Série Diálogos

PERSPECTIVAS, PRÁTICAS E REFLEXÕES EDUCACIONAIS

Andreza Marques de Castro Leão
Luci Regina Muzzeti
(Org.)

PROEX

CULTURA ACADÊMICA Editora

PERSPECTIVAS, PRÁTICAS E REFLEXÕES EDUCACIONAIS

Faculdade de Ciências e Letras, UNESP – Univ Estadual Paulista, Campus Araraquara
Reitor: Julio Cezar Durigan
Vice-reitora: Marilza Vieira Cunha Rudge

Faculdade de Ciências e Letras – Araraquara
Diretor: Arnaldo Cortina
Vice-diretor: Cláudio César de Paiva

SÉRIE DIÁLOGOS N. 4

Conselho Editorial Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar
Célia Regina Rossi
Edilson Moreira de Oliveira
José Luís Vieira de Almeida
José Vaidergorn
Luci Pastor Manzoli
Luci Regina Muzzeti
Maria Cristina Senzi Zancul
Marta Leandro Silva
Sebastião de Souza Lemes
Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Editoração eletrônica e capa
Eron Pedroso Januskeivictz

Normalização
Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras

Apoio:

PROEX

CENPE
CENTRO DE PESQUISAS DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA
"Dante Moreira Leite"

PERSPECTIVAS, PRÁTICAS E REFLEXÕES EDUCACIONAIS

Andreza Marques de Castro Leão
Luci Regina Muzzeti
(Org.)

CULTURA ACADÊMICA
Editora

Copyright © 2015 by Laboratório Editorial da FCL
Direitos de publicação reservados a:
Laboratório Editorial da FCL

Rod. Araraquara-Jaú, km 1
14800-901 – Araraquara – SP
Tel.: (16) 3334-6275
E-mail: laboratorioeditorial@fclar.unesp.br
Site: http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial

Obra disponível em formato impresso e eletrônico
(consultar endereço acima).

P432

Perspectivas, práticas e reflexões educacionais / Organizado por: Andreza Marques de Castro Leão; Luci Regina Muzzeti. –
São Paulo, SP : Cultura Acadêmica, 2016.
326 p. ; 21 cm. – (Série Diálogos; 4)

ISBN 978-85-7983-741-8

l. Educação. 2. Professores -- Formação. 3. Pesquisa educacional.
I. Leão, Andreza Marques de Castro. II. Muzzeti, Luci Regina. IV. Série.

CDD 370.7

A Cláudio Benedito Gomide,
um incansável defensor da educação.

A Antônio Fernando e Valentina Leão,
pelo amor que educa.

SUMÁRIO

Prefácio
Ana Claudia Bortolozzi Maia.....11

Agradecimentos.....13

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Alfabetização pelo método montessori na educação infantil: perspectivas e reflexões
Fernanda Aparecida de Ornelas Massuia e *Andréa Marques Leão Doescher*.....17

Revisitando propostas didáticas para o ensino de português língua estrangeira
Flávia Maria de Aquino Martins e Cássia Regina Coutinho Sossolote.....41

O ensino de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual
Miryan Cristina Buzetti e Maria Piedade Resende da Costa.....57

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Perspectivas de educação especial e inclusiva: experiências do grupo de pesquisa ambientes potencializadores para a inclusão
Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, *Klaus Schlünzen Junior*, *Danielle Aparecida do Nascimento Santos* e *Denner Dias Barros*.....73

Educação especial e fracasso escolar: uma leitura preliminar via censo escolar
Diego Henrique Carvalho e Rosimeire Maria Orlando.....89

ESCOLA E O CAMPO EDUCACIONAL

Escola como organização dinâmica: mudanças educacionais
Débora Raquel da Costa Milani.....117

O conceito de resiliência e o campo da educação
Gabriela Maffei Moreira-Malagolli e Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo 131

O uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino médio público
José Luís Bizelli e Luciana Maura Aquaroni Geraldi 147

Família e escola: condições de classe e a valorização da disciplina educação física
Fábio Tadeu Reina, *Greice Kelli Christovam*, *Luci Regina Muzzeti*, *Cassiano Ferreira Inforsato*, *Darbi Masson Suficier*.....165

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Política de formação de professores: formação em serviço a distância
Maria da Conceição Gomes de Miranda e Ubilina Maria da Conceição Maia 183

Caminhos e perspectivas na formação de professores para uma escola inclusiva
Eladio Sebastián Heredero e Maria Odete de Mattos 199

