bioecológico, as características da pessoa são vistas tanto como produtoras como produtos do desenvolvimento, pois constituem um dos elementos que influenciam a forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais e, ao mesmo tempo, são resultados da interação conjunta desses elementos processo, pessoa, contexto e tempo. (BRONFENBRENNER, 1999).

Nesse mecanismo, destacam-se três atributos pessoais: 1) Disposições, que podem tanto colocar os processos proximais em desenvolvimento quanto interferir, retardar e, até mesmo, evitar que eles ocorram; 2) Recursos Bioecológicos, que são identificados como habilidades, conhecimento, destrezas e as experiências que a pessoa em desenvolvimento vai tendo ao longo da vida – baixo peso ao nascer, defeitos congênitos, deficiência física, doenças severas e persistentes, ou danos no cérebro, resultantes de acidentes ou processos degenerativos (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998, BRONFENBRENNER, 1999); e 3) Demandas, que podem ser interpretadas como um potencial que a pessoa em desenvolvimento tem para receber



atenção e afeto, por um lado, ou despertar sentimentos negativos, por outro lado, das pessoas que fazem parte do seu contexto social.

CONTEXTO – O terceiro mecanismo do modelo bioecológico refere-se ao contexto, que é analisado através da interação de quatro níveis ambientais, denominados como microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. Esses níveis, conforme mencionados anteriormente, formam estruturas concêntricas inseridas uma na outra, e sua articulação constitui o que Bronfenbrenner denominou de meio ambiente ecológico. Ao reformular a Teoria, o autor amplia e aprofunda os aspectos relacionados ao nível ambiental do microsistema, mantendo para os demais níveis os conceitos anteriormente postulados. (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998). O microsistema é representado pelo contexto em que se estabelecem padrões de atividades, papéis sociais e relações interpessoais “experenciadas” face a face pela pessoa em desenvolvimento, nos ambientes em que ela frequenta.

A representação de termo “experenciado” é utilizada na Teoria de Bronfenbrenner & Ceci (1994) e Bronfenbrenner (1996) para indicar o modo como a pessoa distingue e atribui significado ao que vivencia no ambiente, e que vai além das suas características objetivas. Será no contexto do microsistema que os processos proximais acontecerão, produzindo e sustentando o desenvolvimento do ser humano. A eficiência dos padrões de desenvolvimento estará sujeita à estrutura e ao conteúdo dos processos proximais.

TEMPO – O quarto e último mecanismo proposto por Bronfenbrenner (1998) para o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano vem a ser o tempo, que é analisado em três níveis do modelo bioecológico:

- a) O microtempo, que se refere à continuidade e à descontinuidade observadas dentro de pequenos fatos nos processos proximais. O modelo bioecológico condiciona a efetividade dos processos proximais à ocorrência de uma interação recíproca, progressivamente mais complexa, em uma base de tempo relativamente regular, não podendo este funcionar efetivamente em ambientes instáveis e imprevisíveis;
- b) O mesotempo, em um nível mais elevado, refere-se à periodicidade dos episódios de processo proximal através de intervalos de tempo maiores, como dias e semanas, pois os efeitos cumu-



lativos desses processos produzem resultados significativos no desenvolvimento;

- c) O macrotempo, que focaliza as expectativas e eventos em mudança tanto dentro da sociedade ampliada quanto através das gerações, e a maneira como esses eventos afetam e são afetados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano dentro do ciclo de vida.

Assim, a análise do tempo, nesses três níveis, deve focalizar a pessoa em relação aos acontecimentos presentes em sua vida, desde os mais próximos até os mais distantes, como grandes acontecimentos históricos, por exemplo. Bronfenbrenner & Morris (1998) ressaltam que as mudanças ocorridas através do tempo, nas quatro propriedades do modelo bioecológico, não são apenas produtos, mas também produtores da mudança histórica.

PROJETO PROTEJA: o impacto da tecnologia e da bioecologia na velha escola

221

No final de 2001, o Projeto Piloto “Luz das Letras”, implantado no Estado do Paraná pela Companhia Paranaense de Energia (COPEL), foi apresentado à Prefeitura do Município de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro, para que, após análise, fosse também implantado no município, via Secretaria Municipal de Educação.

O Projeto “Luz das Letras”, segundo sua linha pedagógica, seria ministrado em empresas, desde que o trabalhador, além de cumprir sua jornada diária de trabalho, dedicasse, em algum momento do dia, 1h30min ao referido projeto (o horário seria determinado pela empresa).

Em fins de 2002, resolveu-se aceitar o desafio e utilizar o *Software* PROTEJA (Programa Tecnológico na Educação de Jovens e Adultos) fornecido pela COPEL (Companhia Paranaense de Energia Elétrica). Para responder, adequadamente, às demandas contemporâneas, inseriu-se o Projeto em algumas escolas da Rede Municipal de Ensino do Município de São Gonçalo/RJ, o que causou grandes transtornos, pois os alunos ficavam uma parte do tempo em sala de aula, no ensino regular, e depois iam para o laboratório



de informática da escola, onde as aulas eram ministradas de forma diferente, causando um grande desconforto para os professores, já que os docentes não queriam retornar para as salas convencionais.

Para que o projeto realmente acontecesse, simultaneamente, decidiu-se criar uma escola específica, o Centro Interescolar Ulysses Guimarães (CIUG), e adaptar o PROTEJA à realidade local, que resultou neste projeto, elaborado com uma metodologia direcionada a pessoas não-escolarizadas, e o professor assumindo o papel de orientador e mediador, aplicando estratégia para cada necessidade e situação específica. Criou-se um ambiente com novos recursos tecnológicos e organizou-se uma equipe de trabalho (profissionais da rede municipal de educação de São Gonçalo/RJ e de instituições estaduais e particulares) para discutir e exercitar criação de conteúdos e atividades.

Assim, em 2003, no município de São Gonçalo (RJ), no Bairro do Gradim, foi construído pela Prefeitura um prédio de estrutura moderna com três andares para alocar diferentes projetos desenvolvidos pelas Secretarias Municipais de Educação e Cultura. Foram oferecidas à pesquisadora três salas (sala de administração; sala dos professores; e a sala de aula) onde se colocou este projeto em prática.

222

Procurou-se oferecer um espaço adequado, tendo sido instalados os computadores e demais recursos tecnológicos, assim como uma mesa redonda e cadeiras para o desenvolvimento das atividades fora dos micros. Criou-se o ambiente de aprendizagem propício, onde o aprendiz desenvolve e reconhece a sua autonomia no processo de aprender, expressando sua autoria naquilo que aprende fazendo, estabelecendo novas relações, vivenciando conflitos e buscando a sistematização de conceitos.

Bronfenbrenner & Morris (1998) destacam o processo como o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento. O desenvolvimento é visto através de processos de interação recíproca progressivamente mais complexa de um ser humano ativo, biopsicologicamente em evolução, com as pessoas, objetos e símbolos presentes no seu ambiente imediato. Assim, cada turma possuía um professor e dois estagiários. O número ideal para desenvolvimento de uma boa aprendizagem é de, no máximo, dez alunos, um por computador, pois possibilita a interação muito mais ágil entre eles. Todos os materiais ficavam organizados, haja vista que o espaço era utilizado por outras turmas. Revistas, gibis e livros estavam disponíveis para incentivar os discentes à leitura



e à pesquisa. Cada aluno possuía uma pasta onde as tarefas eram acondicionadas e entregues no final do curso, corrigidas e com comentários de incentivo e orientação. O acondicionamento das tarefas arquivadas é uma forma de documentação que permite a valorização da produção feita e a percepção do progresso ocorrido durante o desenvolvimento do trabalho.

O espaço, além de funcional e acolhedor, também pode dar direcionamentos pedagógicos através de cartazes, criando um ambiente alfabetizador, sem estimulação excessiva, mas atendendo aos propósitos.

Além dos recursos tecnológicos utilizados, houve necessidade de um quadro branco, murais, calendários anual e mensal com folhetos removíveis, armários, iluminação adequada e a “Mesa de Atividades”, onde foram desenvolvidas várias atividades.

A capacitação contínua e permanente dos professores, gestores e estagiários teve enfoque em duas áreas: metodologia de ensino, que visou ao ensino-aprendizagem; e o uso prático dos recursos tecnológicos, que objetivava medir o processo de aprendizagem.

Com o objetivo de aumentar o conhecimento e aplicação da metodologia de ensino baseada no Modelo Bioecológico, no PROTEJA, e da didática do processo do ensino-aprendizado visando à utilização de recursos tecnológicos para a mediação da aprendizagem, elaborou-se uma capacitação dos profissionais envolvidos no projeto em estudo. O curso foi composto por aulas teóricas e práticas (3 módulos). No total, foram 30 horas, assim distribuídas: 10 horas para aulas teóricas; 10 horas para construção da proposta pedagógica e 10 horas para utilização das interfaces do programa no laboratório de informática.

Os cursistas foram avaliados em dois momentos: avaliação continuada durante a execução dos módulos, observando a postura; e a participação dos profissionais e a construção do projeto pedagógico.

Capacitar os profissionais não significa, simplesmente, promover treinamentos de uso dos novos recursos, mas, sobretudo, conduzir um processo articulado de mudança de mentalidade perante a educação, uma mudança de metodologia e dos conteúdos das disciplinas, além de uma mudança dos materiais a serem utilizados. Segundo Maia e Meirelles (2002, p. 5), “[...] os professores e os tutores funcionam como uma chave para direcionar os alunos ao aprendizado motivado.”



A formação continuada (treinamento) dos profissionais envolvidos no projeto em estudo ocorreu como estratégia eficiente e eficaz nas relações educativas, possibilitando aos aprendizes entender e intervir no ambiente.

A capacitação teve como base teórica o estudo do Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner.

Para desenvolver o conteúdo proposto, assim como a escolha da metodologia apropriada, os coordenadores do projeto em estudo apontaram os principais indicadores que deveriam ser trabalhados com os educandos: o nível de escolaridade; a história pessoal e social; o tempo histórico; o tempo cronológico; o senso comum e das vivências; os alunos como sujeitos históricos; o desenvolvimento do sujeito no microsistema (sala de aula); a reflexão sobre diversos aspectos dos mesossistemas, representados pela escola e pelo contexto familiar do aluno.

As aulas foram administradas (paralelas às aulas teóricas) no laboratório de informática (ambiente de aprendizagem) onde os cursistas tiveram acesso ao Software Educativo PROTEJA. Ao navegar pelas diferentes interfaces do programa, o usuário conheceu a infraestrutura tecnológica e seus aplicativos, o que possibilitou estruturar as situações de aprendizagem, fossem essas individuais ou colaborativas, assim como os indicadores utilizados para avaliar a aprendizagem formativa.

Paralelamente às atividades práticas, foram fornecidos textos de referência para leitura pelos professores sobre temas relacionados ao impacto educacional de novas tecnologias, de forma a estimular sua atualização e discussão crítica sobre o assunto, além de um glossário de termos de informática e computação, de acordo com a lição de Bronfenbrenner (1999, p. 71) “[...] nas interações recíprocas, os objetos e símbolos no ambiente imediato devem ser convidativos, de um tipo que atraia a atenção para a sua exploração, manipulação, elaboração e imaginação.”

Quando a gerência de relacionamento considerou que o PROTEJA estava estruturado para ser colocado em prática, foram organizadas as primeiras turmas piloto.

Com auxílio de cartazes, panfletos, *banners* e o *site* da Prefeitura Municipal de São Gonçalo/RJ, iniciou-se a propaganda do curso, especificando o período de inscrição, a estrutura do curso, o público-alvo e a gratuidade do curso.



Foram criadas quatro turmas com 10 alunos (um por computador) em um total de 40 alunos (60% moradores da comunidade e 20% de comunidades vizinhas). Foram organizados, entre os profissionais da equipe, grupos para entrevistar e analisar os sujeitos em estudo, traçando seu histórico.

Ao chegar o momento de estudar esses indivíduos, a equipe elaborou uma ficha individual, inclusive com o relato do histórico do aprendiz: o grau de escolaridade, entre analfabetos ágrafos e funcionais, suas características determinantes, construídas no ambiente familiar (as relações interpessoais), as suas inter-relações no trabalho, suas condições físicas, a sua rede de apoio social, padrão central de valores e a comunidade em que estavam inseridos. Após análise das fichas individuais, contendo o histórico do sujeito, as turmas foram montadas.

Bronfenbrenner (1996) apontou a necessidade de os pesquisadores estarem atentos para a diversidade que caracteriza o homem – seus processos psicológicos, sua participação dinâmica nos ambientes, suas características pessoais e sua construção histórico-sociocultural. Mapear essas características antes do evento permitiu examinar o desenvolvimento de mudanças do indivíduo ao longo do processo.

Para Moran (2007), há que se reencontrar o sentido mais humanístico, interativo e integrador da educação, que possibilite professores e gestores a repensar a necessidade de se tomar consciência de que o uso de tecnologias permite redimensionar os espaços de ensinar e aprender, sonhar e amar, vislumbrando a provisoriedade do conhecimento, as novas possibilidades das práticas da escola, a necessidade da formação continuada para atender às características de mudança da sociedade atual e para resgatar o valor do saber e a sensibilidade do ser.

Professores, estagiários, alunos e gestores podem avançar muito mais em organizar currículos mais flexíveis, aulas diferentes. A rotina, a repetição, a previsibilidade, tudo isso é um entrave à aprendizagem. Segundo Prado (2005), o sentido da abrangência é representado pelo trabalho por projeto, no qual as diversas áreas curriculares e as tecnologias se articulam e o sentido do aprofundamento se refere às particularidades de uma área/disciplina, a qual pode emergir do próprio projeto em ação. A monotonia da repetição tira a motivação dos alunos. Nesse contexto, buscou-se construir um projeto com um conjunto de conteúdos e de situações de aprendizagem compostos e



dispostos estrategicamente de modo a serem utilizados pelo docente e pelos cursistas com a finalidade de potencializar a construção coletiva do conhecimento, tendo como principal interface o *Software* Educativo PROTEJA.

O PROTEJA foi reelaborado com base nos princípios de uma educação que valoriza o processo individual, considerando-se a realidade dos sujeitos, revertendo-se em melhoria de qualidade de ensino. As tecnologias da informação, valendo-se dos *softwares*, contribuem para que o aluno seja o protagonista, isto é, um elemento proativo no próprio processo de formação.

Com a finalidade de desenvolver a motivação para a leitura, utilizaram-se recursos como: documentos pessoais, indumentária, jornais, revistas, boletins, livros de literatura ou mesmo de receita culinária e livros didáticos, diferentes tipos de conteúdos impressos (logotipos, logomarcas, anúncios de propaganda, rótulos, avisos, placas bilhetes, cartas, notícias, contos, bulas, textos informativos, literatura de cordel e outros).

O PROTEJA possui um módulo de 50 horas, visa trabalhar conteúdos pertinentes à alfabetização. No primeiro momento, o objetivo foi o letramento, pois se entende que essa é uma maneira de reconhecer que não basta saber ler e escrever e ser dicionarizado; importa, ao mesmo tempo, possibilitar, além da codificação de fonemas, a decodificação de grafemas.

Paralelamente à interface PROTEJA, contou-se, também, com um recurso adicional, denominado "Mesa de Atividades", que consta de múltiplos recursos (verbal, corporal, matemático, musical e outros) e leva o educando ao aprimoramento das aulas ministradas com o uso do software no computador.

Freire (1996, p. 23) afirma que "[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina a aprender." O autor equipara os polos da relação educativa e introduz a perspectiva da sala de aula como espaço de troca, onde diferentes saberes interagem para construir o conhecimento.

Numa educação baseada no modelo tradicional, só o professor expõe seus conhecimentos: a aula começa; o professor fala, fala, fala; o aluno ouve, ouve, ouve; e, para fechar o monólogo, vem a tal prova, que não avalia, muito pelo contrário, cobra, e, assim, o aprendiz permanece passivo. Os alunos que, por algum motivo, não são capazes de aprender, são, normalmente, segregados em centros de educação especial.

O presente projeto vislumbrou uma proposta curricular com sequências de situações contextualizadas e possibilitando um trabalho interdisciplinar. É



uma proposta flexível para fazer adequações, por possuir objetivos e conteúdos que abrangem o aspecto da área social, fato esse que tem relevância para os alunos com dificuldades de aprendizagem, além de não se dirigir especificamente ao aluno “médio”, comum do Ensino Regular.

No início do curso, o professor da turma procura mapear, junto a seus alunos, o conteúdo e as situações de aprendizagem, pois a sala de aula não é, apenas, um conjunto de ferramentas tecnológicas, mas um ambiente que se auto-organiza nas relações estabelecidas pelos sujeitos com os objetos técnicos que integram e se afetam, mutuamente, ao longo do processo de construção do conhecimento.

O projeto apresenta, em sua estrutura organizacional, a preocupação em lidar com essas adaptações em função da credibilidade, da acomodação e ajuste de cada indivíduo, de forma prazerosa e prática na totalidade de sua aprendizagem. Acredita-se que as adaptações curriculares são elementos fundamentais para a individualização do ensino, respeitando-se, assim, o potencial de cada aluno.

As necessidades educacionais são múltiplas e singulares, gerais e particulares. Em função dessas necessidades, realizam-se as ações educacionais correspondentes. O *Software* Educativo PROTEJA, com suas interfaces, preocupa-se em atribuir significado e atenção especiais para que o sujeito se sinta imerso no seu cotidiano escolar, mesclando: “*Informática Educacional*”, “*Mesa de Atividades*” e “*Atividades Complementares*”, formando, assim, um conjunto de estratégias instrutivas contínuas e necessárias. Formatadas essas alternativas, permite-se a viabilidade no presente projeto do trabalho com alunos de diferentes etapas e necessidades.

Os profissionais envolvidos receberam um “Tutorial” com roteiro das aulas, o qual constituiu a base das aulas elaboradas pelo professor da turma, definindo os assuntos e temas que poderiam ser aprofundados e, por meio deles, os conteúdos estudados, dando sentido e prazer à aprendizagem. No decorrer do processo, uma vez levantadas as necessidades, o professor pode utilizar aulas extras; disponibilizar diversas fontes de informações; determinar quais as habilidades que poderiam ser desenvolvidas na prática (interpretar, relacionar, observar, deduzir, questionar, criar hipóteses...). O aluno passa a ser coautor de sua aprendizagem, que, por sua vez, ganha um novo significado.



Antes de iniciar a aplicação do PROTEJA, é pertinente que o professor explique o programa e como se dará o processo, assim como se procede o uso da máquina (teclado, mouse, vídeo, fone de ouvido, CPU, impressora).

O fone de ouvido é uma interface importante; por ser o cursista analfabeto, ele será orientado pelo som, durante o uso do *software*, sabendo que, além do professor, existem dois estagiários observando e assessorando o seu desenvolvimento.

Ao iniciar o software, o aprendiz ouve o texto introdutório, possibilitando focar a sua reconquista, visto que, por uma infinidade de fatores, deixou de estudar ou nunca se aproximou dos bancos escolares. O Mascote indica onde o aluno deve clicar para acessar o próximo ambiente. No ambiente, ele, também, é orientado para clicar no link da aula programada. Ao concluir sua aula, o Mascote indica automaticamente a próxima atividade.

Na “Mesa de Atividades”, trabalha-se a escrita com lápis. Para os que já tinham algum conhecimento da linguagem culta, trabalhou-se na letra que o aluno dominava melhor. E para o analfabeto ágrafo, ensinou-se utilizar a letra em caixa alta (imprensa maiúscula).

228 Além da Língua Portuguesa e Matemática, também se trabalham Ciências, Geografia, História (estudos da sociedade e da natureza), Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Arte, Cidadania, Trânsito, observando sempre as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais e os demais Temas Transversais.

As aulas práticas ocorrem de segunda-feira a quinta-feira, sendo que a sexta-feira é reservada para reuniões pedagógicas, em dois momentos: primeiro momento com o professor da turma e os estagiários, visando avaliar o progresso de cada aluno; o segundo momento com todos os envolvidos no programa, relatando os pontos positivos, negativos e possíveis mudanças.

O trabalho coletivo é um articulador dos diversos segmentos da comunidade escolar e fundamental para sustentar a ação da escola em torno de um projeto. Ele é condição indispensável para que as atividades da sala de aula sejam planejadas e avaliadas, tendo em vista a direção comum que se pretende imprimir ao processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, o trabalho do docente mostra eficácia ao favorecer uma nova forma de ensinar e aprender que contempla saberes das diversas



áreas de conhecimento, as habilidades e os diferentes recursos tecnológicos disponíveis no ambiente.