Estágio supervisionado em espaço não formal: perspectivas e reflexões sobre uma experiência
Luciana Massi e Carlos Sérgio Leonardo Júnior.....215

SEXUALIDADE E GÊNERO

A mídia e a adultização/erotização da infância e da adolescência
Maria Alves de Toledo Bruns.....243

Pedagogia legislativa acerca do uso do sobrenome no matrimônio: reflexões políticas
Fabiana Aparecida Prenhaca Giacometti e Andreza Marques de Castro Leão.....265

A pesquisa em educação, as tecnologiais digitais e metodologias: reflexões sobre como acessar discursos de estudantes adolescentes
Welson Babosa Santos e Nilson Fernandes Dinis.....279

A transformação dos papéis sexuais nas relações afetivas
Alessandra Munhoz Lazdan e Paulo Rennes Marçal Ribeiro.....303

Sobre as organizadoras e autores 319

PREFÁCIO

No campo da educação, é sempre importante considerar as práticas, mas também o acervo teórico que as sustentam. Pesquisas têm sido realizadas com grande preocupação de atender a relevância social e científica, exigências na academia.

A relevância cientifica existe na construção de estudos que tenham objetivos que complementem problemas de pesquisas atuais, com resultados que dialogam com estudos anteriores e avancem cientificamente. A relevância social existe nos estudos que tenham problemáticas que além de contribuir cientificamente, também tenham forte impacto social na melhoria de vida das pessoas. Por isso é importante quando nos deparamos com pesquisas que conciliam essas importantes contribuições.

Muitos relatos de pesquisas ficam restritos nas revistas e nos periódicos, as vezes limitados em sub-áreas específicas, tais como psicopedagogia, sexualidade, comunicação, filosofia, etc. que acabam por ter menos acesso e alcance de educadores em geral.

O livro "Perspectivas, prática e reflexões educacionais", organizado pelas professoras Andreza Marque de Castro Leão e Luci Muzzeti é uma oportunidade para compartilhar saberes, reflexões e questões teóricas e práticas que serão úteis para diferentes profissionais na área da educação e afins.

O livro esta organizado em dezesseis capítulos e em cinco tópicos de assuntos, quais sejam: alfabetização e letramento; educação especial; escola e o campo educacional; formação de professor e sexualidade e gênero. Sua proposta é apresentar uma diversidade de temas, referenciais teóricos e propostas que convergem em uma preocupação ética no campo da educação.

Muitos dos temas relacionam-se diretamente ao contexto da escola e outros aos que a circunscreve. Apresentam-se textos que versam sobre uma proposta contextualizada de uma escola que vive a pluralidade cultural e também apontamentos importantes sobre a organização e a estrutura de uma escola inclusiva a partir de princípios e marcadores legais; do mesmo modo, uma preocupação com o desempenho do púbico alvo da Educação Especial.

O livro traz no aspecto da escolarização, discussões e propostas sobre a alfabetização pelo método Montessori, sobre a leitura e escrita de estudantes com deficiência intelectual e discussões recentes sobre o ensino de Português enquanto Língua Estrangeira.

A formação de professores também foi considerada, em uma vertente atual, discorrendo sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na modalidade Ensino a distância. Além disso, ressaltou-se o uso das TICs como um recurso pedagógico importante para o professor em sala de aula. Destaca-se, também, a atuação de um grupo de professores universitários que descreve projetos de ensino, pesquisa e extensão abrangendo a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Os estudantes, crianças e adolescentes, foram lembrados, ressaltando aspectos importantes de seu desenvolvimento. Ainda considerando o desenvolvimento humano, temas emergentes como processos dinâmicos de resiliência, de construção de gênero, feminilidades e masculinidades e considerações sobre a pedagogia legislativa podem ser encontrados também neste livro, assim como a família dos estudantes, aqui resgatada como elemento importante na compreensão das relações pedagógicas da escola.

Os autores que colaboraram nesta obra são renomados e atuam na área da educação com domínio teórico aprofundado e, a relevância do livro desvela-se nos apontamentos teóricos que acompanham reflexões e propostas práticas que podem auxiliar a todos que se interessam na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, a partir da Educação.

Boa leitura a todos e todas!

Profa. Dra. Ana Claudia Bortolozzi Maia

AGRADECIMENTOS

A Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-Unesp na pessoa do Diretor Dr. Arnaldo Cortina por acolher o presente trabalho, e ao vice-diretor Dr. Cláudio César de Paiva, por sua grande sensibilidade, incentivo e apoio.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar e ao Prof. Dr. Ricardo Ribeiro, na condição de coordenador do Programa, pelo apoio, acompanhamento competente e amigo.