A visão de gestão no contexto escolar representa a orientação e a liderança da rede de relações complexas estabelecidas em seus espaços, caracterizada pela diversidade, pluralidade de interesses e movimentos de interação, conflitos e mudanças que dinamizam a didática das relações. Assim sendo, a concepção de gestão educacional assume um significado abrangente, democrático e transformador, que supera e relativiza o conceito de administração escolar.

Os interesses coletivos e projetos pessoais para a construção do projeto político-pedagógico da escola são negociados através da democratização dos processos e produtos; da emergência e alternância de liderança; da socialização de tecnologias e suas utilizações na produção de saberes; no acompanhamento de suas atividades; na identificação e articulação entre competências, habilidades e talentos das pessoas que atuam na escola, com vistas à resolução de suas problemáticas.

Conclusões e recomendações

229

○ *Software* Educacional PROTEJA é um recurso didático que oferece procedimentos inovadores consistentes de mediação técnico-pedagógica de modo a valorizar o ritmo de aprendizagem do estudante, estimulando-o, através de *feedback* contínuo, a superar suas dificuldades e avançar em seu aprendizado.

Os resultados obtidos em relação ao aprendizado dos alunos foram os melhores possíveis. Entre os 40 jovens e adultos inscritos, todos concluíram o curso, não ocorrendo evasão; durante as aulas, eles apresentaram habilidades de estudo, superando as dificuldades de aprendizagem, tendo em vista que o projeto possibilita reunir saberes para identificar cada aprendiz como único e incluí-lo na diversidade, que é a sala de aula.

Cabem aqui alguns depoimentos colhidos entre os discentes e seus responsáveis:

Iolanda P. de Carvalho – 47 anos:

Tentei várias vezes estudar, só que o ambiente não me agradava, foi quando um amigo me falou sobre a escola que era muito moderna (CIUG – Centro Interescolar Ulysses Guimarães). Era verdade, quando entrei fiquei encantada, nunca tinha visto de perto um computador. Estou amando. (CARVALHO, 2004).

Mário Daniel Pinheiro – 14 anos – Segundo seu Jair Pinheiro, pai do Mário, o filho frequentou diferentes escolas na tentativa de ser alfabetizado. Foi em vão. Ele era considerado hiperativo e com distúrbio psicológico. “Estamos muito felizes, pois ele já está lendo e escrevendo com muito mais clareza e adora trabalhar no computador [...]”, declarou o pai. (PINHEIRO, 2004).

Aurides Dias de Almeida – 37 anos:

Saí de Itamaraju, interior da Bahia, onde eu trabalhava na lavoura. Nunca tive a felicidade de sentar em um banco na escola. Hoje estou em uma sala de aula linda, com pessoas carinhosas e educadas. Imagina eu contando para os meus amigos agricultores, que estou em uma escola onde, além das mesas, cadeiras e outras coisas, tem computadores. Será que eles sabem do que se trata esse trem? As pessoas da escola me tratam com muito carinho. Eu estou muito feliz, estou escrevendo o meu nome!!!! (ALMEIDA, 2004).

Douglas Rosa da Silva – 16 anos:

Entre na escola, não terminei o ano. Aquele ambiente era muito chato, nada entrava na minha cabeça. Hoje não. Venho feliz para minha aula, a escola é maravilhosa, estou tendo facilidade na leitura e na escrita. Ganhei gosto pelo estudo. Não vou parar mais. (SILVA, 2004).

Jair da Silva Pinheiro – 55 anos:

Tenho muitas dificuldades no meu trabalho, pois não consigo ler e escrever de maneira clara. Ou melhor: tinha, porque já melhorei bastante. Tenho o objetivo de crescer na minha profissão. O



interessante que, além da leitura e do escrito, estou conhecendo e sabendo mexer no computador. É bom demais. (PINHEIRO, 2004).

Segundo Vargas (2002), no relacionamento interpessoal, o comportamento passa a ser fator de aproximação ou repulsa entre seres humanos. Através de um simples movimento, sabemos diferenciar se uma pessoa cria empatia positiva, aceitação, ou o contrário: receio, rejeição e afastamento. A necessidade de se promover harmonia se inicia desde um simples olhar até uma postura corporal, em que braços, tronco, dedos evidenciam firmeza e confiança no relacionamento ou insegurança pela percepção de uma atitude de superioridade, má-vontade ou incerteza no falar ou no movimentar-se.

Para Costa e Souza (1992), o desenvolvimento global do indivíduo se dá através do movimento, da ação, da experiência e da criatividade, levando-o a conseguir pela consciência de si mesmo; da sua realidade corporal que sente, pensa, movimenta-se no espaço; encontra-se com os objetos e gradativamente distingue suas formas; que se conscientiza das relações de si mesmo com o espaço e o tempo, interiorizando assim a realidade. Não se pode separar as funções motoras do desenvolvimento intelectual e afetivo. O intelecto se constrói a partir da atividade física, que tem uma importância fundamental no desenvolvimento não só do corpo, mas também da mente e da emotividade.

O conceito de interface é utilizado em diferentes áreas da ciência da computação e é significativo no estudo da interação homem-máquina. É importante observar que o homem tem mais valor que a máquina e priorizar a experiência e a realidade da comunidade, alimentar-se de uma visão projetada no futuro da educação, na qual essa realidade se apresenta transformada. Na educação contemporânea, a pedagogia está sinalizando paradigmas e práticas consistentes que atendem às necessidades do mundo atual, em que são valorizadas a cidadania, a sustentabilidade, a virtualidade, a globalização, a transdisciplinaridade, a dialogicidade e a individualidade. A viabilidade e a eficiência deste projeto pedagógico, associadas à relevância do tema, possibilitam entrosamento e estabelecem uma interface entre os aspectos pedagógicos e a concepção teórica e ecológica sobre o desenvolvimento humano, em busca de novas formas de ensinar e de aprender, promovendo, assim, a qualidade do ensino e o aprimoramento do indivíduo.

As discussões e análises suscitadas pelo projeto corroboram Bronfenbrenner e seu Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, as



interações entre as personalidades em constante mudança no ambiente e as características dos sujeitos em desenvolvimento, assegurando a esse referencial teórico o fornecimento de elementos fundamentais na mediação deste projeto de ensino, baseado na inserção de um *software* na educação de jovens e adultos.

Quanto aos professores e estagiários participantes, a análise de dados revela compromisso educacional com o projeto pedagógico do curso e com o aprendizado dos alunos. Os instrumentos utilizados fazem com que os profissionais desenvolvam mais capacidades e competências para resolver problemas e elaborar estratégias que resultem na implantação de suas práticas pedagógicas e a possibilidade de mudar e transformar, de fato, o ambiente ecológico da sala de aula. Possibilita, também, uma construção de vínculo afetivo positivo entre professores e alunos. Os demais profissionais do ambiente ecológico escolar apoiam e contribuem para o desenvolvimento do trabalho, o que resulta na sua integração com os docentes e discentes, acontecendo a plena integração da comunidade interna (escola) e das comunidades externas (bairro, família).

232 O aluno conhece melhor seu potencial, suas limitações, seus pontos fortes, suas motivações, seus valores e sentimentos, e cria possibilidades de escolhas mais adequadas nas diferentes situações de vida, oportunizando seu amadurecimento para exercer a sua cidadania e, conseqüentemente, sua inclusão social.

Nesse sentido, é possível concluir que o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner e a interface do Software Educativo PROTEJA (Programa Tecnológico para Educação de Jovens e Adultos) resultam em resgate do tempo perdido, aprimoramento das pessoas envolvidas, conquista de um novo processo de aprendizagem e transformação positiva do contexto dos sujeitos em estudo. Trata-se de uma metodologia que atende às necessidades modernas, através de uma ferramenta didática com recurso dinâmico que, estimulando os corpos docentes e discentes, resulta em mudanças físicas e comportamentais, favorecendo a formação de uma nova mentalidade e a criação de um novo ambiente. A passagem do quadro negro para uma tela de plasma, do giz para o mouse, demarca de maneira definitiva as fronteiras entre o passado e o futuro, o velho mundo e o novo mundo.



Espera-se que o referido projeto tenha continuidade, seja ampliado, com o apoio das instituições públicas de diferentes comunidades, e possa contribuir de uma forma significativa para a produção de conhecimento e construção de cidadania para jovens e adultos.

Referências

ALMEIDA, Fernando José. **Contribuições teóricas sobre gestão**: elementos para mapear o entendimento das práticas gestonárias e sua visão de mundo, de sociedade e de ser humano. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, Maria Elisabeth Brito. Formando professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem. In: ALMEIDA, Fernando (Org.). **Educação à distância**: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem. MCT/PUC-SP. São Paulo: Cortez, 2001.

ALMEIDA, Aurides Dias de. **Entrevista**. São Gonçalo, 14 set. 2004.

ALVES, Paola Biasoli. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. **Psicologia**: reflexão e crítica, Porto Alegre, v. 10, n. 2, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721997000200013&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 maio 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**. A transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. **Decreto-Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 02 jan. 2006.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação** FUNDEF. Brasil Alfabetizado. Brasília: FUNDEF, 2007. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/homa/index.jsp?arquivo=brasil_alfabetizado.html>. Acesso em: 10 jun. 2007.

_____. **Indicador de Alfabetismo Funcional** INAF. Ação IBOPE pela Educação – Instituto Paulo Montenegro. Brasília: INAF, 2007. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/inaf05.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2007.



_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental – SEF. Parâmetros em Ação. **Educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC/SEF, 1999. Disponível em: <<http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2001/eja/eja0.htm>>. Acesso em: 04 jun. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. **Brasil alfabetizado**. Brasília: MEC/SECAD, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=357>. Acesso em: 14 mar. 2007.

_____. Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE. **Guia de tecnologias educacionais no âmbito do compromisso todos pela educação** – pré-qualificação e certificação pelo MEC. Brasília: MEC/PDE, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/oquee.html>>. Acesso em: 05 maio 2008.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE: avanços sociais e problemas na educação. **Jornal Nacional Online**, Brasil, 24 nov. 2008. Disponível em: <<http://jornalnacional.globo.com/Telejornais/JN/OMUL772807-10406,00-IBGE+AVANCOS+SOCIAIS+E+PROBLEMAS+NA+EDUCACAO.html>>. Acesso em: 24 fev. 2008.

BRONFENBRENNER, Urie. **Biografia**. Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/Urie_Bronfenbrenner. Acesso em: 20 mar. 2007.

_____. Toward an experimental ecology of human development. **American Psychologist**, Washington, n. 32, p. 513-531, 1977.

_____. **The ecology of human development: experiments by nature and design**. Cambridge (MA): Harvard University Press, 1979.

BRONFENBRENNER, Urie; CECI, Stephen. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. **Psychological Review** – American Psychological Association, Washington, D. C, n. 101, p. 568-586, 1994.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie & MORRIS, Pamela A. The Ecology of Developmental Process. In: DAMON, William; LERNER, Richard M. (Org.). **Handbook of child psychology**: theoretical models of human development. New York (NY): John, 1998.

BRONFENBRENNER, Urie. Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. FRIEDMAN, S. L.; WACKS, T. D. (Org.) **Conceptualization and assessment of**



environment across the life span. Washington (D. C): American Psychological Association, 1999.

CARVALHO, Iolanda Pereira de. **Entrevista.** São Gonçalo, 14 set. 2004.

COSTA, Keyla Soares da; SOUZA, Keila Melo de. **O aspecto sócio-afetivo no processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Summus, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRAY, John. **Cachorros de palha.** Reflexões sobre humanos e outros animais. Rio de Janeiro: Record, 2002.

KREBS, Ruy. **Urie Bronfenbrenner e a ecologia do desenvolvimento humano.** Santa Maria (RS): Casa Editorial, 1995.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** São Paulo: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. São Paulo: Papirus, 2007.

_____. Integração das tecnologias na educação. **Salto para o futuro.** Secretaria de Educação a Distância: Seed, 2005. p. 55-58. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em: 06 set. 2006.

NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, Rio de Janeiro, n. 142, maio 2001. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>>. Acesso em: 17 abr. 2007.

PINHEIRO, Jair da Silva. **Entrevista.** São Gonçalo, 14 set. 2004

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Tecnologia, currículo e projetos. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel. **Integração das ecnologias na educação.** Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/livro/1sf.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2006.

PROJETO Luz das Letras. **Alfabetização:** coordenação de alfabetização de jovens, adultos e idosos. Histórico sobre o Programa Luz das Letras. Paraná: COPEL. 2006.



Disponível em: <<http://www.paranaalfabetizado.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=41>>. Acesso em: 13 set. 2006.

ROSA, Priscila. Educação e comunicação: a comunicação invade a escola! **Revista, Bem TV**, Niterói, v. 1, p. 6-9, nov. 2007. (Entrevista).

SILVA, Douglas Rosa da. **Entrevista**. São Gonçalo, 14 set. 2004.

SÉRGIO, Manuel. **Motricidade humana**: contribuições para um paradigma emergente. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

SERRES, Michel. **Hominescências**. O começo de uma outra humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SILVA, Marco. **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

VARGAS, Angelo Luiz. **As sementes da marginalidade** – uma análise histórica e bioecológica dos meninos de rua. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

Prof. Dr. Angelo Luis de Souza Vargas
Universidade Castelo Branco | Rio de Janeiro | Rio de Janeiro
Campus Recreio dos Bandeirantes
Programa de Mestrado em Ciência da Motricidade Humana
Linha de Pesquisa Tecnologias da Educação
Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos
da Cultura Social Urbana | LECSU
E-mail | angelo.vargas@uol.com.br

Mestranda Márcia Maria Nunes Guimarães
Universidade Castelo Branco | São Gonçalo | Rio de Janeiro
Programa de Pós -Graduação de Ciências da Motricidade Humana
Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos
da Cultura Social Urbana | LECSU
E-mail | marciajg@click21.com.br



Mestranda Maria Adelaide Maio Rodrigues
Universidade Castelo Branco | São Gonçalo | Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação de Ciências da Motricidade Humana
Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos
da Cultura Social Urbana | LECSU
E-mail | adelaidemaio@uol.com.br

Recebido 18 ago. 2009

Aceito 3 maio 2010

A voz das crianças sobre sua educação escolar no Rio Grande do Norte

The voice of children about their school education in Rio Grande do Norte

Cristine Tinoco da Cunha Lima Rosado

Maria Estela Costa Holanda Campelo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Quais as concepções das crianças acerca do seu direito ao Ensino Fundamental, como etapa obrigatória da educação básica? Que avaliações são feitas pelas crianças sobre a escola de Ensino Fundamental, quanto a sua finalidade, prática pedagógica e aquisições proporcionadas aos seus destinatários notadamente no que concerne à alfabetização? São questões de pesquisa que nortearam a elaboração deste trabalho. Visando respondê-las, trabalhamos com 20 crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas: uma estadual e outra municipal, tendo, como eixo fundante da pesquisa, a fala das crianças acerca do seu contexto escolar. Como resultado inicial, alertamos os atores da dinâmica escolar a lançarem um olhar mais acurado para o que dizem as crianças e como delineiam o seu lócus principal de aprendizagens sistematizadas.

Palavras-chave: Infância. Direito à educação. Dinâmica escolar. Rio Grande do Norte.

Abstract

The present study aims to discuss the following questions: What are the views of children about their right to elementary education, as a required step of basic education? What assessments are made by children on the elementary school, as to its purpose, teaching practice and acquisitions provide for their users, especially with regard to literacy? In order to answer these questions, we work with 20 children from the early years of elementary education at two schools, one pertaining to the State and another municipal, taking, as its founding, the speech of the children about their school context. As a initial result, we warn the actors of the school to launch a more accurate regard for what children say and how to outline your main locus of systematized learning.

Keywords: Childhood. Right to education. School dynamics. Rio Grande do Norte.



Situando o objeto de investigação: as falas infantis

A escola deveria ser o local apropriado para práticas democráticas, ou seja, um espaço em que todos os sujeitos envolvidos tivessem oportunidade de expressar suas ideias, refletir, defendê-las. No entanto, ainda percebemos que muitas práticas pedagógicas não valorizam, suficientemente, a escuta dos alunos, o que poderia contribuir para o aprimoramento do processo educacional.

Nossa investigação tem respaldo didático-pedagógico e busca nas práticas vivenciadas pelas crianças a consolidação da autoria dos próprios conhecimentos destas sobre sua vida escolar e social. Entendemos que as crianças possuem e constroem saberes, têm visão de mundo que, se explicitadas e mediadas, podem tornar-se elementos importantes da investigação científica. Nesse sentido, discutir os saberes infantis sobre a escola assume relevância, principalmente na perspectiva teórico-prática, ou seja, se as formulações teóricas aplicarem-se à prática do Ensino Fundamental, possivelmente tornarão os alunos partícipes efetivos do processo.

Pesquisas destinadas à compreensão da complexidade na qual se configura a educação básica vêm se delineando com maior frequência, favorecendo o desenvolvimento crescente de inúmeros trabalhos que abrangem temas, em geral, voltados para o cotidiano da prática escolar. Soma-se, ainda, significativa ampliação nos estudos que abordam a construção do conhecimento, na perspectiva de autores como Piaget (1980) e Vygotsky (2004) que referenciam nossa investigação.

Neste trabalho, que se constitui num recorte da nossa Dissertação de Mestrado, realizamos a pesquisa, procurando garantir a participação efetiva de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entendemos que essa participação ainda se apresenta como um desafio para quem pretende ouvir meninos e meninas, na perspectiva de trabalhos como o nosso, que objetiva compreender como as crianças percebem a escola, no tocante à estrutura e funcionamento, as relações com o conhecimento, com as outras crianças, com os professores e outros adultos envolvidos no processo.

É indiscutível a valorização atribuída às crianças na atualidade. Sabemos que esta é uma fase de vida singular para o desenvolvimento humano. Todavia, ainda parece forte a máxima "as crianças devem ser vistas, mas



não ouvidas”, desconsiderando a sabedoria contida nas vozes infantis. Urge escutá-las para o estabelecimento de um diálogo entre os principais atores do processo educativo e a prática pedagógica, aproximando as ações docentes de uma atividade compartilhada. Estudos como os de Ariès (1986) apontam para o percurso histórico do reconhecimento da infância e da valorização de suas singularidades.

Refletir sobre a prática educativa vem se tornando um exercício cada vez mais necessário. Reflexão requer diálogo consigo próprio e com os demais envolvidos, além de propiciar a aprendizagem da escuta. O problema em questão implica um convite à valorização da fala e do pensamento infantis, como recursos principais na investigação do que é vivenciado pelas crianças.

Procedimentos metodológicos

No âmbito das preocupações aqui colocadas, as questões que nortearam a nossa investigação ficaram, assim, elaboradas: Quais as concepções das crianças acerca do seu direito ao Ensino Fundamental, como etapa obrigatória da educação básica? Que avaliações são feitas pelas crianças sobre a escola de Ensino Fundamental, em termos de sua estrutura, funcionamento, organização do tempo/espaço, finalidade, prática pedagógica e aquisições proporcionadas aos seus usuários, notadamente no que concerne à alfabetização?

Optamos, na nossa investigação, pela abordagem qualitativa, que possibilita apreender o objeto de estudo nas suas múltiplas dimensões; tem o ambiente natural como fonte direta de construção dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento; sua preocupação maior é com o processo e não com o produto; valoriza a perspectiva do participante; segue um caminho indutivo e seus dados são tendencialmente descritivos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Além desses autores, buscamos um aporte teórico que embasasse metodologicamente pesquisas desenvolvidas com crianças, o que foi encontrado, sobretudo, em Campos (2008).

As metodologias de investigação que tratam a criança como sujeito do estudo ainda constituem um desafio para pesquisadores que privilegiam a escuta e as observações infantis, destacando-se o duplo significado dessas metodologias e procedimentos: além de sujeito investigado pelo pesquisador,



ela – a criança – é também capaz de refletir sobre suas vivências, seu próprio modo de aprender, suas dificuldades, suas potencialidades, podendo se tornar investigadora e propositora de alternativas.

Nesse sentido, convém destacar que o compromisso ético-pedagógico e científico requer do pesquisador um exercício de alteridade que possibilite compreender as ações e os relatos infantis como fontes singulares de análise. Pretendemos dar voz as crianças, e isso implica conceder-lhes a palavra. Recorremos, então, a Bakhtin (1988, p. 36) que nos diz “a palavra é o fenômeno ideológico por natureza”, para não cairmos na ingênua crença de que o dito é o retrato fiel da realidade. As respostas emitidas pelos sujeitos estão recheadas de múltiplas vozes, uma vez que,

Todo signo [...] resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. [...]. Realizando-se no processo de relação social, todo signo é ideológico, e portanto, também o signo linguístico, vê-se marcado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social determinados. (BAKHTIN, 1988, p. 44, grifos do autor).

Entendemos, pois, que as respostas colhidas estão marcadas pelo contexto sociocultural em que os sujeitos se encontram, sendo produto da interação destes com os outros.

Mudar a condição da criança como objeto de investigação para sujeito de investigação implica o estabelecimento de alguns critérios metodológicos. Seguimos então as orientações de Campos (2008, p. 38) que, entre muitos direcionamentos, nos diz: “Os tópicos abordados não devem ser impostos pelo pesquisador, mas este deve procurar partir das questões mais significativas do ponto de vista da experiência das crianças.” O pesquisador também precisa levar em conta a desigual relação de poder entre adultos e crianças, combinada com as também desiguais relações étnicas e de gênero, que muitas vezes levam as crianças a fornecerem as respostas que julgam serem as esperadas e não aquelas que refletem honestamente seu ponto de vista. Uma das formas de tentar superar essa distância, sugerida em outra parte do texto, é colocar-se como parceiro, falando sobre si próprio, procurando mostrar-se como pessoa.

Para a seleção das escolas (lôcus da pesquisa), foram considerados os seguintes critérios: a) ser escola pública; b) ter turmas dos anos iniciais do



Ensino Fundamental; c) aprovar a proposta de trabalho; d) possibilitar o acesso da pesquisadora. A seleção dos sujeitos da pesquisa foi orientada pelos seguintes critérios: a) ser aluno do 1º ou do 2º ano do Ensino Fundamental da escola selecionada; b) aceitar espontaneamente ser sujeito da pesquisa; c) receber autorização, por escrito, dos seus pais ou responsáveis para participar do trabalho.

Na recolha dos dados, optamos pelos procedimentos: Observação, Entrevista semidiretiva, Questionário.

Sequencialmente, fizemos a análise de conteúdo dos dados, cuja intenção “[...] é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” (BARDIN, 2008, p. 38).

Entendemos que há necessidade de trabalhar os dados com atenção às questões objetivas, claras, explícitas, mas também, precisamos da permissão para compreender subjetivamente. Queremos explorar as hipóteses que podem surgir, ter liberdade para evidenciar o não dito nas entrevistas não diretivas. Por isso, entendemos que o conceito exposto em Bardin (2008, p. 33) atende aos mesmos propósitos.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2008, p. 33), grifos da autora).

Um dos procedimentos fundamentais da nossa pesquisa pauta-se na valorização das inferências que serão feitas acerca das comunicações das crianças, das quais tentaremos apreender, o nosso objeto de estudo. Sabemos que para fazermos o tratamento das mensagens, precisaremos conhecer bem os emissores e seu meio, pois, “[...] a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.” (BARDIN, 2008, p. 33). Sendo assim, o contexto de quem fala é elemento primordial.

Nesta investigação, foram entrevistadas dez crianças da escola Mauricio de Sousa¹ e dez crianças da escola Monteiro Lobato, totalizando vinte sujeitos. Para orientar este relato, elaboramos um Quadro guia, no qual visualizamos as principais categorias e subcategorias construídas na pesquisa.



Destacamos, porém, que a discussão norteada pelo quadro categorial não está estruturada linearmente, conforme o esquema apresentado no Quadro 1.

Tema	Categorias	Subcategorias
A educação escolar na voz de crianças	1) O direito à educação	1.1 – Escola como direito de todos 1.2 – Confronto: “letra” da lei e realidade
	2) Uma boa escola de criança: características	2.1 – Diferenças com relação à escola de adultos 2.2 – Finalidades 2.3 – Aprendizagens mais relevantes 2.4 – Relação professor / crianças

Quadro 1 | Categorias e subcategorias relativas ao tema A Educação Escolar na Voz de Crianças

O lócus

243

A escola, inicialmente selecionada, foi a Mauricio de Sousa, cujo acesso foi facilitado, pela existência anterior de um projeto social desenvolvido pela pesquisadora no bairro onde a escola se localiza.

Iniciamos as observações sendo apresentada à turma pela professora com o seguinte discurso: “Essa menina veio aqui observar a mim e a vocês” (DONA MAROCAS, 2008); percebemos, então, que ela sentiu-se inicialmente ameaçada, motivando-nos a pedir licença e a refazer a apresentação, dizendo: “Estou aqui para aprender sobre educação de crianças, com vocês.” Nesse instante, pudemos perceber o olhar de curiosidade das crianças. Uma delas, rapidamente, aproximou-se e disse: “Eu não vou poder lhe ajudar, sou da turma dos burros!” (FRANJINHA, 2008) mas sentou ao nosso lado, enquanto outro rapidamente retrucou: “Eu posso, já sei ler!” (CEBOLINHA, 2008). Em poucos minutos, verificamos que a construção do autoconceito daquelas crianças está relacionada ao fato de ‘saber ou não saber ler’. A ideia negativa preconcebida sobre si mesmo nesse sentido pode afetar, num ciclo vicioso, o desempenho e atitudes discentes.



A turma parecia sempre muito agitada e as aulas continuavam com ênfase na exposição oral e limitada participação dos alunos. Compreendemos que a falta de significado das atividades para os alunos interfere na motivação e esta afeta a quantidade e a qualidade do tempo que as crianças estão dispostas a dedicar à aprendizagem, perdendo facilmente a concentração. Parece ainda haver uma distância entre o que se ensina e o que se aprende. Essa discrepância faz com que os alunos envolvam-se em atividades e conversas paralelas e não pertinentes. Quando alguns alunos conversam, até mesmo sobre a atividade que estão fazendo, são chamados a atenção: "Tem gente de quem não aprendi nem o nome ainda, porque não preciso reclamar." (DONA MAROCAS, 2008). Na fala da professora, 'aprender o nome do aluno' é sinal negativo, pois o nome é, geralmente, utilizado para insistir por silêncio ou por uma melhor conduta.

Os sujeitos expõem nas entrevistas seus sentimentos em relação à escola, referindo-se comumente às qualificações da professora. É importante ressaltar que para as crianças se sentirem mais confortáveis diante da pesquisadora, as entrevistas só se iniciaram após quatro semanas de observação. Além disso, estas foram feitas em sala isolada e registradas através de audiogravação para transcrições posteriores.

244

Do mesmo modo que não há como conceituar infância como uma ideia universal porque existem infâncias, não há como encontrar duas escolas absolutamente iguais em termos da prática pedagógica que desenvolvem, ainda que tenham a mesma estrutura física. Cada escola é única, representando uma construção social tecida pela comunidade escolar, refletindo em rotinas e características próprias. Nesse sentido, destacamos com o escritor português Miguel Torga que: "Todos nós criamos um mundo a nossa medida e o certo é que há tantos mundos como criaturas. Luminosos uns, brumosos outros e todos singulares." (TORGA, 1996, p. 11).

Assim sendo, embora a opção pelas duas escolas atendesse a critérios pre-estabelecidos e semelhantes, e suas localizações fossem muito próximas (mesma rua e mesmo bairro), os momentos observados, em cada uma das escolas, apresentaram características muito distintas e singulares.

Na Monteiro Lobato, o momento inicial era uma atividade muito especial. As crianças dirigiam-se às suas filas (organizadas por série) e alegremente encontravam seus colegas para juntos ouvirem as palavras da diretora. Após



saudar os alunos com manifestações de felicidade por estarem iniciando um novo horário de aprendizagem, a diretora fazia alguns informes e convidava algumas crianças para leitura. Assistimos a uma dupla declamar um poema, uma pequena história e apresentação de fantoches. Na sequência, os grupos de alunos dirigiam-se às salas e, já acomodados, a professora pedia que nos apresentássemos. Agradecemos a oportunidade e explicamos os objetivos de ali estar, e uma criança rapidamente fala: “Bem que meu pai disse que mesmo os adultos estudam.” (BARNABÉ, 2008). Sentamos e observamos que, sem que a professora nada dissesse, os alunos já organizavam seu material e começavam a copiar a agenda do dia. Muitos dos alunos já se situavam rapidamente em que dia estavam e eram orientados a ajudar os colegas que sentiam dificuldade em localizar a data na agenda. A professora pergunta quem é o ajudante do dia e um aluno se apresenta; em seguida, começa a recolher os livros que não serão usados, enquanto a professora caminha pelas mesas, passando o visto nas tarefas, muitas vezes, aproveitando para retomar algumas questões individualmente.

Enquanto esse momento acontecia, um aluno aproveitava para nos perguntar como viemos para a escola deles. Sem entender o que ele queria saber, indagamos – como assim? E ele diz, “Eu, por exemplo, venho na bicicleta de meu pai ou da minha mãe; na bicicleta de quem não tiver trabalho.” (VISCONDE, 2008). Na verdade, o aluno queria saber qual a nossa realidade social, através do meio de transporte que utilizava. Demonstrava também, em sua fala, que já percebia o fantasma do desemprego que é parte dos diálogos e das preocupações infantis nessa comunidade.

A professora retomava a aula e questionava aos alunos – vocês sabem o que é cópia? Muitos queriam responder e ela orientava que falasse um por vez. Vejam a riqueza conceitual acerca de cópia:

– É escrever igualzinho o do quadro ou do papel. (EMÍLIA, 2008).

– Serve para receitas, poemas de amor [...] (RABICÓ, 2008) E o colega completa: – Se for poema, tem que escrever quem é o dono dele!. (VISCONDE, 2008), referindo-se ao autor.

Nesse instante, a professora organiza as ideias com as inferências dos alunos e pede que abram o livro de Português na página que tem um poema e explica – “Copiarei no quadro para que possamos observar a estrutura de um



poema." (MATILDE, 2008). Antes de terminar, ela observa que alguns alunos não trouxeram o livro e os organiza em duplas ou entrega livros sobressalentes, retirando-os do seu armário. A atividade acontece e a professora propõe a escrita de um texto narrativo no caderno de textos e orienta: "Lembrem-se dos parágrafos, letras maiúsculas quando necessário, do espaço entre as palavras." (MATILDE, 2008). Para os alunos que diziam ainda não conseguirem produzir texto, a professora alertava: "Escreva do seu jeito."² (MATILDE, 2008).

A leitura e a escrita são atividades cotidianas e diversificadas nessa turma. Leitura silenciosa, em voz alta, reescrita de textos diversos, lendas, fábulas e até receitas.

Outros momentos de aprendizagem acontecem, em geral, com a participação maciça dos alunos. Nesse ambiente, testemunhamos práticas pedagógicas voltadas para a participação dos alunos e para o pensamento reflexivo, um nítido exemplo de que é possível desenvolver excelentes trabalhos na escola pública.

Com relação às entrevistas, procuramos, nas duas escolas, seguir os mesmos procedimentos. No entanto, na Monteiro Lobato, observamos que as crianças sentiam-se mais a vontade para falar, não necessitando muitas intervenções por parte da pesquisadora.

246

Falas infantis

As falas das crianças retratam suas visões de mundo baseadas nas experiências vivenciadas. A seguir, elencamos alguns temas que foram explorados e que contemplam as vozes infantis, discutindo os aspectos que consideramos mais relevantes.

Direito à educação

Indagamos: "Todas as crianças têm direito a uma boa educação?" Em princípio, monossilabicamente, responderam apenas com *sim* ou *não*. Após a insistência da pesquisadora, os alunos da Escola Mauricio de Sousa demonstraram desconhecer que a educação é um direito garantido pela Constituição e alegam:



Não, quem briga na escola não tem. (CASCÃO, 2008).

Não, aqueles que só querem brincar não têm. (ROSINHA, 2008).

Não têm aqueles que só fazem bagunça. (ANJINHO, 2008).

Quem disse que a escola é ruim, a professora é ruim, não tem. (FRANJINHA, 2008).

Os parâmetros criados por essas crianças para ter ou não o direito à educação referendam o rigor infantil quanto à consequência dos atos dos colegas e estes não são vistos como algo negativo que possa ser gerador do não direito. No entanto, alerta-nos Snyders (1993, p. 28): "Os métodos e as atitudes que a escola introjeta servirão ao sucesso posterior do aluno e são os mesmos dos quais ele já necessita no presente para sentir alegria. A alegria presente da criança exige um certo autogoverno e um controle de suas ações." Paralelamente, outros mostram-se bastante atentos às condições concretas em que vivem suas infâncias. Isso pode ser constatado nas várias referências ao contexto, como ilustra a fala seguir:

Tem muita criança que passa o dia na rua, que precisa ganhar dinheiro para ajudar a mãe. (CEBOLINHA, 2008).

247

Quando questionados se a lei que garante o direito a todos, de fato, acontece, obtivemos respostas sensatas, como:

Não, tem criança que passa dificuldade e não vai para a escola e outros não vão porque não querem. (CHICO BENTO, 2008).

De jeito nenhum, tem muita criança que trabalha e passa o dia na rua. (CHICO BENTO, 2008).

Têm muitas nas ruas, nos sinais, limpando os vidros. (PITECO, 2008).

Tem umas que não têm dinheiro pra pagar pra ir para escola, pra comprar bolsa, lápis. (FRANJINHA, 2008).

É importante ressaltar que as falas retratam o meio circundante das crianças. Os motivos citados para a falta de acesso à escola são voltados, em geral, para a necessidade de produzir renda para suprir suas próprias necessidades e as de sua família. Fortalece-nos a convicção da estreita relação entre



educação, exclusão social e desenvolvimento. As crianças trazem consigo não só a sua realidade, mas também a daqueles que as rodeiam: uma realidade marcada pela ausência de direitos e que dificilmente será modificada na atual conjuntura social. As oportunidades que essas crianças já perderam são irreperáveis totalmente, trazendo sérias repercussões para o seu desenvolvimento. Neste contexto, a escola sofre as consequências de sua incapacidade de proferir mudanças significativas na realidade da infância brasileira, enquanto também não há uma profunda mudança político-social que possibilite às crianças recursos materiais e ação de seres humanos que lhes possibilitem ser, simplesmente, crianças. O fato é que, em muitos momentos, a escola acaba confirmando e assegurando a estrutura social vigente.

O direito público subjetivo³ à educação que lhe confere a possibilidade de acionamento direto, independente de norma infraconstitucional, também não é reconhecido pelas crianças da Escola Monteiro Lobato, as quais, quando questionadas, fazem muitas ressalvas:

Todos têm direitos, menos os doentes. (EMÍLIA, 2008).

Não são todas que têm direito porque têm umas que têm preguiça e não gostam de estudar. (BARNABÉ, 2008).

O povo que se droga não tem. (BARNABÉ, 2008).

A educação é vista por eles não como um direito, mas como um mérito a quem merece. Os doentes e os usuários de drogas aparecem como elementos nocivos, desconsiderando que “[...] a dignidade humana, pensada como autonomia ética de seres humanos socialmente situados, é o valor que fundamenta todos os demais direitos.” (KOERNER, 2005, p. 72). Seriam então, para as crianças, os preguiçosos e doentes, excluídos da dignidade humana? Ou estes são considerados seres humanos de uma classe inferior? Os estudos piagetianos sobre o jeito moral apontaram que é a partir dos sete anos “[...] que se começa a desenvolver a ideia de justiça. E esta ideia de justiça não está baseada em autoridade adulta, mas muitas vezes existe à custa dessa autoridade. Está baseada nas relações de igualdade entre as próprias crianças.” (PIAGET apud EVANS, 1973, p. 78). O fato é que a promoção do bem de todos sem preconceito de origem, raça, sexo, cor e quaisquer outras formas de discriminação, prevista no artigo 3º da Constituição, também não encontra eco no pensamento infantil, embora



[...] o caráter comunitário da Constituição, assim como os direitos de cidadania explicitados por ela, significam que o quadro legal da 'cidadania regulada' foi superado, em compasso com as mudanças sociais e da maior autonomia de atuação dos movimentos sociais e de direitos humanos. (KOERNER, 2005, p. 77).

Significa então que é a sociedade que deslegitima os direitos humanos, seja por desconhecimento ou por falta de ação, distancia as prerrogativas legais da realidade, desfavorecendo, conseqüentemente, aqueles que precisam. O proclamado ensino para todos refere-se ao "Direito de todas as crianças e todos os jovens irem para a mesma escola, até mesmo com o uniforme que disfarça as diferenças. Essa seria, por assim dizer, a primeira exigência quando se pensa a educação como direito público." (BOTO, 2005, p. 118).

É claro que quando a autora propõe a mesma escola, está dirigindo-se para a sonhada igualdade de oportunidade para todos, pois sabe das desigualdades encontradas na educação das crianças. A diversidade esperada e construtiva nas instituições educativas não é antônimo de igualdade de condições, pois esta se refere à pluralidade metodológica, de pensamentos, de organização e não às carências encontradas em alguns ambientes.

Escola para criança: percepções

As concepções de qualidade referentes à escola dirigem-se ao objetivo principal da instituição educativa: local para ensinar e aprender. As respostas a essas questões retratam a visão das crianças da Escola Mauricio de Sousa quanto às percepções essenciais de uma boa escola para crianças:

Tem que ter brinquedo, boneca pra menina e boneco pros meninos e dever pra gente fazer [...]. (PITECO, 2008).

Pra estudar, brincar. (FRANJINHA, 2008)

É ter brinquedo, aprender a ler e a escrever. (ROSINHA, 2008).

As crianças parecem reconhecer que o brinquedo é essencial para o seu desenvolvimento e enfatizam a presença deste numa boa escola infantil. Na realidade, o parque, os brinquedos constituem parte da infra-estrutura



básica que deveria existir em qualquer escola para crianças. Tanto é que na percepção dos sujeitos, a maior diferença entre escola de criança e de adulto “[...] é que tenha brinquedo para a gente brincar.” (PITECO, 2008). O brincar é uma dimensão bastante valorizada e estudada pela literatura, aparecendo com destaque na voz das crianças que demonstram o prazer que esta experiência proporciona. Não há uma entrevista sequer que não tenha referência ao brincar, seja mencionado como uma característica essencial para uma boa escola ou na demonstração de sentimento de falta quando perguntados sobre o que gostariam que existisse na escola. Na Escola Maurício de Sousa, não havia brinquedos e as oportunidades de brincar eram muito limitadas. Outro elemento citado para diferir da escola de adulto é o nível de complexidade e tamanho das tarefas “porque é mais difícil” ou porque “[...] os adultos fazem mais dever que as crianças.” (ROSINHA, 2008). Vale salientar que as experiências piagetianas demonstraram que é no período operacional concreto – fase em que se encontram os sujeitos – que se desenvolve a capacidade de utilizar termos comparativos.

250 Não são diferentes as opiniões das crianças da Escola Monteiro Lobato quando se referem às características de uma boa escola para criança. O essencial é “[...] ter parque muito grande, pode ajeitar esses brinquedos que tá quebrado.” (EMÍLIA, 2008). Vygotsky dedicou um capítulo do seu livro ‘A formação Social da Mente’ ao papel do brinquedo no desenvolvimento e pontua:

É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. [...]. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não incentivos fornecidos pelos objetos externos. (VYGOTSKY, 1998, p. 135).

E complementa:

O brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1998, p. 135).



Para as crianças, escola tem ainda que ser um espaço para “estudar, escrever, ler e pintar. E tem que ter uma boa professora.” (ROSINHA, 2008). Observamos que, embora o brinquedo e as questões estruturais tenham um lugar especial, as falas das crianças transcendem os aspectos físicos e demonstram consciência de outros elementos, também importantes, como o estudo, a leitura, chegando até a citar a necessidade da qualificação dos professores. Quanto às diferenças entre escola de criança e escola de adultos, Pedrinho (2008) explica com propriedade: “Escola de criança tem que ter coisas de crianças e para crianças, como livro de criança, brinquedo de criança, aula para criança, professora para criança.” Pedrinho (2008) alerta para que a especificidade da infância seja valorizada. Na ótica dessa criança, deve ser assegurado o direito de ter um espaço próprio e estruturado para suas singularidades, além de aulas especiais e professoras que saibam lidar com crianças. Essa fala revela ainda o desejo infantil de que as instituições se ajustem às necessidades de suas etapas de vida, tornando o ambiente atrativo e motivador, características realmente importantes para que, de fato, aconteçam aprendizagens significativas. Por outro lado, Visconde, 9 anos, diz: “Adulto é para ir para a escola para saber coisas sobre a profissão que escolheu,” já que estão ali apenas para receber informações sobre suas profissões. E os adultos que, sequer, tiveram o direito de serem alfabetizados em idade própria? Estes, embora estivessem presentes em observações informais das crianças, no momento das entrevistas foram esquecidos, como se as respostas deles devessem estar focadas em como deveria ser a escola para adultos e não como muitas vezes eles a vêem.

O conceito poético de Barnabé, 8 anos, explica a diferença: “Mais ou menos assim... escola de criança é colorida e a de adulto é preta e branca.” Podemos entender nessa fala a importância da alegria e vivacidade infantis expressas em cores. Podemos lembrar ainda da mutabilidade e mobilidade infantis, comparadas com a estabilidade adulta. Para os adultos, esses elementos não são essenciais porque “Eles lêem muito no quadro, nos livros e também conversam muito.” (EMÍLIA, 2008).