Ao Conselho do Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência "Dante Moreira Leite" – CENPE pelo apoio e por subsidiar o presente trabalho.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

ALFABETIZAÇÃO PELO MÉTODO MONTESSORI NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E REFLEXÕES[1]

Fernanda Aparecida de Ornelas MASSUIA
Andréa Marques Leão DOESCHER

Introdução

O Homem é resultado de reflexões, contextos e vivências sociais, econômicas, físicas, emocionais e culturais, o que torna cada indivíduo singular em constante processo de transformações. Este resultado decorre de interpretações que fazemos dessas vivências em diferentes perspectivas. Como seres singulares, aprendemos e ensinamos o que acreditamos ser certo e apropriado pelo nosso olhar e pela nossa perpectiva. Contudo, o outro que também é único pelas suas experiências e vivências, interpreta o conteúdo transmitido da forma que lhe é mais adequada, a qual muitas vezes é bem diferente, e não errada, da informação inicial.

Esse processo de troca de informações, conhecimentos e experiências, ocorre dentro e fora de sala de aula desde os primeiros dias de vida (RUITER; VAN KESTEREN; FERNANDEZ, 2012). A criança ao chegar ao primeiro dia de aula escolar, já traz consignas singulares para este ambiente, mecanismos de assimilação, interpretação, armazenamento e correlação dos conteúdos aprendidos e apresentados no processo de alfabetização.

Os educadores devem considerar essas diferentes perpectivas de aprendizagem e planejar o ensino direcionado a construção singular do saber, tendo esse momento o ponto de partida no processo de reflexão para a alfabetização.

De acordo com Batista (2006, p.16), a alfabetização, em sentido estrito "[...] designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos,

[1] Agradecemos à educadora Miriam Ramos Ricci (in memoriam), que colaborou para que a construção do conhecimento apresentado neste capítulo fosse possível.

transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos".

Entretanto, esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado em função das necessidades sociais e políticas em direção ao conceito mais abrangente de letramento.

Em 1940 era alfabetizado quem soubesse escrever o nome próprio e a partir do censo de 1950, aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples (SOARES, 2004).

A partir da década de 1990, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) passou a considerar alfabetizado quem finalizasse as quatro primeiras séries do ensino fundamental, vinculada às diretrizes da UNESCO para a América Latina (RIBEIRO, 2001) e começou a ser vinculado o termo analfabeto funcional para designar aqueles que sabem decifrar o código lingüístico, mas não conseguem usá-lo com eficiência.

O Método Montessori oferece recursos para os educacores disponibilizar aos educandos a compreensão da escrita e da leitura (alfabetização) como ferramenta para a perspectiva do seu uso social (letramento), sejam pela leitura e escrita de um bilhete, recado e carta ou escrita e reescrita de diferentes generos literários até a exposição de suas idéias e reflexões.

Nesse cenário, este capítulo não tem a proposta de comparar o Método Montessori aos outros métodos pedagógicos; Tradicional (LILLARD, 2008) ou Construtivista (LAMY, 1991). O foco deste capítulo é a apresentação de perspectivas e reflexões da prática de alfabetização pelo Método Montessori, como forma de instrumentalizar o educador com outra ferramenta facilitadora do processo de ensino e aprendizagem na alfabetização.

Destaca-se que como cada criança aprende de forma *sui generis*, é importante que o educador tenha um amplo repertório de estratégias e técnicas de ensino que possa colocar em prática quando for necessário, visando a construção do conhecimento da criança. Estas, por sua vez, são propiciadas através do contato e aquisição de competência dos diversos métodos e filosofias educacionais.

Conhecendo a origem do método Montessori

Maria Montessori, proponente do Método intitulado por ela em Pedagogia Científica, nasceu em 31 de agosto de 1870 em Chiaravalle (Itália), e em 1952 em Nordwjik (Holanda) faleceu. O seu Método continuou sendo difundido mesmo após o seu falecimento, sendo conhecido mundialmente como Método Montessori (KRAMER, 1976). Diplomou-se em Licenciatura na cadeira de físico-matemática em 1890, e em Ciências Naturais em 1892 (MORAES, 2009).