Ilustramos nossa preocupação com o pensamento esperançoso expresso por Snyders:

Eu gostaria que os testemunhos de alegria na escola aparecessem como índices precursores, propondo através de exceções o que a escola poderia vir a ser em geral. Ou melhor, que esses testemunhos



fossem pontos de apoio para que isso ocorresse, assim como certos homens são os precursores do que o homem pode se propor. (SNYDERS, 1993, p. 12).

252

Infelizmente, muitas escolas brasileiras ainda não oferecem espaços adequados para a educação de crianças, reforçando com sua organização a ideia de que um bom espaço escolar seria aquele em que os professores tivessem facilidade para controlar e dirigir seus alunos. Reconhecemos que mudanças existem: os estrados, em sua maioria, foram retirados e os 'cantos de castigo' desapareceram, pelo menos em sua concretude. No entanto, as carteiras enfileiradas ainda são o retrato da sala de aula no nosso país. Essa forma de organização valoriza o trabalho individualizado e centrado no professor, gerando, em algumas situações, a imobilidade do aluno. Observamos na Escola Mauricio de Sousa que as poucas tentativas de reorganização das salas, unindo os alunos em duplas ou em pequenos grupos, causaram dificuldades para a professora manter o desejado silêncio do grupo. Entendemos que esses fatos podem ser justificados com outra observação: trata-se de uma prática docente centrada na professora, que se desorganiza quando algo está "diferente", causando-lhe transtornos e motivando-a a retornar à organização espacial costumeira e mais tranquilizadora. É evidente a dificuldade da professora em trabalhar com corpos que se movimentam, bocas que falam, cabeças que pensam; portanto, nos parece que para ela o espaço deve ser mais um elemento que favoreça o silêncio e a passividade corporal e intelectual dos alunos. Paralelamente à sala de aula, os demais esforços dessa escola, inclusive os externos, da fachada ao pátio, não lembram um espaço voltado para a infância, talvez por precisar de uma arquitetura que abrigue, no mesmo local, crianças, jovens e adultos.

A instituição escolar é o lugar que emoldura as relações com o mundo e as pessoas, sendo o reflexo material de todo um sistema de valores, costumes e crenças. Considerando a importância do meio para o desenvolvimento dos alunos, podemos inferir que a forma como organizamos o ambiente irá repercutir, significativamente, nas aprendizagens dos alunos. Ambiente pouco atrativo torna-se também pouco convidativo às aprendizagens infantis. A pobreza de materiais, a dificuldade de recursos para investir em materiais lúdicos não foram justificativas para a Escola Monteiro Lobato garantir a valorização da infância através de suas ambientações. Em cada projeto que estava sendo desenvolvido, a escola vestia-se de enfeites que caracterizassem aquelas novas



aprendizagens. O planejamento e a execução eram pensados e desenvolvidos através da parceria entre a direção, coordenação, professores e alunos. Havia uma sensação de acolhimento às crianças, desde a entrada. A decoração tinha uma perspectiva didática e os ambientes eram muito bem conservados. A ludicidade estava presente em todos os lugares, incluindo plaquinhas que apontavam para os diferentes ambientes. Difícil não comparar com a “nudez” das paredes da Escola Mauricio de Sousa e a frieza dos espaços que apenas objetivava ser útil e seguro. Podíamos questionar: útil para quê? Para receber informações e reproduzi-las? Seguro para limitar desafios?

Entendemos que a Escola para Criança tem que ser agradável, estimulante e desafiadora de ações, posturas e ideias. Tem que ter cara de criança, materiais, cores, alegria, sonoridade, características da infância. Um espaço de alegria compartilhada por alunos e professores.

Aprendizagens relevantes

Para os alunos da Escola Mauricio de Sousa, a principal aprendizagem na escola foi unanimemente apontada pelos sujeitos: a aprendizagem da leitura e da escrita. Eles se referem ao desejo deste conhecimento como instrumento importante para atividades posteriores, ou como prova das suas possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, vejamos o que nos dizem as crianças:

Quando a gente vem pra escola e aprende a ler, vê como vai ser o mundo daqui pra frente... Até pra apanhar lixo a gente tem que saber ler. (MÔNICA, 2008).

Quem não sabe ler é burro. (FRANJINHA, 2008).

Diferentes autores assinalam aspectos importantes sobre o processo de aprendizagem da leitura. Recorremos a Smith, que, através de seu embasamento científico, explica:

Não há nada de especial na leitura, a não ser tudo que nos possibilita fazer. O poder que a leitura proporciona é enorme, não somente por dar acesso a pessoas distantes e possivelmente mortas há muito, mas também por permitir o ingresso em mundos que, de outro modo, não seriam experimentados, que, de outro modo, não



existiriam. Ler não demanda qualquer talento especial ou um desenvolvimento único do cérebro. Qualquer criança que possa ver bem o bastante para distinguir um rosto de outro. Em uma fotografia, e que possa entender a linguagem familiar de sua família ou amigos, possui a capacidade para aprender a ler. (SMITH, 2003, 15-16).

Embora não tenham expressado literalmente, o que as crianças demonstram é o desejo de aprender para ter um futuro melhor, sendo a leitura/escrita o principal veículo. De fato, como nos assegura Ferreiro (2007), a alfabetização é a mais básica de todas as aprendizagens. Não temos dúvida do sentimento de impotência e menos valia gerado pela não alfabetização em idade própria. Mesmo assim, muitos consideram difícil ou quase uma adivinhação como a fala retrata a seguir:

Aprender a ler é pegar o caderno e ler e saber se é ou não é. (CEBOLINHA, 2008).

Sentimos a falta de significado da aprendizagem da leitura e da escrita expressa na fala do aluno. Para Smith:

254

A natureza objetiva da leitura é central, não só porque normalmente as pessoas lêem por uma razão, seja para encontrar um número telefônico, ou para saborear um romance, mas porque a compreensão que um leitor deve trazer para a leitura somente pode ser manifestada através das intenções do próprio leitor. Uma pessoa que não põe qualquer finalidade em sua leitura pode trazer nada a esta, e a atividade está destinada a ser inútil. (SMITH, 2003, p. 16).

Outros falam da persistência para a aprendizagem da leitura: "Aprende a ler tentando, pegando o livro tentando e tentando ler." (CASCÃO, 2008).

Ferreiro (2007, p. 17) sugere que antes de qualquer outra reflexão: "Devemos perguntar-nos quais são os objetivos da alfabetização inicial?" E alerta:

No decorrer dos séculos, a escola (como instituição) operou uma transmutação da escrita. Transformou-a de objeto social em objeto exclusivamente escolar, ocultando ao mesmo tempo suas funções extra-escolares: precisamente aquelas que historicamente deram



origem à criação das representações escritas da linguagem. É imperioso (porém nada fácil de conseguir) restabelecer, no nível das práticas escolares, uma verdade elementar: a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso. (FERREIRO, 2007, p. 20-21).

Soares (2008), que parece dialogar com Ferreiro (2007), complementa:

As crianças das camadas populares que, em geral, não convivem com livros nem têm quem lhes leia histórias (já que o livro é objeto cultural sonogado às camadas populares), mas que fazem, certamente, suposições sobre as funções da escrita, experimentam o conflito entre as suposições e o que a escola lhes apresenta. Quando escrevem, buscam obedecer ao modelo. (SOARES, 2008, p. 74)

A leitura e a escrita assumem para essas crianças exclusivamente a função instrumental. Elas demonstram desconhecerem outras possibilidades, como meio de expressão e de prazer. Nessa perspectiva, Soares (2008) nos adverte:

Esse significado instrumental atribuído à alfabetização pela escola serve, naturalmente, apenas às classes privilegiadas, para as quais aprender a ler e a escrever é, realmente, não mais que adquirir um instrumento de obtenção de conhecimentos, já que, por suas condições de classes, já dominam a forma de pensamento subjacente à língua escrita, já têm o monopólio da construção do saber considerado legítimo e já detêm o poder político. Para as classes dominadas, o significado meramente instrumental atribuído à alfabetização, esvaziando-a de seu sentido político, reforça a cultura dominante e as relações de poder existentes, e afasta essas classes da participação na construção e na partilha do saber. (SOARES, 2008, p. 23).

A escrita e a leitura parecem para as crianças como processos isolados. Quando questionados se sabem ler, as respostas são: *sei*; *não*; e *quase sei*. Todavia, quanto à escrita, 100% consideram dominá-la, respondendo sempre a palavra "Sei". Franjinha (2008) nos explica: "Escrever é só pouca coisa, é só desenhar." A escrita aparece na visão das crianças, como pré-requisito



para a leitura, “[...] para aprender a ler tem que saber escrever e prestar atenção.” (ROSINHA, 2008).

Na Escola Monteiro Lobato, as crianças confirmam que a aprendizagem mais importante da escola é “ler e escrever.” (EMÍLIA, 2008). Sendo assim, o motivo de vir à escola é “Estudar e aprender a ler e escrever” (NARIZINHO, 2008) porque “[...] se você, crescer e você não sabe ler, você não vai ter nenhum trabalho” (VISCONDE, 2008) e nos ensinam ainda como se aprende: “se aprende a ler, lendo e a escrever, escrevendo. Primeiro a gente escreve errado assim do nosso jeito, aí depois aprende a escrever certo”; “O segredo é descobrir que as letras se juntam e formam sons, aí as sílabas também se juntam e formam as palavras.” (VISCONDE, 2008).

A perspectiva construtivista tem se dedicado a evidenciar as hipóteses das crianças durante o processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, esclarecem Teberosky e Colomer (2003):

A criança constrói hipóteses, resolve problemas e elabora conceitualizações sobre o escrito [...]. As hipóteses que as crianças desenvolvem constituem respostas a verdadeiros problemas conceituais, semelhantes aos que os seres humanos se colocaram ao longo da história da escrita [...]. O desenvolvimento de hipóteses ocorre por reconstruções (em outro nível) de conhecimentos anteriores, dando lugar a novas construções (assim acontece, por exemplo, com o conhecimento sobre as palavras, as expressões da linguagem, a forma e o significado do signo). (COLOMER, 2003, p. 45).

A aquisição da escrita faz parte do processo geral de aquisição da linguagem. O contato da criança com a escrita é iniciado, ou deveria ser, quando ainda não compreendeu de todo a linguagem oral, fazendo com que a criança reflita sobre esta quando está escrevendo e inicie a formulação de hipóteses para avançar na conceitualização da língua escrita. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Os meios para as explorações da leitura/escrita são também citados pelas crianças: as revistas em quadrinhos, as historinhas. Graças a essas possibilidades, essas crianças demonstram fazer uso cotidiano da língua escrita, facilitando a compreensão da função social desta, chegando a explicar a função de comunicação que também possuem. “Aprende a ler começando pelos desenhos como as letras, sabendo que elas vão formar sons para falar



alguma coisa para alguém. Antigamente, os desenhos eram feitos nas pedras.” (ROSINHA, 2008).

Relação professor/criança

Quando questionados sobre o que é ser uma boa professora para crianças, os alunos da Escola Mauricio de Sousa referem-se à forma das professoras dirigirem-se a eles.

Uma boa professora tem que falar baixo e deixar a gente falar. (PITECO, 2008).

Deve ser calma, não tem que reclamar toda hora. (CASCÃO, 2008).

Para ensinar a gente mais o dever, mais a ler e escrever. (MÔNICA, 2008).

Sem dizer que tá tudo errado, vá fazer tudo de novo. (FRANJINHA, 2008).

Não chamar a pessoa de burro. (PITECO, 2008).

Tem que ensinar muito, até todo mundo aprender, até os burros. (CHICO BENTO, 2008).

Verificamos o clamor das crianças por paciência, tranquilidade, valorização da professora, além do apelo pela participação na aula. Nesse sentido, Kostiuik (2003, p. 25) nos orienta:

O ensino nas escolas não pode limitar-se apenas a transmitir ao discípulo determinados conhecimentos, a formar um mínimo de aptidões e hábitos. A sua tarefa é desenvolver o pensamento dos alunos, a sua capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade, de raciocinar corretamente.

Sabemos que sem participação ativa do aluno, esse propósito distancia-se da realidade. Desse modo, caberia ao professor organizar sua prática, distante da pura coerção disciplinadora, e baseada em situações em que o aluno possa exercer sua criatividade, defender e confrontar suas ideias.



Quando Piteco qualifica uma professora por não chamar a pessoa de burro, abre-se uma ideia que, para ele, essa possibilidade existe. Nesse caso hipotético, além da absurda falta de respeito, estaria sendo ferido o direito subjetivo “[...] frente ao qual todas as pessoas são sujeitos passivos, obrigando-se a zelar pela integridade e segurança mútua [...]” (FERREIRA, 2004, p. 73), gerando um dano moral inquestionável ao aluno, uma vez que é “[...] capaz de causar transtornos de tal ordem que imponha à vítima um sofrimento injusto, real e afetivo [...]”, ainda nos assegura Ferreira (2004, p. 74). Outro aluno utiliza a mesma terminologia quando fala da persistência que a professora deve ter para ensinar a todos “até os burros”, como se ser burro fosse um possível e inevitável diminutivo de alguns seres humanos. Snyders (1993, p. 61) analisa: “[...] muitas vezes, os jovens aceitam, a respeito de si mesmos e de sua geração, muitas ideias e juízos que lhes são desfavoráveis e que, em última instância, justificariam sua autodepreciação.” Sacristán e Gómez (1998, p. 16) parecem estar discorrendo exatamente sobre o assunto quando afirmam: “Dessa forma, aceitam-se as características de uma sociedade desigual e discriminatória, pois aparecem como o resultado natural e inevitável das diferenças individuais evidenciadas em capacidades e esforços.” Preocupamos que o processo educacional que deveria ter a função social de oferecer possibilidades de crescimento, esteja minando as perspectivas dos menos favorecidos, estimulando-os a aceitarem e a se adaptarem às arbitrariedades que o sistema capitalista propõe. A função docente não pode aceitar o “jogo do dominador” e justificar suas falhas e ausência de motivação pela reconhecida expropriação dos seus direitos, pois assim estaria, como nos diria Paulo Freire, oprimindo seus alunos.

Em sala de aula (Escola Mauricio de Sousa), a fala do aluno é compreendida pela professora, em muitos momentos, como sinônimo de bagunça. Recorremos a Vygotsky (2004) para enaltecer a importância da interação social no desenvolvimento humano. Para ele, a linguagem é o que ajuda a criança a direcionar o pensamento, sobre o que parece discordar a professora.

É preciso registrar que nessa escola em especial, ficou patente a influência que as experiências oferecidas às crianças têm no desenvolvimento de sua expressão oral. De um modo geral, sabemos que as crianças que têm oportunidade de ouvirem histórias, participarem de diálogos e que são estimuladas a emitirem opiniões, desenvolvem um vocabulário mais vasto e utilizam frases mais longas e elaboradas. Como, infelizmente, não é essa a



prática que predomina no ambiente pesquisado, as frases da maioria das crianças ouvidas eram muito curtas, sendo boa parte restrita a, apenas, uma palavra. Observamos que a oralidade não estava sendo bem desenvolvida nessa escola, resultando no empobrecimento das possibilidades comunicativas das crianças.

Soares (2008) alerta para a consequência da falta de espaço de comunicação das crianças na escola:

Não é difícil inferir de tudo isso mais uma explicação linguística para o fracasso das camadas populares na escola: enquanto as crianças das classes favorecidas vêem essa instituição como um espaço e um tempo de *aprendizagem*, já que, para elas, a língua é aí usada predominantemente com a função *representativa*, as crianças das camadas populares a vêem como o espaço e tempo de "modelagem" de seus comportamentos sociais, pois, para elas, a língua tem, na escola, uma função predominantemente reguladora. (SOARES, 2008, p. 70, grifos da autora).

A disposição da classe, com as cadeiras sempre enfileiradas, resulta na falta de espaço para a movimentação corporal. Esse aspecto não foi percebido pelas crianças como algo relevante para a qualidade da escola.

Na Escola Monteiro Lobato, as características de uma boa professora podem ser resumidas na fala de Emília, 9 anos: "Ela deve ser boa e educada"; mas Pedrinho, 9 anos, complementa: "Ela tem que estudar para ensinar a gente, tem que saber das coisas para poder ensinar, tem que saber falar e ouvir." As crianças percebem a importância da formação docente para o exercício da função e que o conhecimento, o domínio do conteúdo é uma condição para a boa docência. Sabemos que a formação docente pode ser caracterizada por duas fases distintas: a formação inicial e a formação continuada, "que devem ser vistas como um *continuum* no sentido de serem complementares e não excluídas." (FERREIRA, 2008, p. 90). Nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente é a lei que regulamenta também a relação professor/aluno, pois como afirma Ferreira (2008, p. 92), "estabeleceu diretriz para a questão educacional da criança e do adolescente, estabeleceu obrigações aos professores e contemplou consequências administrativas e penais em caso de ausência de sua atuação." E complementa o autor: "Nessa direção, a Lei Menorista deve ser considerada na formação do professor (inicial ou continuada) para melhor



desempenho de seu mister. Sua análise vem reforçar o novo perfil do profissional da educação.”

No âmbito dessa questão, a professora da Escola Monteiro Lobato nos contou dos diversos cursos de que já tinha participado neste ano e, de fato, suas atitudes demonstravam relação com o que tinha aprendido, sendo capaz de desenvolver um trabalho sério e coerente com os propósitos estudados. A convicção do seu papel era também percebida nas situações de partilha de conhecimento e nas relações cordiais e afetivas que mantinha com seus alunos. Nesse sentido, ressalta Freire:

A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. (FREIRE, 2007, p. 41).

Na formação profissional, o professor deverá ser sensibilizado para a importância do diálogo com o aluno. Falar e ouvir são características do diálogo, essencial para um processo efetivo de ensino-aprendizagem, pois implica troca de ideias para a solução de problemas.

Se queremos uma escola libertadora, é absolutamente decisivo que os alunos assumam seu papel de sujeitos, que sejam protagonistas do seu processo de educação, superando a longa tradição da maquinaria escolar que tenta, de todas as formas, ainda que com a melhor das boas intenções, reduzi-los a meros ‘receptáculos’. Sendo assim, o aluno tem preservado o direito de participar de sua vida escolar e o professor exime-se da função de cercear a voz do aluno e passa a valorizá-la, aproveitando este canal para aproximá-los dos objetivos formativos e educacionais, trazendo, para ambos, crescimento mútuo. (VASCONCELOS, 2007, p. 77).

Desse modo, os professores precisam refletir quanto à sua maneira de conceber a criança que aprende, ou seja, uma criança que pensa, que fala, que constrói, que compara, que inventa – para, assim, estabelecerem uma relação de confiança e respeito mútuo.



Dados e fundamentos: (in)conclusões

O direito das crianças à escola inclui não só o acesso, mas uma educação de qualidade que considere as necessidades infantis, entre as quais a de ser ouvida e respeitada. Segundo Ferreira (2009), um dos significados da palavra Infância em latim é “ainda não falar”; no entanto, as crianças interiorizam o vocabulário e as regras de sua língua nativa, na maioria das vezes, até os cinco anos de idade, sendo capazes de expressarem suas ideias e opiniões. Assim sendo, para atingir a qualidade desejada, que respeite os propagados direitos das crianças, é indispensável que esta qualidade seja construída com a participação ativa de todos os protagonistas envolvidos, o que inclui desde autoridades responsáveis até as crianças, sendo estas consideradas na nossa pesquisa como os principais atores deste cenário.

Os resultados obtidos na investigação não pretendem oferecer uma avaliação da qualidade das instituições visitadas. Não foi esse o objetivo da pesquisa. Desse modo, as características das instituições incluídas são descritas e refletidas, visando contextualizar os dados obtidos através das vozes infantis. No entanto, não podemos negar a surpresa quanto às diferenças dos dois lócus desta pesquisa. Embora as instituições pesquisadas estejam localizadas a um km uma da outra, sendo as duas organizações públicas, suas formas de conceber e fazer educação são distintas. Enquanto na Mauricio de Sousa as dificuldades encontradas justificavam os fracassos produzidos, na Monteiro Lobato o trabalho pedagógico existia, a despeito de qualquer limitação. Se em uma não havia respeito maior à infância, verificado na imposição autoritária de silêncio, na ausência de brinquedos e na falta de espaços próprios, na outra, os brinquedos existiam (ainda que doados pela comunidade) e a decoração didática também deixava a Escola mais infantil, tornando-se um ambiente muito agradável. A diversidade é algo esperado entre as escolas, mas nos preocupa na medida em que uma delas revela condições limitadas de atendimento para o objetivo a que se propõe.

As concepções, aspirações e opiniões das crianças não são formuladas ao acaso; ao contrário, dependem do ambiente social e cultural em que vivem e compartilham, inclusive, a própria escola. Quando são estimuladas a refletir e questionar, elas demonstram que, além de estarem bastante alertas às condições concretas em que vivem suas infâncias, conseguem expressar suas ideias com propriedade. Isso pode ser constatado nas várias referências à



preocupação com o futuro. Assim, as opiniões das crianças reforçam a ideia de que, como construção social, a infância é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo as condições vivenciadas.

As crianças expressam o desejo infantil de que a escola tivesse brinquedos. A ênfase no brinquedo como elemento essencial e prazeroso para as aprendizagens escolares esteve presente na fala de todos os sujeitos, especialmente na escola em que estes eram quase inexistentes, tornando ainda mais distante o espaço que separa o desejo das crianças e o que a sociedade lhes oferece. As observações sobre a professora na Mauricio de Sousa são pautadas em características simples como ser calma, não gritar, enquanto na Monteiro Lobato, percebemos uma visão mais ampla, referindo-se até a formação docente. A aprendizagem mais importante é para todos os sujeitos a aprendizagem da leitura e da escrita, diferindo quanto à ideia de como se aprende. A aprendizagem da língua escrita na nossa sociedade letrada é, para essas crianças, questão de sobrevivência, o que traz consigo a consciência de uma divisão nas turmas: “Os que sabem ler, ou seja, os inteligentes e os que não sabem – a turma dos burros.” Quanto ao direito à educação, a maioria das crianças não o compreende como uma regra a ser efetivada, mas como um mérito a quem merece e uma punição aos que fogem das regras de conduta em que acreditam.

A capacidade de julgar, analisar, criticar das crianças está demonstrada, o que nos leva a concluir que a escuta infantil deve possibilitar mudanças na prática docente e, quiçá, na própria educação das crianças.

Notas

- 1 Visando manter em sigilo os nomes das instituições e dos sujeitos pesquisados, valorizando ainda os gêneros quadrinhos e literatura infantil, optamos por nomear as escolas – *loci* da pesquisa – com nomes de representantes desses segmentos. Elegemos, então, para os nomes das escolas, os escritores Mauricio de Sousa e Monteiro Lobato. Para designar os sujeitos, seguimos o mesmo pensamento, ou seja, nos inspiramos nos nomes de personagens dos referidos escritores para atribuímos codinomes às crianças.
- 2 A professora observada parece conhecer o conceito psicogenético de produção espontânea, “[...] escrita que a criança produz do seu jeito, o que não significa dizer que é de qualquer jeito.” A escrita espontânea, que não é resultado de cópia (nem atual nem posterior), é aquela que a criança produz tal como acredita que poderia ou deveria escrever um certo número de palavras. (FERREIRO, 1985, p. 16).



- 3 “Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir, imediatamente, o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo.” (BRASIL, 2000, p.14). “A Educação Fundamental, segunda etapa da Educação Básica, [...] é indispensável para a nação. E o é de tal maneira que o direito a ela, do qual todos são titulares (direito subjetivo), é um dever, um dever de Estado (direito público).” (BRASIL, 1998, p. 1).

Referências

ANJINHO. **Entrevista**. Natal, 09 set. 2008.

ARIÈS, Phillippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara Koogom, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud; Yara Frateschi Viera. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2008.

BARNABÉ. **Entrevista**. Natal, 07 out. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 04/1998, de 29 de janeiro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 jan. 1998, p. 1.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de março de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 10 mar. 2000, p. 14.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. In: SCHILLING, Flávia. **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005, p. 87-144.



CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 35-42.

CASCÃO. **Entrevista**. Natal, 09 set. 2008.

CEBOLINHA. **Entrevista**. Natal, 18 set. 2008.

CHICO BENTO. **Entrevista**. Natal, 02 set. 2008.

DONA MAROCAS, **audiogravação**, Natal, set-out. 2008

EMÍLIA. **Entrevista**. Natal, 14 out. 2008.

EVANS, Richard. **Piaget: o homem e as suas ideias**. Lisboa: Universidade Aberta sociocultur, 1973.

FERREIRA, Dâmares. Ensino público e ensino privado: diferenças constitucionais. In: FERREIRA, Dâmares (Coord). **Direito educacional em debate**. São Paulo: Cobra Editora, 2004, p. 16-46. (v. 1).

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **O estatuto da criança e do adolescente e o professor: reflexos na sua formação e atuação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Nadja. Aprendendo a falar. **Revista de Língua Portuguesa**, São Paulo, p. 9-11, jan. 2009.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANJINHA. **Entrevista**. Natal, 15 out. 2008.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 8. ed. Rev. e ampli. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007.

KOERNER, Andrei. A cidadania e o artigo 5º da Constituição de 1988. In: SCHILLING, Flávia. **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 61-83.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, Alexis; LURIA, Alexandre Romanovich; VYGOTSKY, Lev



Semenovich. **Psicologia e pedagogia I**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2003.

MATILDE, **audiogravação**, Natal, set./out. 2008

MÔNICA. **Entrevista**. Natal, 17 set. 2008.

NARIZINHO. **Entrevista**. Natal, 24 out. 2008.

PIAGET, Jean **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

ROSINHA. **Entrevista**. Natal, 09 out. 2008.

SACRISTÁN, José. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Tradução: Cátia Aída Pereira da Silva. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TORGA, Miguel. **A criação do mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VISCONDE. **Entrevista**. Natal, 14 out. 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Cristine Tinoco da Cunha Lima Rosado
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Linha de Pesquisa: Educação e Inclusão Social
em contextos escolares e não escolares
E-mail: cristine.rosado@ig.com.br

Profa. Dra. Maria Estela Costa Holanda Campelo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa: Educação e Inclusão Social
em contextos escolares e não escolares
E-mail | estelacampelo@hotmail.com

Recebido 25 nov. 2009

Aceito 3 dez. 2009



Decreto nº 18 de 30 de setembro de 1892¹

Decree nº 18, September, 30th 1892

Eleito Presidente do Rio Grande do Norte, Pedro Velho de Albuquerque Maranhão – principal organizador do Estado em bases republicanas (1892-1896) –, após aprovação em 7 de abril de 1892 da segunda Constituição do Rio Grande do Norte, expediu o Decreto nº 18, de 30 de setembro 1892 destinado a reformar amplamente a educação escolar pública. Os propósitos reformistas residiriam, dentre outros cumprimentos, estabelecerem uma escolarização primária com um programa de estudo circunstanciado pelas orientações da pedagogia moderna, o trabalho docente e tempo escolar equitativamente bem distribuído, a mobília e o material didático convenientes às aquisições dos conhecimentos da cultura moderna.

Decreto nº 18 de 30 de setembro de 1892

Reorganiza a Instrução Pública do Estado

267

Regulamento da instrução primária e secundária do Estado do Rio Grande do Norte

O Governador do Estado, considerando que é de urgente necessidade reorganizar a Instrução Pública, elevando moral e materialmente o nível do ensino entre nós.

Considerando que o vigente Regulamento nº 32 de 11 de janeiro de 1887, pelo qual se rege a Diretoria Geral da Instrução Pública não satisfaz às necessidades, nem se harmoniza com os progressos da *pedagogia moderna*; resolve mandar que pelo Regulamento que com este baixa se dirijam todos os estabelecimentos de instrução primária secundária ou profissional do mesmo Estado.

Palácio do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, em 30 de setembro de 1892, 4º da República.

Pedro Velho de Albuquerque Maranhão
Joaquim Soares Rapozo da Camara



Título I

Da Instrução Pública em Geral

Capítulo I

Da Organização do Ensino

Art. 1º – O ensino público no Estado do Rio Grande do Norte compreende:

Ensino primário.

Ensino secundário.

Ensino normal.

Art. 2º – O ensino primário será dado nas escolas primarias mantidas pela Lei nº 6 de 30 de maio de 1892, e em quaisquer outros estabelecimentos que, por sua natureza e categoria distribuam o ensino assim denominado neste Regulamento.

268 Art. 3º – O ensino secundário será dado no Atheneu Rio-Grandense, em um curso de letras e ciências exigidas para a matrícula nos cursos superiores da República; e o ensino normal será também ministrado no Atheneu, conforme o disposto na Lei nº 6.

Art. 4º – Todos os estabelecimentos de ensino do Estado serão sujeitos a Diretoria Geral de Instrução Pública.

Art. 5º – O ensino será leigo e gratuito.

Art. 6º – O ensino particular é completamente livre e independente. Qualquer pessoa, nacional ou estrangeira, poderá abrir estabelecimento de ensino, sujeito apenas as seguintes condições:

1º – Comunicação prévia ao Diretor Geral da Instrução Pública declarando o nome do proprietário e Diretor, sua denominação e o local em que funcionará;

2º – Apresentar no prazo improrrogável de oito dias, sempre que lhe for pedido por aquele funcionário, mapas circunstanciados da matrícula e frequência; indicados os nomes, idades, naturalidades e classes dos alunos;



3º – Remeter anualmente ao Diretor Geral, de 10 a 20 de dezembro, o mapa do movimento anual do estabelecimento com as condições acima;

4º – Exibir certificado das boas condições higiênicas do edifício, passado por autoridade competente.

Parágrafo Único – A falta de qualquer destas exigências acarretará multa de cem mil reis pela primeira vez, de duzentos pela segunda, e o fechamento do estabelecimento pela terceira.

Capítulo II

Da Direção Geral do Ensino

Art. 7º – A Direção superior do ensino compete à Diretoria Geral da Instrução Pública que terá a seu cargo:

1º – Dirigir, fiscalizar e superintender o ensino público em todos os estabelecimentos de instrução existentes no Estado.

2º – Fiscalizar o ensino particular nos termos deste Regulamento.

3º – Organizar a estatística do ensino.

4º – Executar a fazer executar todas as disposições e regulamentos da Instrução Pública.

Art. 8º – A Diretoria da Instrução Pública constará de:

Um Diretor Geral.

Um Secretário.

Um Conselho Literário composto de:

Um professor do Atheneu.

Um professor primário da capital.

O presidente da Intendência municipal.

Um cidadão nomeado pelo Governador.

Este Conselho será presidido pelo Diretor Geral.



Capítulo III

Do Diretor Geral

Art. 9º – O Diretor Geral será nomeado pelo Governador dentre os cidadãos de reconhecidas habilitações especiais, moralidade e aptidão exigidas para o cargo.

Art. 10º – O Diretor Geral não poderá exercer outro cargo remunerado, quer federal, quer estadual, quer municipal.

Art. 11º – O Diretor Geral compete:

§ 1º – A fiscalização direta e superintendência de todos os estabelecimentos do ensino público.

§ 2º – O estudo de todas as questões referentes á instrução pública, sua aplicação e prática no Estado.

§ 3º – A direção da repartição a seu cargo.

§ 4º – Convocar e presidir o Conselho Literário.

§ 5º – Presidir os concursos para o magistério, dando ao Governador a sua opinião sobre a marcha deles, valor das provas exibidas, capacidade literária e profissional dos candidatos e o mais que lhe parecer conveniente aos interesses da Instrução.

§ 6º – Propor a nomeação de todos os funcionários da Secretária da Instrução Pública.

§ 7º – Expedir instruções e programas pedagógicos aos estabelecimentos de ensino público.

§ 8º – Apresentar anualmente ao Governador um minucioso relatório do movimento geral do ensino público e seu desenvolvimento no Estado.

§ 9º – Impor, na forma deste Regulamento, as penas em que incorrerem os membros do magistério público.

§ 10º – Declarar vagas as cadeiras abandonadas pelos respectivos professores por mais 30 dias, segundo o Art. deste Regulamento.

§ 11º – Conceder, na forma deste Regulamento, licença aos funcionários da Instrução Pública.



§ 12º – Visar os atestados passados aos professores primários para a cobrança dos vencimentos respectivos e atestar aos da capital ou aos do interior, quando reconhecer que as autoridades incumbidas deste serviço negam-se a isto por motivos não justificados.

§ 13º – Marcar prazo aos professores para entrarem no exercício de suas cadeiras.

§ 14º – Visitar, sempre que puder, as escolas e estabelecimentos fora da capital.

§ 15º – Nomear os examinadores para todos os exames e concursos para o magistério primário, secundário e normal.

§ 16º – Todas as mais obrigações inerentes ao cargo e atribuições consignadas neste e nos demais regulamentos concernentes á Instrução Pública.

Art. 12º – O Diretor Geral, nos seus impedimentos, será substituído pelo lente mais antigo do Atheneu.

Capítulo IV

Do Secretário

271

Art. 13º – O secretário será nomeado pelo Governador mediante proposta do Diretor Geral.

Art. 14º – Ao secretário compete:

§ 1º – Auxiliar o Diretor em todos os serviços que a este incumbir.

§ 2º – Servir de secretário no Conselho Literário em cujas discussões poderão tomar parte, sem o direito de voto.

§ 3º – Dirigir à Secretaria da Instrução Pública, escrevendo ou fazendo escrever os livros, documentos, correspondências e mais papéis de seu expediente.

§ 4º – Distribuir o serviço pelos empregados.

Art. 15º – A secretaria terá, além do secretário:

Um amanuense.

Um bibliotecário.

Um porteiro-arquivista.

Um contínuo-bedel.

Um contínuo-correio.

Um servente.

Parágrafo Único – Estes empregados, além do serviço geral da Secretaria, farão o do Atheneu.

Art. 16º – O lugar de amanuense será provido mediante concurso.

Capítulo V

Do Conselho Literário

Art. 17º – O Conselho Literário será organizado na forma do Art. 8º deste Regulamento.

Parágrafo Único – O Diretor Geral e o Presidente da Intendência municipal serão membros natos do Conselho, e os outros de nomeação do Governador, sendo os dois professores mediante proposta do Diretor Geral.

Art. 18º – Além dos casos expressamente determinados neste e nos demais regulamentos concernentes á Instrução Pública compete ao Conselho Literário.

§ 1º – Auxiliar a direção geral do ensino, encarregando-se dos trabalhos e comissões que forem julgados necessários para o seu desenvolvimento e progresso.

§ 2º – Apresentar ideias, indicações ou projetos relativos á Instrução Pública do Estado e ao seu desenvolvimento intelectual.

§ 3º – Informar a dar parecer sobre assuntos e questões administrativas e contenciosas relativas á Instrução Pública nos casos em que por omissão ou necessidade de interpretação das leis e regulamentos, for isso julgado necessário pelo Governador ou pelo Diretor Geral.

§ 4º – Estudar, discutir e fiscalizar tudo o que for referente a organização do ensino público, á construção de casas para escola, mobília e material escolar.



§ 5º – Propor ao Diretor Geral e resolver de acordo com ele as providências e medidas que julgar conveniente á Instrução Pública.

§ 6º – Processar e impor penas regulamentares, na forma deste Regulamento, aos membros do magistério público, recorrendo necessariamente de sua decisão para o Governador.

§ 7º – Organizar o orçamento anual da Instrução Pública para ser, por intermédio do Governador e com as modificações que este julgar necessárias, sujeito ao Poder Legislativo do Estado.

§ 8º – Aprovar os livros destinados ao ensino nos estabelecimentos de ensino público.

§ 9º – Dar parecer sobre supressão de subvenção ás escolas ou estabelecimentos de instrução.

§ 10º – Organizar com antecedência os pontos para os concursos.

§ 11º – Promover conferências sobre assuntos do ensino, nos termos e condições que julgar mais conveniente ao seu progresso.

§ 12º – Fiscalizar a administração do fundo escolar.

Art. 19º – O Conselho reunir-se-á ao menos uma vez na primeira quinta-feira de cada mês.

Art. 20º – Além desta sessão regulamentar poderá reunir-se:

§ 1º – Sempre que o exigir o interesse público ou assim o julgar conveniente o Diretor Geral.

§ 2º – Quando sua reunião for requerida ao mesmo Diretor em ofício assinado por um terço de seus membros.

Art. 21º – O voto do Conselho será apenas consultivo, salvo nos casos de:

1º – Julgamento de professores.

2º – Nos casos em que este Regulamento e as mais leis escolares lhe dão expressamente voto deliberativo.

Art. 22º – As resoluções tomadas por unanimidade de votos pelo Conselho Literário quando tenham em vista explicar, ampliar ou modificar disposições dos diversos regulamentos do ensino público, sem ofensa ou violação



da letra, espírito e princípios essenciais desses regulamentos, terão depois de aprovados pelo Governador, força de disposições regulamentares.

Art. 23º – Não cabe de forma alguma esta faculdade no Conselho quando se tratar de atribuições do Diretor Geral, da organização do ensino primário, do principio do concurso para a nomeação dos professores, dos direitos e deveres dos professores públicos, dos exames primários e, enfim, de todas as disposições que formam a essência das reformas deste Regulamento.

Art. 24º – O Conselho poderá, por unanimidade, revogar as resoluções a que se refere o Art. 22, sempre que a experiência prove contra elas.

Art. 25º – O Conselho Literário será presidido, no impedimento do Diretor Geral, pelo membro mais antigo que se achar presente, e, em igualdade de condições, pelo mais velho em idade, e não funcionará sem a presença de metade e mais um de seus membros.

Art. 26º – Os pareceres e deliberações do Conselho serão tomados por maioria absoluta de votos dos membros presentes.

Art. 27º – A votação será por escrutínio secreto podendo ser nominal quando, a requerimento de um de seus membros, o for permitido pela maioria do Conselho.

274

Parágrafo Único – O Diretor Geral, além de seu voto, terá no caso de empate o de qualidade.

Art. 28º – Das sessões do Conselho Literário lavrar-se-á, em livro especial, um termo que será assinado por todos os membros presentes e do qual constará o resumo dos pareceres emitidos.

Art. 29º – O Secretário do Conselho será o da Instrução Pública e, na sua falta, o empregado da mesma repartição designado pelo Diretor Geral.

Capítulo VI

Dos Delegados Escolares

Art. 30º – A fiscalização do ensino e sua inspeção, além do que incumbe ao Diretor Geral, será nas escolas do interior, direta e especialmente feita pelos delegados escolares.



Parágrafo Único – Serão os delegados escolares nos municípios, sedes de comarca, os respectivos promotores públicos, e nos demais, os Presidentes das Intendências municipais.

Art. 31º – Compete aos delegados escolares:

§ 1º – Visitar frequentemente as escolas do seu município, assistindo, tanto quanto for possível, aos trabalhos escolares.

§ 2º – Inspeccionar rigorosamente os estabelecimentos de ensino público primário, secundário ou outros, abrangendo na sua inspeção, a parte material e técnica e as condições higiênicas do local.

§ 3º – Cumprir e fazer cumprir fielmente os regulamentos escolares e determinações do Diretor Geral.

§ 4º – Admoestar e repreender os professores por suas faltas.

§ 5º – Lavar, no livro competente, o termo de visita às escolas, observando minuciosamente quanto lhe parecer digno de louvor ou de censura.

§ 6º – Verificar se os livros escolares são os adotados oficialmente.

§ 7º – Apresentar anualmente ao Diretor Geral de 1 a 20 de dezembro, um relatório da sua inspeção e visitas, com as observações que entenderem necessárias.

§ 8º – Reclamar da Diretoria Geral as medidas que lhes parecem necessárias ao melhoramento do ensino.

§ 9º – Informar de ordem da Diretoria geral, sobre quanto interesse ou diga respeito à Instrução Pública.

§ 10º – Organizar a estatística escolar do município, segundo as normas e recomendações da Diretoria Geral.

§ 11º – Transmitir à Diretoria, previamente informados, os requerimentos e mais papéis dos professores do município, e bem assim atestar-lhes a frequência, procedimento e trabalho e representar pró ou contra eles.

§ 12º – Presidir os exames feitos nas escolas sob sua fiscalização e nomear os mais examinadores.

§ 13º – Dar posse aos professores públicos em suas perspectivas cadeiras.

§ 14º – Abrir, numerar, rubricar e encerrar os livros de matrícula das escolas do município.



Art. 32º – O Diretor Geral expedirá sempre que o serviço público o exigir instruções minuciosas para a inspeção regular e perfeita das escolas.

Capítulo VII

Do Fundo Escolar

Art. 33º – Fica estabelecido um fundo escolar exclusivamente aplicado á Instrução Pública.

Art. 34º – O fundo escolar será formado:

1º – De um imposto especial que será determinado por lei posterior a este Regulamento.

2º – Do produto das multas estabelecidas por este e outros regulamentos concernentes á Instrução Pública.

3º – De donativos ou legados especialmente feitos á Instrução Pública.

4º – Da importância dos emolumentos cobrados pelos certificados de instrução primaria, secundaria e profissional.

5º – Das matriculas dos professores particulares.

6º – Das verbas especiais votadas pelo poder legislativo do Estado.

7º – Das obras que, em cada exercício, deixarem as diferenças verbas do orçamento do Estado.

7º – Das obras que, em cada exercício, deixarem as diferenças verbais do orçamento do Estado.

Art. 35º – O tesouro do Estado será incumbido da arrecadação e discriminação do fundo escolar.



Título II

Do Ensino Primário

Capítulo I

Da Organização do Ensino Primário

Art. 36º – O ensino primário ministrado nas escolas públicas do Estado constará do seguinte:

- I. Leitura e Escrita.
- II. Aritmética Elementar.
- III. Geometria Elementar e Desenho Linear.
- IV. Lições de Coisas.
- V. Noções de Geografia e História, especialmente do Brasil.
- VI. Gramática Nacional.
- VII. Educação Moral e Cívica.
- VIII. Elementos de Música.
- IX. Ginástica.

X Trabalhos Manuais, compreendendo os trabalhos de agulha para o sexo feminino.

Art. 37º – O ensino primário será dividido em duas classes.

Art. 38º – As aulas funcionarão das 9 horas da manhã às 2 da tarde de todos os dias úteis.

Art. 39º – Não haverá outras férias além das grandes de 15 de novembro a 15 de janeiro, dos domingos e dias de festas nacionais e os feriados no Estado, da quarta-feira de trevas ao domingo de páscoa e dos dias posteriores ao domingo carnaval.

Art. 40º – As aulas de ensino primário serão abertas no dia 16 de janeiro e encerradas no dia 14 de novembro.

Art. 41º – O Diretor Geral expedirá programas circunstanciados e observações pedagógicas sobre cada uma das matérias do ensino e bem assim sobre a distribuição do trabalho e do tempo. Não é lícito aos professores



alterar esses programas, podendo entretanto representar sobre eles expondo as considerações que o estudo e a experiência lhes aconselharem.

Capítulo II

Da Criação de Cadeiras e Nomeação dos Professores

Art. 42º – Haverá em cada município pelo menos uma cadeira de cada sexo.

Art. 43º – A Diretoria representará no sentido de serem suprimidas as escolas públicas de frequência média inferior a dez alunos, e divididas as que tiverem uma frequência, também média superior a quarenta.

Art. 44º – Para a criação de novas cadeiras nos municípios a respectiva Intendência fará o pedido ou proposta que deve ser sempre informada pelo Conselho Literário.

Tanto o pedido como a informação devem conter o número exato da população em idade escolar, a perfeita localização do ponto para o qual a escola é pedida e a distância em que fica a escola mais próxima.

§ 1º – As Intendências municipais compete o aluguel da casa, bem como as despesas com a mobília e material dessas escolas.

§ 2º – Nenhuma dessas escolas novamente criadas será instalada sem que se prove, perante a Diretoria, mediante atestado do Delegado escolar do município, que tem casa e o material indispensável.

§ 3º – O material indispensável para a instalação é:

Uma mesa para o professor.

Uma cadeira para o mesmo.

Um quadro preto.

Uma mesa grande para escrita.

Doze bancos de madeira, com encosto, para quatro alunos cada uma.

Art. 45º – As cadeiras primarias do Estado serão classificadas em três entrâncias, sendo consideradas de 1º as das vilas, de 2 as das cidades e de 3º as da capital.



Art. 46º – As escolas primárias do Estado serão providas – as de 1º entrância por concurso, salvo se o candidato for diplomado pelo curso profissional anexo ao Atheneu, e as de 2º e 3º por acesso.

Art. 47º – Para ser professor público de escola primária é preciso:

1º – Ter mais de 21 anos, sendo homem e de 18 sendo mulher.

2º – Moralidade e procedimento bom, provados mediante folha corrida ou outros documentos.

3º – Não sofrer moléstia contagiosa ou que impeça por qualquer modo o exercício perfeito do magistério.

4º – Ser vacinado.

Art. 48º – Os diplomados pelo curso profissional, candidatos à nomeação para as cadeiras de 1º entrância, serão nomeados mediante as formalidades seguintes:

a) Anunciada pelo Diretor Geral a escola vaga, deverão os candidatos apresentar no prazo de 15 dias os seus requerimentos acompanhados de documentos que provem que estão nos casos do art. 47.

b) Examinadas pelo Diretor as diferentes petições, este fará organizar uma lista tendo em vista as notas de aplicação, procedimento e aproveitamento dos candidatos durante o tirocínio do curso profissional.

Art. 49º – Dos candidatos assim classificados o Diretor Geral proporá um ou mais, conforme os lugares ao Governador, para ser nomeado, remetendo a lista organizada por ordem do merecimento.

Art. 50º – Na falta de diplomados as cadeiras serão postas a concurso nas seguintes condições:

§ 1º – O Diretor Geral mandará abrir o concurso, anunciando-o, com sessenta dias de antecedência no jornal oficial.

§ 2º – Os candidatos devem apresentar pessoalmente ou por procurador os seus requerimentos instruídos com documentos que provem os requisitos exigidos pelo Art. 47.

§ 3º – Despachados os requerimentos pelo Diretor Geral, os candidatos inscreverão seu nome em livro especial e na ordem da apresentação das petições.



§ 4º – Findo o prazo da inscrição, nenhum candidato será mais admitido nela. Não havendo candidatos inscritos, será prorrogado o prazo da inscrição por mais sessenta dias.

Art. 51º – Os concursos realizar-se-ão, salvo caso de força maior reconhecido pelo Governador, nos oito dias que se seguirem ao encerramento da inscrição.

Art. 52º – Encerrada esta, o Diretor Geral nomeará, dentre os membros do magistério profissional e secundário uma comissão examinadora presidida por ele e que será também a comissão julgadora.

Art. 53º – Os concursos versarão sobre todas as matérias do ensino primário e constarão de três provas:

1º – Prova escrita sobre um ponto de cada uma das matérias do ensino primário.

Para esta prova terão os candidatos três horas.

2º – Dissertação oral.

3º – Interrogação pelos examinadores.

Art. 54º – Os pontos serão organizados pela comissão julgadora e seu número em relação com os candidatos.

Art. 55º – Os pontos para a prova escrita e dissertação oral serão comuns a todos os candidatos. A dissertação poderá durar até meia hora, tendo cada candidato dez minutos para pensar no assunto.

Art. 56º – Três dias antes de começar o concurso serão publicados os pontos formulados pela comissão julgadora.

Art. 57º – Será excluído do concurso o candidato que se retirar antes de concluída qualquer das provas.

Art. 58º – Findo o concurso no primeiro dia útil depois dele, os examinadores apresentarão parecer escrito em que apreciarão cada uma das provas, fundamentando seu juízo acerca de cada candidato com particular atenção a respectiva capacidade pedagógica. Em seguida serão por toda a comissão julgadora, em sessão secreta, discutidos os pareceres; findo o que passará ela à votação nominal primeiramente sobre o mérito absoluto, sendo considerados inabilitados os que não reunirem maioria de votos, e depois sobre o mérito relativo apresentado pelo candidato que lhe pareça mais digno de nomeação e por mais dois na ordem do merecimento revelado.



Art. 59º – As atas do concurso serão lavradas pelo Secretário, assinadas por ele e pela comissão julgadora no fim do trabalho de cada dia e nelas serão mencionadas todas as ocorrências.

Art. 60º – Dentro de três dias o Diretor Geral dará conta do trabalho do concurso ao Governador em ofício acompanhado dos papéis, dos candidatos, das cópias das atas das provas escritas e dos pareceres dos examinadores.

Art. 61º – Para preenchimento da vaga o Governador escolherá um dos classificados na lista tríplice. No caso de entender o Governador que, no concurso, foram preteridas formalidades essenciais, remeterá todos os papéis ao Conselho Literário para responder sobre os vícios acusados, e, à vista do parecer deste, resolverá a validade ou nulidade do mesmo concurso.

Art. 62º – O concurso pode ser anulado, depois de ouvido o Conselho Literário, por não estar o parecer dos examinadores de acordo com as provas sujeitas ao Governador, ou o julgamento da comissão não concordar com aquele parecer.

Art. 63º – A anulação será feita por portaria motivada.

Art. 64º – Feitas as nomeações, todos os papéis relativos ao concurso serão devolvidos pela Secretaria do Governo à Secretaria da Instrução Pública para serem arquivados.

Capítulo III

Dos Professores Públicos, seus Direitos e Deveres

Art. 65º – Aos professores públicos, além dos deveres inerentes ao cargo e que devem ser escrupulosamente cumpridos incumbe:

§ 1º – Manter a escola em estado constante de asseio e ordem.

§ 2º – Apresentar-se na escola diariamente à hora exata determinada por este Regulamento, conservando-se nela até que, findos os trabalhos, tenham-se retirados todos os alunos.

§ 3º – Participar aos Delegados escolares no interior e ao Diretor Geral na capital qualquer impedimento que os iniba de funcionar e as



ocorrências que por sua gravidade devam ser levadas ao conhecimento daquelas autoridades.

§ 4º – Remeter trimestralmente à Diretoria Geral um mapa nominal dos alunos matriculados, com declaração de classe, filiação, data da matrícula e número de faltas de cada um, enviando cópia do mesmo ao Delegado escolar.

§ 5º – Remeter igualmente à mesma autoridade no fim do ano letivo a após os exames o mapa geral da matrícula anual, uma sucinta exposição dos fatos principais da escola, durante o ano e o resultado dos exames.

§ 6º – Escriturar com ordem e asseio e ter em dia o livro de matrícula e demais livros escolares.

§ 7º – Lavrar em livro especial os termos de visitas dos Delegados escolares, quando em caráter oficial visitem a escola, devendo esse termo ser assinado pelo professor e pelo visitante.

§ 8º – Cumprir escrupulosamente as disposições regulamentares sobre os programas e distribuições do tempo dos trabalhos escolares.

Art. 66º – Os professores públicos podem ser punidos:

1º – Por faltarem a qualquer das obrigações do artigo antecedente.

2º – Por negligência e desídia no cumprimento de seus deveres.

3º – Por desrespeito formal aos regulamentos escolares ou às autoridades prepostas à fiscalização do ensino.

4º – Por faltarem mais de três dias em um mês às aulas sem motivo justo.

5º – Por mau comportamento como cidadão.

6º – Pela reincidência nas faltas especificadas.

Art. 67º – Os professores ficarão sujeitos às seguintes penas:

Multa.

Admoestação.

Repreensão verbal.

Repreensão escrita.

Suspensão de oito dias a três meses.

Perda da cadeira.



Art. 68º – A pena de admoestação será imposta pela falta de cumprimento dos §§ 1º, 2º e 3º do Art. 66 e § 2º do Art. 65.

§ 1º – A reincidência nas mesmas faltas dará lugar à pena de repreensão verbal.

§ 2º – Ambas estas penas poderão ser impostas pelos Delegados escolares e pelo Diretor Geral, e delas se lavrará nota que será arquivada na Diretoria Geral.

Art. 69º – A pena de repreensão por escrito será imposta por falta de cumprimento do disposto nos §§ 6º, 7º e 8º do Art. 65 e §§ 3º e 4º do Art. 66, bem como pelas segundas reincidências das faltas já punidas conforme o Art. 68.

Art. 70º – As penas de multa serão:

De 10\$000 por falta do disposto no § 4º do Art. 65.

De 20\$000 por falta do disposto nos §§ 5º e 6º do Art. 65 e reincidência da falta de que trata o § 4º do Art. 66.

Parágrafo Único – As penas de multa serão impostas no interior pelos Delegados escolares e na capital pelo Diretor Geral, e tornar-se-ão afetivas pelo desconto feito nos vencimentos do funcionário multado. Delas haverá recurso, no prazo de oito dias, para o Governador depois da intimação.

Art. 71º – Incorre na pena de suspensão até 15 dias:

1º – O professor que estiver no caso previsto pelo § 5º do Art. 66.

2º – O que cometer a falta de obediência aos regulamentos escolares e de respeito às autoridades do ensino com circunstâncias agravantes ou escândalo público.

Parágrafo Único – Esta pena poderá ser imposta *ex-officio* pelas mesmas autoridades escolares citadas, mas não se tornará efetiva se não depois de aprovada pelo Conselho Literário, ouvido o delinquente.

Art. 72º – Será imposta a pena de suspensão até três meses:

1º – Ao professor que reincidir em faltas pelas quais já tenha sido punido com suspensão até quinze dias.

2º – Ao que se der ao jogo ou à embriaguez, ou que manifestamente negligenciar os seus deveres.



Esta pena poderá ser imposta pelo Conselho Literário à vista de representação escrita do Delegado escolar ou Diretor Geral, e depois de ouvido o professor. Quando a acusação feita a um professor for sobre ato de imoralidade ou mau procedimento que, a serem verdadeiros, o incompatibilizem para o magistério, o Diretor Geral chamá-lo-á imediatamente à sua presença, e, depois de ouvi-lo, o suspenderá do exercício até resolução definitiva.

Art. 73º – Das penas impostas no Artigo antecedente haverá recurso, no prazo de oito dias, para o Governador.

Parágrafo Único – Absorvido, o professor perceberá os vencimentos de que foi privado pela suspensão.

Art. 74º – É expressamente proibido aos professores, sob pena de perda da cadeira:

1º – Exercer qualquer função, remunerada ou gratuita, quer federal, quer estadual, quer municipal.

2º – Ter qualquer profissão ou indústria, que possa prejudicar os trabalhos escolares.

Art. 75º – É permitido aos professores públicos:

1º – Lecionar particularmente fora da casa da escola e em horas que não prejudiquem o ensino público.

2º – Permutar entre si as cadeiras, quando de igual categoria, ouvidos os respectivos delegados escolares.

Art. 76º – O professor público considerado vitalício só perderá a cadeira:

1º – Por sentença condenatória passada em julgado ou incapacidade física ou moral.

2º – Quando, sem licença ou causa justificada, abandonar a escola por mais de um mês.

3º – Por ofensas graves à moral.

Art. 77º – Quando um professor for pronunciado por crime, será imediatamente suspenso do exercício, no interior pelo delegado escolar respectivo e na capital pelo Diretor Geral.

Parágrafo Único – Julgado e absorvido, será reintegrado e ser-lhe-ão pagos os vencimentos de que estiver privado.



Art. 78º – Quando perante o Conselho Literário for acusado um professor, a este será remetida cópia da acusação ou representação. O acusado responderá em oito dias depois de recebida a cópia, podendo juntar à sua resposta os documentos ou testemunhas que julgar convenientes. Os professores do interior entregarão suas respostas aos delegados escolares que lhes darão recibo, e as enviarão ao Conselho Literário devidamente informadas. O Conselho poderá ouvir as pessoas que julgar conveniente para sua instrução.

Art. 79º – Nos casos do § 1º do Art. 62 e §§ 1º e 2º do Art. 76, o Diretor Geral comunicará o fato ao Conselho Literário e este à vista dos documentos imporá a pena.

Art. 80º – O professor nomeado ou removido por acesso perderá a cadeira, ainda quando obtida por concurso, si, no prazo de dois meses, não tomar posse e entrar no exercício dela, salvo caso de moléstia provada com inspeção de saúde.

Art. 81º – Será contado o tempo dos professores interinos que obtiverem efetividade, de acordo com este Regulamento.

Art. 82º – Durante o período das férias os professores poderão ausentar-se da sede da escola, precedendo comunicação ao respectivo delegado escolar, que o participará ao Diretor Geral.

Nas férias menores deverão solicitar licença às mesmas autoridades que, salvo necessidade provada de serviço público, não lhes deverão negar. O pedido será verbal, mas a resposta deverá ser dada por escrito e em caso de recusa, motivada.

Capítulo IV

Dos Vencimentos, Remoções, Vitaliciedade, Licença e Faltas dos Professores

Art. 83º – Os professores públicos vencerão conforme a entrância em que servirem, de acordo com a tabela anexa.

Art. 84º – Os professores nomeados para reger interinamente as cadeiras por impedimento ou falta dos efetivos, perceberão a gratificação destes no primeiro caso e a gratificação com metade do ordenado no segundo,



e serão nomeados pelos delegados escolares, dependendo a nomeação da aprovação do Diretor Geral.

Parágrafo Único – Os professores interinos nada vencerão durante as férias e impedimentos.

Art. 85º – As licenças serão reguladas do modo seguinte:

§ 1º – Por motivo de moléstia do professor, seus pais, mulher ou filhos provada com atestado médico e, na falta deste, por atestado das autoridades locais do ensino, até três meses com ordenado dentro de um ano.

§ 2º – Nas mesmas condições e até cinco meses com metade do ordenado.

§ 3º – Por mais tempo sem vencimento algum.

Art. 86º – Os professores poderão gozar as licenças onde lhes convier, participando previamente ao Diretor Geral.

Art. 87º – Não terão direito à licença:

1º – Os professores interinos.

2º – Aqueles cuja última licença, não tenha expirado pelo menos seis meses antes da pedida.

3º – Os que não tenham, pelo menos, três meses de exercício.

Art. 88º – Ficará sem efeito a licença quando o professor não entrar no gozo dela dentro de 30 dias, contados do despacho que a concedeu.

Art. 89º – Não terá direito a vencimento algum o professor que, depois de findo o prazo da licença, permanecer por mais de oito dias fora do exercício do cargo sem participação justificada e, terminado aquele prazo, perderá o lugar.

Art. 90º – O professor que deixar o exercício com parte de doente, parte que deverá ser acompanhada de atestado médico, ou de justificação do delegado escolar, onde não houver médico, apenas terá direito ao ordenado.

Art. 91º – Nenhum professor poderá ficar com parte de doente por mais de 15 dias.

Art. 92º – Os professores chamados perante o Conselho Literário não perderão os seus vencimentos, devendo recolher-se à escola logo que lhes seja permitido.



Art. 93º – O professor licenciado poderá renunciar a licença contanto que reassuma o exercício de seu lugar.

Art. 94º – O professor que não tiver feito a renúncia até 15 dias antes dos exames de sua escola não poderá apresentar-se durante o decurso das férias senão depois de finda a licença.

Art. 95º – Excetuados os casos previstos neste Regulamento os professores, fora do exercício de sua cadeira, não terão direito a vencimento algum.

Art. 96º – A inamovibilidade e vitaliciedade dos professores públicos serão garantidas de conformidade com os Arts. 18 n° 17 e 65 e § 1º do Art. 6º, das disposições transitórias da Constituição do Estado.

Art. 97º – Serão abonadas as faltas dadas pelos professores públicos:

1º – Em virtude de serviço gratuito e obrigatório.

2º – Por nojo, em consequência de morte de ascendentes e descendentes, mulher e irmão.

3º – Por gala de casamento.

Art. 98º – Também serão consideradas e abonadas as faltas cometidas por se achar o professor em qualquer comissão gratuita determinada por lei ou designação do Governador.

Art. 99º – Serão justificadas as faltas dadas:

1º – Por moléstia do professor, provada com atestado médico desde que excedam a 8 dias.

2º – Por moléstia em pessoa de sua família mediante a mesma prova.

Art. 100º – O abono das faltas dará direito à percepção integral dos vencimentos e a justificação à do ordenado.

Art. 101º – O abono e a justificação até o número de dez faltas em um mês serão da competência do Diretor Geral e, daí em diante, do Governador, ouvido o Diretor.

Art. 102º – O abono e justificação de faltas produzirão os seus efeitos, para o fim da percepção dos vencimentos, mediante apresentação do respectivo requerimento despachado pelo Diretor e Governador.



Capítulo V

Da Economia e Disciplina Escolar

Art. 103º – Nenhuma classe durará mais de 50 minutos, devendo haver sempre de uma classe a outra intervalo de dez minutos de recreio.

Art. 104º – Estes recreios serão ocupados nas escolas de ambos os sexos por exercícios físicos e jogos infantis dirigidos pelo professor.

Art. 105º – A criança que pretender matricular-se em uma escola deverá apresentar ao respectivo professor um boletim assinado por seu pai, responsável, ou pelo Juiz Distrital, quando não tenha tutor, declarando o seu nome, filiação, lugar e data do nascimento e certificado médico atestando que não sofre doenças que possam prejudicar aos outros alunos e que é vacinado.

§ 1º – Um boletim idêntico, com a indicação da classe do aluno, assinado pelo professor deverá acompanhá-lo quando passar de uma escola para outra.

§ 2º – Poderá ser dispensado o atestado médico nos lugares onde não houver profissional, mas verificada a falsidade da asseveração do responsável, será este passível da multa de 20\$000.

§ 3º – O professor deverá conservar aquele boletim enquanto o aluno frequentar a escola.

§ 4º – A matrícula nas escolas primárias estará aberta durante todo o ano letivo.

Art. 106º – Quando um professor tomar conta de uma escola proceder-se-á a um inventario, em presença do delegado escolar, de todos os móveis e utensílios nela existentes.

Este inventário, feito em duplicata, será assinado pelo professor e por aquela autoridade, ficando um em poder daquele e outro no desta.

Art. 107º – Os professores serão responsáveis pelos móveis e utensílios escolares que se perderem, ou estragarem mais do que for razoável.

Art. 108º – As punições que os professores poderão infligir aos alunos são:

1º – Repreensão simples em particular.



2º – Repreensão perante a classe e participação escrita ao responsável.

3º – Exclusão até três dias, com aviso ao responsável e à autoridade escolar.

Art. 109º – Além destas penas os alunos serão passíveis das seguintes que só serão aplicadas pela autoridade escolar à vista das razões do professor para expedí-las, feita a comunicação aos responsáveis.

1º – Exclusão até oito dias.

2º – Expulsão.

Art. 110º – Não poderão ser adotados nas escolas primárias senão livros aprovados pela Diretoria Geral. Desses os professores serão livres de escolher os que lhes parecerem melhores.

Art. 111º – O livro será apenas um guia; ao professor caberá aplicá-lo e desenvolvê-lo, animando o ensino e provocando a inteligência, a iniciativa e o desenvolvimento da individualidade do aluno.

Art. 112º – Nos municípios em que o Estado não possuir casas próprias para as escolas, funcionarão estas em casas alugadas, devendo ser antes examinadas pelos delegados escolares que verificarão se elas oferecem as condições higiênicas indispensáveis, se tem lugar próprio para o recreio dos alunos e outros requisitos exigidos para instalação escolar.

Art. 113º – Sempre que for possível, a escola será independente da casa em que residir o professor.

Art. 114º – Para água e asseio das escolas perceberão os professores, além dos seus vencimentos, um auxílio anual de 24\$000 réis nas vilas e de 36\$000 nas cidades.

Capítulo VI

Dos Exames e Certificados de Estudos Primários

Art. 115º – Aos alunos que houverem sido aprovados nos exames finais de instrução primária será fornecido um certificado que dará direito à



matrícula nos cursos secundário e profissional do Atheneu, independente de exame.

Art. 116º – Estes exames de instrução primária far-se-ão anualmente em todas as escolas públicas do Estado de 10 a 15 de novembro.

Art. 117º – Estes exames serão feitos perante comissão composta do professor da cadeira e dos examinadores nomeados na capital pelo Diretor Geral, e no interior pelos delegados escolares.

Parágrafo Único – O Diretor e os delegados escolares assistirão, sempre que for possível, a estes exames.

Art. 118º – No último dia de outubro cada professor apresentará, na capital, ao Diretor e no interior, aos respectivos delegados escolares, a lista dos seus alunos, que tendo concluído o curso escolar, poderem fazer o exame final.

Art. 119º – Os exames constarão de provas escritas e orais.

§ 1º – As provas escritas realizar-se-ão a portas fechadas, perante toda comissão e sob sua vigilância, e constarão:

1º – De um ditado de ortografia de dez a quinze linhas impressas.

2º – Da resolução de duas questões de aritmética desenvolvidas teóricas e praticamente, e escolhidas entre os pontos organizados pela comissão e publicados três dias antes.

§ 2º – As provas orais serão públicas e constarão:

1º – De uma leitura expressiva e explicada, com interrogações sobre o programa do estudo da língua nacional.

2º – Da resolução de um problema de cálculo aritmético no quadro preto.

3º – De interrogações sobre história e geografia geral e pátria.

4º – De uma revista sucinta sobre as demais matérias do programa de instrução primária.

Art. 120º – Nas provas escritas os examinadores consignarão também a nota sobre a caligrafia dos alunos.

Art. 121º – O resultado destes exames será enviado à Diretoria Geral que fornecerá os certificados de que falta o Art. 115, os quais deverão ser assinados pelo Diretor na capital e pelos delegados escolares no interior.



Parágrafo Único – Estes certificados serão impressos segundo o modelo n° 1.

Art. 122° – Além dos exames finais de instrução primária, haverá nas escolas públicas exames de suficiência para os alunos de primeira classe quando houverem de passar à segunda.

§ 1° – Estes exames serão feitos pelo professor da cadeira e perante o Diretor na capital e os delegados escolares no interior.

§ 2° – Aos alunos aprovados no exame de suficiência será conferido um certificado conforme o modelo n° 2.

Título III

Dos Outros Ramos do Ensino Público

Art. 123° – O ensino secundário será dado no Atheneu Rio Grandense em um curso de ciências e letras organizado de acordo com as exigências do Governo Federal para a matrícula nos cursos superiores da República.

Art. 124° – O curso para a preparação dos professores será dado igualmente no Atheneu.

Art. 125° – Os regulamentos especiais de cada um destes ramos do ensino determinarão a sua organização, economia e disciplina.

291

Título IV

Disposições Gerais

Art. 126° – A regulamentação do regime interno das escolas, programas circunstanciados dos cursos e distribuição do trabalho e do tempo são da competência do Diretor Geral, ouvido o Conselho Literário.

Art. 127° – O Diretor organizará um regulamento para a Secretaria da Instrução Pública e outro para a biblioteca do Estado, devendo ser aprovado pelo Governador.



Art. 128º – Nenhum livro poderá ser aceito no ensino primário, secundário ou profissional, sem ser aprovado e adotado pelo Conselho Literário; devendo para ter esta aprovação, estar de acordo com os programas do ensino e com os progressos da literatura escolar.

Art. 129º – O Governo fornecerá às escolas o material indispensável para a boa execução dos programas do ensino.

Art. 130º – Será obrigatório os registros dos títulos dos diplomados pelo curso profissional da Secretaria da Instrução Pública. Este registro poderá ser feito em qualquer tempo, sendo indispensável aos que tiverem qualquer pretensão perante ela.

Art. 131º – Os membros do magistério público de qualquer grau de ensino, bem como os funcionários da Instrução Pública em geral não poderão entrar em exercício sem registrar os seus títulos na Secretaria da Instrução.

Art. 132º – O pessoal da Diretoria Geral e Secretaria da Instrução Pública perceberá os vencimentos constantes da tabela anexa.

Art. 133º – Revogam-se as disposições em contrário.

292 Palácio do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, 30 de setembro de 1892, 4º da República.

Pedro Velho de Albuquerque Maranhão
Joaquim Soares Raposo da Câmara



Modelo 1

Estado do Rio Grande do Norte

Certificado do Curso Primário

Certifico que ... filho de ... nascido em... aos ... de ... de 189 ... aluno da Escola primária do Município do ... regida pelo(a) ... professor(a) ... foi aprovado no exame final do curso primário procedido em ... de ... de ... 189 ... de conformidade com o disposto no capítulo VI do Título II do Regulamento Geral da Instrução Pública de ...

Cidade (ou Vila) de ... de ... 189...

Diretor Geral (ou delegado escolar no interior)

(Assinatura)

professor público

(Assinatura)

aluno

(Assinatura)

293

Modelo 2

Estado do Rio Grande do Norte

Certificado do Exame de Suficiência

Certifico que ... natural de ... com ... anos de idade, foi aprovado ... no exame de suficiência procedido a ... de ... de ... 189... de conformidade com o disposto no art. 122 do Regul. Geral da Instrução Pública.

Cidade (ou Vila) de ... de ... 189...

Diretor Geral (ou delegado escolar no interior)

(Assinatura)

professor público

(Assinatura)

Tabela 1 – Do Pessoal e Vencimentos da Diretoria e Secretaria da Instrução Pública

Número	Cargos	Ordenado	Gratificação	Total
1	Diretor	1:866\$666	933\$334	2:800\$000
1	Secretario	1:266\$666	633\$334	1:900\$000
1	Bibliotecário	1:066\$666	533\$334	1:600\$000
1	Amanuense	933\$333	466\$667	1:400\$000
1	Porteiro-arquivista	666\$666	333\$334	1:000\$000
1	Continuo bedel	533\$333	266\$667	800\$000
1	Continuo correio	533\$333	266\$667	800\$000
1	Servente	–	180\$000	180\$000
				10:480\$000



Tabela 2 – Do Número e Vencimentos dos Professores Públicos das Escolas Primárias

Número(s)	Graus	Ordenado	Gratificação	Total	Total Geral
4	3°	800\$000	400\$000	1:200\$000	4:800\$000
22	2°	700\$000	300\$000	1:000\$000	22:000\$000
52	1°	650\$000	250\$000	900\$000	46:800\$000
					73:600\$000

Palácio do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, 30 de setembro de 1892, 4° da República

Pedro Velho de Albuquerque Maranhão
Joaquim Soares Raposo da Camara

295

Nota

- 1 RIO GRANDE DO NORTE. Decreto n° 18 de 30 de setembro de 1892. Reorganiza a instrução pública do Estado. **Decretos do governo do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal: Typ. d'A República, 1892.



Intelectuais e escola pública no Brasil: séculos XIX e XX

Intellectuals and the public school in Brazil: nineteenth and twentieth centuries

Écio Antônio Portes

Mariana de Oliveira

Universidade Federal de São João del-Rei

VAGO, Tarcísio Mauro; INÁCIO, Marcilaine Soares; HAMDAN, Juliana Cesário; SANTOS, Hercules Pimenta dos (Org.). **Intelectuais e escola pública no Brasil: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009. 184 p.

Tarcísio Mauro Vago é doutor em História da Educação/Historiografia pela Faculdade de Educação da USP; professor associado da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG; e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE) da FaE/UFMG e do Centro de Memória da Educação Física (CEMEF) da Escola de Educação Física da UFMG. Além dele, Hercules Pereira dos Santos, Juliana Cesário Handam e Marcilaine Soares Inácio – todos atuantes na educação – colaboraram na organização da obra.

O livro é constituído por seis textos, escritos por diferentes autores: Luciano Mendes de Faria Filho, professor da Faculdade de Educação da UFMG; José Gonçalves Gondra, professor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ; Irlen Antônio Gonçalves, professor do CEFET-MG e Diana Gonçalves Vidal, professora da USP; da área de Educação, com ênfase em História da Educação; Carlos Roberto Jamil Cury, professor da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, da área de Políticas Públicas e Direito à Educação, com ênfase em Direitos Especiais; e Marcos Cezar de Freitas, professor da Universidade Federal de São Paulo, experiente em História da Educação, Antropologia Histórica da Criança e do Adolescente e História Social da Infância.

O livro é fruto do projeto interinstitucional, intitulado *Pensar a educação/pensar o Brasil – 1822/2022*. O projeto, iniciado em 2006, articula



ações de ensino, de pesquisa e de extensão em universidades públicas brasileiras, a fim de propor alternativas para pensar o Brasil com base em uma reflexão sistemática sobre a educação pública. A obra reúne os textos das conferências de 2007 do seminário nacional intitulado *Os intelectuais e o debate público sobre educação no Brasil*. O objetivo central do projeto está implícito nas ideias dos autores do livro: concentrar esforços para a construção de espaços que possibilitem a circulação de opiniões que possam fomentar debates sobre o desafio da educação brasileira durante o processo de construção e consolidação do Brasil como nação.

No primeiro texto, *Os Projetos de Brasis e a Questão da Instrução no Nascimento do Império*, Luciano Mendes aborda a estruturação do Estado Nacional brasileiro e suas práticas de atuação sobre a população no século XIX. Essas práticas, segundo o autor, estão intimamente ligadas ao processo de escolarização desse período. No Brasil oitocentista, o processo de escolarização constituiu um dos elementos centrais na afirmação do Estado Imperial, passando o Estado a ganhar uma crescente participação na instrução elementar.

Na dupla função que a escola assumia – a de homogeneização cultural e a de diferenciação social – os projetos de educação e de instrução dos intelectuais e políticos tiveram destaque. O autor nos convida a várias discussões acerca do Brasil e dos projetos de educação elaborados pelos intelectuais, o que nos leva a refletir os *Brasis*, o Brasil do século XIX, o Brasil de hoje e seus projetos atuais de educação, as heranças do império que carregamos e, ainda, nos sugere a pensar um Brasil futuro; fazendo uso das palavras do autor, um “outro Brasil”.

O segundo texto, *Instrução, Intelectualidade, Império: Apontamentos a partir do caso brasileiro*, escrito por Gondra, trata da questão da instrução no contexto da intelectualidade oitocentista. Tomando, por princípio, os três *Is* que intitulam o seu trabalho, o autor faz considerações sobre o estatuto do intelectual e a noção de Império brasileiro e, por último, debate o que o termo instrução recobre a partir do exame de algumas contribuições do médico dr. Abílio César Borges.

O autor chama a atenção para a presença de três forças que participaram da construção do Brasil e do debate a respeito da educação no século XIX: o Estado, as Igrejas e a Sociedade Civil, analisando o funcionamento



dessas instituições e o modo como se relacionam entre si para enfrentar os desafios de organizar a máquina estatal e enfrentar os problemas educativos.

Assim, são estabelecidas algumas características e atitudes gerais que caracterizariam um homem ou uma mulher na sociedade como intelectual, termo que surgiu no final do século XIX. Os chamados intelectuais procuraram articular o uso da reflexão e da pena com iniciativas voltadas para os diversos temas: casamento, cadeias, abastecimentos, seca, escravidão, imigração, higiene, guerras, índios, pobres e iletrados. No campo da educação, os intelectuais se caracterizavam pelo múltiplo pertencimento social, como sujeitos que entendiam dos problemas que afetavam o funcionamento da sociedade como um todo.

Projetos republicanos e a questão da educação nacional, o terceiro texto, de Carlos Cury, aborda a presença dos projetos de República, que, desde o Império, se opunham ao poder moderador do Imperador. Esses projetos almejavam a instauração do federalismo no Brasil como forma de se opor à centralização institucional do regime imperial. No federalismo, a educação obteve espaço no processo de descentralização, por meio do Ato Adicional em 1834, e algumas liberdades democráticas na educação, como a laicização do ensino público na Constituição Republicana, de 1891, como pôde ser observado.

O quarto texto, *Os projetos de educação dos republicanos mineiros*, escrito por Gonçalves, nos possibilita compreender o processo de construção de uma identidade nacional para o Brasil com o fim do Império e o início da República. Em Minas Gerais, como em outras unidades da Federal, a educação passou a ser vista como instrumento transformador da sociedade. O mesmo movimento de construção da República seria também o movimento de construção dos projetos de educação; assim, numa república plural, os projetos de sociedade, de nação e de educação também seriam plurais.

No quinto texto, *Modernismos, modernidades e educação: o lugar dos intelectuais no Brasil dos anos 1930*, Diana Gonçalves Vidal toma três períodos de referência para discutir os intelectuais, o debate público e a modernidade. Ela utiliza: 1922, o marco histórico da comemoração do centenário da Independência; 1927, suscitamento de um conjunto diferenciado de manifestações políticas sobre educação; e 1932, data em que foi escrito



o primeiro Manifesto dos Pioneiros, que põe a educação pública no cerne do debate público.

A autora menciona dois intelectuais reconhecidos, nacionalmente, pelas contribuições no debate público sobre a educação brasileira nos anos de 1920 e 1930: Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ela propõe o seguinte percurso: olhar para o público pela lente do privado, selecionando três cartas trocadas entre esses educadores, que nos ajudam a pensar sobre os lugares que esses intelectuais ocuparam na cena política educacional do nosso país.

No último texto, *Memórias de Relíquias nem um pouco acadêmicas: os debates sobre educação nos anos 1950-1960*, Freitas analisa alguns debates de personagens que, apesar de não terem construído uma plataforma política de superação dos problemas do país, conheceram a realidade da educação brasileira nas décadas de 1950 e 1960 com profundidade, respeito e generosidade. De acordo com o autor, essas relíquias devem ser retomadas para compreendermos melhor o nosso passado.

Os autores dos textos compartilham da ideia de que, por mais que a escola pública seja criticada hoje no mundo inteiro, a democracia não é construída sem a mesma; por outro lado, acreditam que essa ideia não pode levar-nos a defender que a educação tudo pode. Com o entusiasmo pela educação do início do século XX, esta entrou na pauta das discussões de intelectuais e políticos, mas também contribuiu para a disseminação da falsa crença de que a educação escolar seria um antídoto para todos os males do país.

As diversas perguntas feitas pelos autores nos textos, algumas respondidas, outras aparentemente sem respostas, colocadas no âmbito do debate, nos possibilitam compreender a escola pública e o papel dos intelectuais não somente nos momentos históricos abordados, séculos XIX e XX, mas também a refletir a atual condição da educação e do discurso dos intelectuais e a traçar perspectivas quanto ao futuro dos mesmos.

Este livro escrito por diferentes pesquisadores da área de história da educação é uma excelente leitura para pesquisadores que se interessam por essa temática, especialmente aqueles que realizam estudos sobre os intelectuais e a escola pública no Brasil.

Outras obras podem complementar essa leitura; dentre elas, recomendamos: *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*, de José



Gonçalves Gondra e Alessandra Schueler (2008); *Os intelectuais da educação*, de Helena Maria Bousquet Bomeny (2003); e o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407- 425, maio/ago. 1984.

A obra, portanto, oferece subsídios para que o leitor adquira conhecimento sobre o assunto, mas que ele construa de forma crítica seu conhecimento e suas respostas com base nas questões que foram abordadas. Por meio dessa leitura, o leitor-pesquisador pode trazer contribuições para os estudos e temas que estão sendo debatidos, construindo novos conhecimentos, novos debates e novas pesquisas na área.

Prof. Dr. Écio Antônio Portes

Universidade Federal de São João del-Rei | Minas Gerais | São João del-Rei

Departamento de Ciências da Educação

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Processos Sócio-Educativos e Práticas Escolares

Membro do Grupo de Pesquisa Observatório Sociológico
Família e Escola | OSFE/FAE/UFMG

Líder do Grupo Multidisciplinar de Pesquisa em
Fundamentos da Prática Educativa | FUPE/UFSJ

E-mail | eaportes@gmail.com

300

Mestranda Mariana de Oliveira

Universidade Federal de São João del-Rei | Minas Gerais | São João del-Rei

Departamento de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos
Sócio-Educativos e Práticas Escolares

Membro do Núcleo de Pesquisa, Corpo, Cultura, Expressão e Linguagem |
NECCEL/UFSJ

E-mail | maryoliveira21@yahoo.com.br

Recebido 24 fev. 2010

Aceito 25 jun. 2010



Recordar localmente e conhecer globalmente: a importância dos arquivos e fontes para a memória da educação e da cultura

**Remembering locally and knowing globally: the importance of
archives and sources to the education and culture memory**

João Maria Valença de Andrade
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos; LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha (Org.). **A pesquisa e a preservação de arquivos e fontes para a educação, cultura e memória**. Campinas: Alínea, 2009.

Os organizadores do livro *A pesquisa e a preservação de Arquivos e Fontes para a educação, cultura e memória* se propõem a “contribuir com o preenchimento de um vazio” originado pela ausência de publicações sobre acervos e fontes primárias no campo da História da Educação. Tal “vazio” motivaria, inclusive, a opção de pesquisadores iniciantes por revisões bibliográficas, textos teóricos e trabalhos empíricos. Esse proceder seria um dos fatores a inibir a busca por fontes documentais primárias abrigadas nos diversos arquivos. Por isso, o conjunto de trabalhos apresentado busca auxiliar os pesquisadores no conhecimento da localização dos arquivos, para, a partir daí, identificar os documentos correlatos aos seus objetos de estudo, procurando analisá-los à luz de teorias apropriadas e respeitando os critérios técnicos e legais.

A obra compreende dezesseis artigos e está dividida em três partes assim intituladas: Parte I: Arquivos e fontes, com sete capítulos; Parte II: Educação, Pesquisa e Preservação, com cinco capítulos; e Parte III: Documentos escolares, Pesquisa e Preservação, com quatro capítulos. Desse conjunto, onze artigos têm o estado da Bahia como domicílio acadêmico dos seus autores. Os demais são de autoria de pesquisadores de instituições dos estados do Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Sergipe.



A primeira parte trata da identificação de determinados tipos de fontes, assim como da localização e da organização das instituições que as abrigam. No capítulo de abertura, Angelina Garcez (UFBA) trata das fontes complementares da pesquisa historiográfica, com destaque para as “fontes cartoriais”, dentre as quais se sobressaem os inventários, testamentos e escrituras. Maria Helena Flexor (UFBA), no segundo capítulo, amplia as possibilidades de investigação, nesse mesmo tipo de fontes, no sentido de adensar a compreensão sobre a organização familiar, a vida doméstica, os processos judiciais e a hierarquia social. Avante Souza (UESB) pontua, no capítulo três, que não é a inexistência de fontes que explica a ausência de pesquisas sobre o poder local e o cotidiano na Bahia colonial. As indicações de arquivos e coleções documentais presentes no capítulo podem ser de grande valia, sobretudo aos novos pesquisadores. O capítulo seguinte, escrito por Antonietta Nunes, Maria Teresa Matos e Ilma Cabral (UFBA) incide na temática educacional quando relaciona os arquivos com a memória da educação no estado da Bahia. Com base na dinâmica dos princípios arquivísticos, as autoras pontuam processos políticos e sociais marcantes para uma memória da educação baiana, inventariam os diversos grupos de pesquisa sobre o tema e assumem a tarefa tão própria do historiador de recordar localmente para conhecer globalmente. Marta Araújo e Ana Verônica Silva (UFRN) apresentam, no capítulo cinco, aspectos do acervo documental da História do Rio Grande do Norte e do Brasil depositado no Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte. Destacam o acervo de manuscritos e a revista do Instituto como partes de um *corpus* documental escrito da maior relevância para a produção historiográfica. Os capítulos que encerram a primeira parte trazem um resumo histórico e do acervo da Biblioteca do Convento de São Francisco de Assis da Bahia, escrito pelo Frei Hugo Fragoso (CEHILA), e a introdução aos arquivos baianos de arquitetura e arte colonial brasileira, apresentada por Ana Palmira Casimiro (UESB), respectivamente. Destacam-se, no capítulo seis, as listagens da Seção de livros antigos e raros e das Coleções Importantes conservadas na biblioteca do Convento. O sétimo capítulo traz um breve histórico da constituição dos estudos do patrimônio e da arte no Brasil e uma sinopse sobre a arquitetura da Igreja da Venerável Ordem Terceira da Penitência do Seráfico Padre São Francisco da Congregação da Bahia. A diversidade temática contemplada nesse bloco de artigos traduz-se na ampliação da produção de um conhecimento teórico, metodológico, técnico e historiográfico. Além de sugerir distintos



veios documentais aos pesquisadores, atesta a relevância da primeira parte do livro.

A Parte II amplia a temática central ao apresentar discussões teóricas e técnicas sobre fontes e arquivos, bem como ao investir na divulgação legitimadora (especialmente para os que não acompanham o desenvolvimento recente da área) dos “novos objetos” da pesquisa histórica (da educação), quais sejam: as imagens, a oralidade, as práticas civilizatórias e de propagação de padrões culturais via instituição escolar, a reconstrução do cotidiano de práticas escolares pretéritas e, até mesmo, as definições conceituais e legais de arquivos escolares. César Toledo e José Carlos Gimenez (UEM) trazem, no capítulo oito, uma reflexão teórica e metodológica da pesquisa histórica. O texto aponta o conhecimento do pesquisador sobre os tipos de fontes como um definidor da viabilidade de uma pesquisa (histórica). Trata, com riqueza de exemplos da definição do objeto de pesquisa e da análise documental, considerando, ainda, as fontes alternativas e alguns requisitos para a formação do pesquisador. No capítulo nove, Maria Aparecida Souza (UESB) atenta para as dificuldades de preservação do patrimônio nas cidades interioranas, em que pese a valorização de temas de história local e regional. Discute a importância das fontes imagéticas e da oralidade para os estudiosos da memória local e, ao destacar nos arquivos educacionais, relaciona a preservação do patrimônio com a construção do conhecimento. O capítulo dez, da autoria de Ester Fraga do Nascimento (UNIT), tem por objeto o papel desempenhado pelo Instituto Ponte Nova, instituição criada, em 1906, por missionários presbiterianos norte-americanos, no município de Wagner, estado da Bahia, e que integrava religião, educação e saúde. A autora busca não, apenas, reconstituir as práticas educativas que caracterizaram tal instituição em seu esforço por implantar aquele padrão cultural, mas também elucidar as razões da sua existência ter sido praticamente ignorada pela historiografia educacional brasileira. José Carlos de Araújo Silva (UNEB) aborda, no capítulo onze, aspectos do cotidiano das Escolas pelo Método do Ensino Mútuo, com base no acervo da “Série Colonial” do Arquivo Público da Bahia. Nesse artigo, tem-se uma instrutiva indicação do trabalho com as fontes, associada a uma representativa síntese sobre o cotidiano das “aulas nacionais”, na Bahia da primeira metade do século 19. A Parte II é concluída com o artigo de Ruy Hermann Medeiros (UESB), intitulado Arquivos escolares (capítulo doze). Aqui se observa uma análise jurídica da legislação de arquivos no Brasil. O autor se esmera em



apresentar conceituações legais para arquivos e seus tipos, assim como para os documentos escolares. Informa sobre o princípio de gestão e acesso aos arquivos, visando menos instruir o pesquisador do que envolvê-lo no esforço para que o acesso aos documentos e à informação seja assegurado a toda a sociedade.

A parte final é dedicada à documentação escolar e à sua preservação. Engloba relatos de experiências de rastreamento e de catalogação documental, de produção de um guia de fontes e bibliografia, passando pela descrição e organização de um centro de memória da Educação, até a reconstituição de aspectos do cotidiano escolar por meio da História Oral. Nesse sentido, no capítulo treze, Livia Magalhães (UESB) discute o problema da catalogação das fontes documentais escolares, tomando por base uma experiência em Vitória da Conquista (BA). Identifica as dificuldades em catalogar as 4 fontes e definir a sua guarda, assim como a ausência de discussões, nos cursos de Pedagogia, sobre o valor histórico do documento escolar. Aponta alternativas a partir da ação museológica, da interação com os órgãos públicos e da catalogação sistemática de fontes; todas essas iniciativas procedidas pela equipe multidisciplinar do Museu Pedagógico da UESB. Ana Elizabeth Alves (UESB), no capítulo catorze, descreve uma experiência de pesquisa em que a história oral opera como fonte documental. Assim, mostra a trajetória de um ex-aluno do Ginásio de Conquista (BA), em um processo de produção oral de documento, enriquecida por documentação fotográfica. Uma notícia sobre a ação do Centro de Memória da Educação em Pernambuco é apresentada por Maria Betânia e Silva, Shirleide Silva, Ana Maria Galvão e Lêda Rejane Sellaro (UFPE). No capítulo quinze, essas autoras destacam o papel do Centro na guarda e preservação de fontes, na educação documental e na articulação entre o trabalho de pesquisa histórica e o do professor em sala de aula. O capítulo dezesseis, da autoria de Daniela Calainho e Célia Tavares (UERJ), encerra essa rica obra coletiva. Aqui, as autoras detalham o processo de elaboração de um Guia de Fontes para o Estudo da Inquisição Portuguesa, sem se limitarem a descrever procedimentos ou instituições depositárias; vão além ao apresentarem e comentarem fontes decisivas para a compreensão do tema, no Brasil, em Portugal e em ex-colônias portuguesas.

A leitura de *Arquivos e Fontes* possibilita o convencimento de que a meta definida pelos organizadores foi plenamente alcançada. A diversidade temática, relativa às fontes e aos procedimentos de investigação, se legitima



na base comum dos esforços em prol da pesquisa histórica (da Educação), o que atribui a essa obra a múltipla função de informar os estudiosos já atuantes sobre os trabalhos na área e, também, de auxiliar na formação dos novos pesquisadores. Destacam-se, ainda, a objetividade e a clareza estilística dos diversos artigos. Os vários objetos de pesquisa abordados recebem tratamento cuidadoso em capítulos bem redigidos por autores capazes de discutir temas, às vezes, considerados áridos (métodos e técnicas de documentação, legislação, catalogação de fontes etc.) de uma forma atrativa e motivadora.

Prof. Dr. João Maria Valença de Andrade
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Departamento de Educação
Grupo de Pesquisa Epistemologia e Ensino-
Aprendizagem: Escola e Socialização

Recebido 16 mar. 2010

Aceito 23 mar. 2010

305

Diferenças educacionais em questão

Educational differences in question

José Ribamar Neres Costa
Universidade Católica de Brasília

TREVIÑO, Ernesto; VALDÉS, Hector; CASTRO, Mauricio; COSTILLA, Roy; PARDO, Carlos; RIVAS, Francisca Donoso. **Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe**. Santiago: UNESCO, 2010.

Um dos anseios mais antigos dos estudiosos da Educação é descobrir quais são os fatores determinantes para o sucesso ou para o fracasso da passagem dos alunos pela escola. Algumas pesquisas tentam preencher as lacunas existentes, mas, quase sempre, esbarram na problemática da dimensão territorial ou na escassez de recursos. Em alguns casos, a investigação deixa saldos bastante positivos, como é o caso do estudo de Juan Casassus em seu livro *Escola e Desigualdade, de 2002*, ou da abrangente e esclarecedora abordagem de João Batista Araújo e Oliveira e Simon Schwartzman, que resultou no livro *A Escola Vista por Dentro*, também de 2002.

Mesmo assim, os estudos citados visam a situações mais focais e, por suas próprias especificidades, não se propuseram a abordar o ensino em uma amplitude que atingisse um território tão vasto e heterogêneo quanto o composto pela América Latina e pelos países caribenhos. Para suprir essa carência de dados mais detalhados, procedeu-se a uma grande pesquisa com base em testes aplicados no chamado Segundo Estudo Regional e Comparativo e Explicativo (SERCE), realizado pelo Escritório Regional de Educação da UNESCO para a América latina e o Caribe (OREALC), na sigla em espanhol, e que resultou no livro-relatório *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*, publicado em janeiro de 2010, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Redigido por uma equipe de experientes pesquisadores em educação formada por Ernesto Treviño, Héctor Valdés, Mauricio Castro, Roy Costillas,



Carlos Pardo e Francisca Donoso Rivas, o livro-relatório traz um mapeamento detalhado da atual situação de ensino nos países pertencentes à região delimitada.

Escrito em uma linguagem técnica, mas bastante acessível, o trabalho é ilustrado por um número bastante significativo de gráficos e tabelas explicativos e é composto pelas seguintes partes: uma breve apresentação, um prólogo, um resumo da execução da pesquisa, uma introdução geral, quatro capítulos e quatro anexos.

Basicamente, os quatro capítulos que compõem o livro. 1. A influência da escola na aprendizagem; 2. Desigualdades sociais e aprendizagem; 3. Fatores associados à aprendizagem; 4. Conclusões e recomendações de políticas) são aprofundamentos, exemplificados e ilustrados com comentários que fazem o leitor compreender alguns pontos que dificilmente seriam esclarecidos apenas com a presença dos infográficos.

Após uma sucinta apresentação, assinada por Jorge Sequeira, diretor do Escritório Regional de Educação da UNESCO para a América latina e o Caribe, e um prólogo também bastante sintético, escrito por Héctor Valdés Veloz, diretor do Laboratório Latino-Americano de Avaliação e Qualidade na Educação (LLECE), na sigla espanhol, o leitor chega a dois dos pontos mais importantes da obra: o resumo de execução da pesquisa e a introdução.

Fica-se sabendo então que a publicação é resultado de uma longa e exaustiva pesquisa realizada entre 2004 e 2008, e que o "SERCE é o mais importante estudo avaliativo sobre o desempenho dos estudantes da escola primária realizado na América Latina e no Caribe [...]" (p. 9), também que o modelo utilizado para a pesquisa foi o de Contexto-Insumo-Processo-Produto (CIPP), tendo como variáveis do item contexto a situação educacional do lar, o índice socioeconômico e cultural da família, os gêneros, a condição indígena e o trabalho infantil. Com relação ao insumo, os fatores determinantes foram a infraestrutura da escola, o número de computadores, os docentes e, com relação aos discentes, a repetência e o acesso à pré-escola. Quanto ao processo, foram estudadas variáveis, tais como: clima escolar, gestão do diretor, satisfação e desempenho dos docentes. Finalmente, com relação ao produto, os critérios analisados foram aprendizagem, formação cívica e a participação social e econômica.



As partes iniciais do livro-relatório trazem diversas informações que serão recorrentes ao longo dos capítulos seguintes. Algumas ideias solidificadas pelo tempo são questionadas, como, por exemplo, a relação entre condição econômica e aprendizagem. Os pesquisadores afirmam que “[...] o nível socioeconômico influi, mas não é o determinante do sucesso [...]” educacional, e mais adiante voltam a afirmar que “[...] os recursos materiais e humanos são necessários para melhorar o rendimento acadêmico, mas, por si mesmos, não asseguram que os estudantes aprendam [...]” (p. 14 e 15), pois “[...] os recursos têm um grau menor de importância que os processos, já que é necessário um uso adequado dos recursos para produzir aprendizagem.” (p. 112).

Chama também a atenção a ênfase dada ao que os pesquisadores denominam de “clima escolar” e à gestão administrativa da escola. Ao longo de todo o relatório, os autores alertam para o fato de que “[...] os estudantes aprendem mais quando frequentam escolas onde se sentem acolhidos e se dão relações de cordialidade e respeito entre alunos e professores [...]” (p. 15) e há a constatação de que “[...] a gestão do diretor é a variável que ocupa o segundo lugar nos processos educativos quanto à consistência de sua relação com o rendimento.” (p. 125). De modo geral, o relatório deixa claro que “[...] o clima escolar e a gestão do diretor são elementos essenciais para explicar uma melhora na aprendizagem, seguidos pela satisfação e o desempenho dos docentes.” (p. 107).

Saindo da parte introdutória e enveredando pelos capítulos do livro-relatório, tem-se o primeiro capítulo, que analisa “a influência da escola na aprendizagem”, com seus respectivos efeitos na leitura, na matemática e nas ciências. Os pesquisadores demonstram que existe uma gradação na influência da família e da escola na formação cognitiva dos estudantes. Nos aspectos da leitura, a família influencia mais que a escola, ocorrendo o contrário quando se trata das ciências, isso se dá porque “[...] as escolas são um veículo essencial para instalar noções científicas nos estudantes [...]” (p. 40) ao mesmo tempo que a influência da escola na aprendizagem da matemática é levemente superior à da leitura, isso acontece porque “[...] a escola é a principal fonte formal desta matéria em nossa sociedade.” (p. 36).

O segundo capítulo se ocupa das desigualdades sociais relacionadas com a aprendizagem. Partindo da noção de que “[...] as desigualdades sociais mantêm uma relação estreita com a aprendizagem [...]” (p. 45), os autores fazem um mapeamento sintético, porém detalhado da situação encontrada



nos países, traçando perfis escolares específicos para cada uma das nações investigadas. Ao final do capítulo, questionam sobre as providências a serem tomadas para diminuir as desigualdades sociais e educacionais existentes dentro das nações ou entre elas.

A seguir, em um terceiro capítulo, bastante técnico, os autores, voltando-se para o modelo CIPP, analisam os resultados obtidos na investigação. Nessa parte do trabalho, há a constatação de que há, por exemplo, “[...] geralmente vantagem para as meninas em leitura de aproximadamente 5 pontos e desvantagens em matemática e ciências de 10 pontos, com algum grau de variação entre países.” (p. 88). O estudo constata também que, por ser menos favorecida financeiramente, nivelar o grau de aprendizagem da população indígena é um desafio a ser superado pelas nações, e que o trabalho “[...] juvenil tem um efeito negativo na aprendizagem, com maior incidência em leitura e ciências em comparação com matemática.” (p. 89). Os pesquisadores chamam a atenção também para os males ocasionados pela segregação social na escola, que “[...] reduz a possibilidade de construção de uma sociedade mais coesa desde a escola [...]” e alertam para o fato de isso ser mais visível na zona urbana, uma vez que “[...] nas zonas rurais afastadas costuma existir apenas uma opção de escola.” (p. 90). Há também nesse capítulo a análise dos elementos relativos a insumo, produção e produto do processo educacional.

Para fechar o trabalho, os pesquisadores dedicam um capítulo não só para as conclusões, mas também sugestões de práticas políticas, além de recomendações aos professores e aos gestores das escolas. Os autores dizem que, para diminuir as diferenças encontradas, são necessárias “[...] estratégias que promovam um incremento de aprendizagem de todos os estudantes [...]”, recomendam melhorar a formação inicial dos professores, inserir “[...] docentes destacados em escolas de contexto desconfortável [...]” (p. 127) e melhorar o desempenho dos docentes. Há também a sugestão de uma melhor distribuição das verbas destinadas à educação, pois, “[...] é indispensável transformar a política de distribuição para dotar de maiores recursos os mais necessitados [...]” (p. 129), entre outras sugestões de caráter prático.

De modo geral, *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe* é um livro que merece ser lido não apenas por educadores e gestores, mas também por todos os interessados nas questões educacionais, e os responsáveis pelas políticas públicas de educação em



todos os países pesquisados. Uma das maiores lições que os autores deixam é a de que, apesar de todas as condições adversas, a escola ainda mostra “[...] um potencial para reverter as desigualdades e promover aprendizagem dos estudantes.” (p. 36). Não se trata de uma obra que apenas aponta os problemas educacionais nos países, mas sim um trabalho que busca também apontar soluções práticas para questões que muito incomodaram no passado e que, caso não sejam enfrentadas de forma eficiente, continuarão a incomodar por muito tempo ainda.

Mestrando José Ribamar Neres Costa
Universidade Católica de Brasília | Brasília
Programa de Pós-Graduação em Educação da
E-mail | joseneres@globocom.com

Recebido 15 maio 2010

Aceito 30 jun. 2010



Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão

General rules for publications in the Education in Question Magazine Normas

1. A Revista *Educação em Questão* é um periódico quadrimestral do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Publica trabalhos de Educação sob a forma de artigo, relato de pesquisa, resenha de livro e documento histórico, após apreciação pelo Comitê Científico a quem cabe a decisão final sobre a publicação.
2. O artigo submetido à Revista *Educação em Questão* é configurado para papel A4, observando as seguintes indicações: digitação em word for windows; margem direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; fonte times new roman no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm.
3. Nas citações (a partir de quatro linhas), o espaçamento é simples e a fonte, 11
4. O artigo *original* (português ou espanhol) *entre 20 e 25 laudas* deve constar de resumo e *abstract*, em torno de 10 linhas ou 130 palavras, com indicação de três palavras-chave e *keywords*. As resenhas de livros não podem exceder 04 laudas. O material enviado para a *seção documentos* deverá vir acompanhado de uma apresentação sucinta em torno de 5 linhas ou 120 palavras.
5. Na primeira página, figurará o título *em português e inglês* (negrito e caixa baixa), autoria, instituição, resumo, *abstract*, palavras-chave e *keywords*.
6. As notas devem ter *caráter unicamente explicativo* e constar no final do texto, antes das referências.
7. A titulação do autor, instituição, cidade da instituição, órgão de lotação, e-mail, grupo de pesquisa a que pertence *devem constar no final do texto*, após as referências.



8. Escrever o nome completo do(s) autor(es) e do(s) tradutor(es) na referência.
9. Registrar, nas referências, *SOMENTE*, os autores citados no corpo do texto.
10. A apreciação do artigo reside, ainda, na *consistência do resumo* (apresenta objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e resultados); *consistência do trabalho* (com relação ao objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e aos resultados); *originalidade e relevância do artigo para os avanços da área de Educação*; *pertinência e suficiência da argumentação apresentada e na adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa*.
11. Antes do envio para os pareceristas, o artigo deverá estar em consonância com o que prescreve estas *Normas Gerais*.
12. Caso necessário, o artigo aprovado será submetido a pequenas correções visando à melhoria do texto.
13. À Revista *Educação em Questão*, ficam reservados os direitos autorais no tocante a todos os artigos nela publicados.
14. As menções de autores no texto subordinar-se-ão as *Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520*, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71).
15. As referências no final do texto precisam seguir as *Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023*, agosto 2002. Exemplos:

312

Obra sem autoria

(DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA NO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1952, p. 69) ou (DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA..., 1952, p. 69). Aos diferentes títulos de um autor publicados no mesmo ano, adiciona-se uma letra depois da data. Exemplo: (TEIXEIRA, 1952a), (TEIXEIRA, 1952b, p. 10).

Livro

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. Tradução Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: MEC/INEP, 1989.



AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.

Periódico

DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA NO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

Tese e dissertação

ALMEIDA, Stela Borges de. **Educação, história e imagem**: um estudo do colégio Antônio Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30. 1999. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SOUZA, José Nicolau de. **As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais**: uma “questão” desvendada. 1988. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

313

Trabalho apresentado em congresso

ARAÚJO, Marta Maria de; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de; FIGUEIRÊDO, Franselma Fernandes. Oráculo(s) de vida terrena e post-mortem (Caicó-Rn, século XIX). In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA AUTO (BIOGRÁFICA), 3; 2008, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

16. A cada autor principal do artigo serão oferecidos 02 exemplares. O autor de resenha será contemplado com 01 exemplar.
17. Os artigos de recebimento contínuo devem ser enviados para o e-mail | eduquestao@ccsa.ufrn.br. Ou ainda para o endereço abaixo



Revista Educação em Questão

Departamento de Educação | Programa de Pós-Graduação em Educação

Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Campus Universitário

Bairro | Lagoa Nova | Natal | Rio Grande do Norte | Brasil

CEP | 59078-970

E-mail | eduquestao@ccsa.ufrn.br

Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br

IMPRESSÃO E ACABAMENTO
Oficinas Gráficas da EDUFRN
Editora da UFRN, dezembro de 2010.