Em 1896 Maria Montessori se graduou em Medicina na Itália (POLLARD, 1990) e, como médica, atuou como assistente na Clínica Psiquiátrica da Universidade de Roma. Durante visitas às instituições hospitalares, como asilos, que abrigavam crianças, observou com grande indignação o tratamento que as crianças mentalmente deficientes, como eram reconhecidas na época, recebiam nestes locais; o que a impulsionou conhecer as pesquisas de Jean Marc Gaspard Itard e Édoward Séguin e os métodos para educar crianças com comprometimento cognitivo.

Além destes, através da *Liga para a Educação de Crianças com Retardo* conheceu o médico Giusseppe Montesano, diretor da Escola Ortofrênica, sendo sua co-diretora. Esta Escola era responsável pelos processos de tratamento das necessidades clínicas especiais apresentadas pelas crianças. Apesar de o foco, do trabalho desses dois pesquisadores, ser o treinamento de educadores, foram também autorizados a trabalhar com crianças retiradas dos asilos por eles; Montesano e Montessori, e que eram, ao mesmo tempo, alunos e objetos de pesquisa. Foi nesta sala que Maria Montessori observou o interesse das crianças pelos sentidos e depois pelos materiais sensoriais produzidos por elas e baseando no conhecimento das pesquisas e dos materiais sensoriais desenvolvidos por Séguin, alterou e inovou vários desses materiais para serem aplicados a estas crianças.

Com a aplicação desses materiais, as crianças abrigadas na Escola Ortofrênica aprenderam a ler e escrever e, baseado neste bom rendimento, Maria Montessori se sentiu confiante para inscrevê-las nos testes nacionais de educação da Itália. Os resultados destes exames foram melhores do que aqueles obtidos pelas crianças consideradas como "normais", em outras palavras, sem agravos cognitivos.

Frente a esse resultado e intrigada com diferença obtida entre as crianças com e sem comprometimento intelectual, Maria Montessori, que havia também cursado o Curso de Pedagogia, decidiu dedicar-se integralmente à Educação, carreira esta, evitada desde sua formação inicial.

> Não obstante, empenhei-me em tentar uma educação científica dos sentidos, a fim de testar as eventuais diferenças de reações entre as crianças normais e as deficientes, e, sobretudo, para procurar uma correspondência, que se me afigurava interessante, entre as reações de crianças normais mais jovens e de crianças deficientes de idade maior. (MONTESSORI, 1988, p.137).

Em 1901, Montessori deixa a Escola Ortofrênica e após três anos de estudos em Pedagogia e a Antropologia, atua como docente (1904-1908) na Escola de Pedagogia da Universidade de Roma.

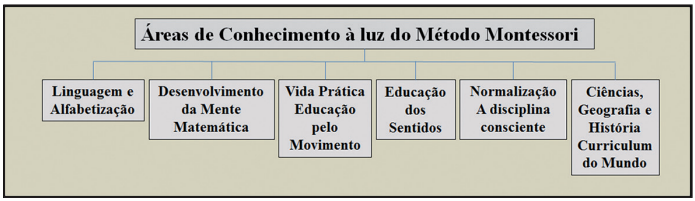
Maria Montessori também teve acesso às obras de Friedrich Froebel (1782-1852), pedagogo com raízes na escola Pestalozzi, fundador do primeiro jardim de infância. Motivada pelas suas pesquisas em 1907, ficou responsável por educandos de 3 a 7 anos, sem deficiência intelectual, filhos de pais humildes e analfabetos de um conjunto residencial de Roma, em construção pela empreiteira associada ao governo de Roma. Maria Montessori foi convidada a cuidar dessas crianças, durante o período que seus pais estavam fora de casa trabalhando. O espaço oferecido para Montessori para esses cuidados foi a escola, intitulada pelo governo, Casa de Bambini. Esta foi a primeira escola que utilizou o Método Montessori em crianças consideradas "normais", em Sam Lorenzo, e em seguida novas casas (Escolas) foram inauguradas pelo país (MONTESSORI, 1965).

Essa proposta política era retirar as crianças das ruas para evitar que as mesmas destruíssem o trabalho dos operários da construção civil, tendo uma necessidade apenas assistencialista, porém Maria Montessori vez da Escola Casa de Bambini o palco da maior revolução educacional do mundo.

O Método Montessori: apresentação didática

Como comentado, Maria Montessori alterou e inovou vários materiais pedagógicos sensoriais desenvolvidos por Séguin e em várias situações produziu manualmente alguns deles. Considerando a importância de cada material, estes foram divididos em seis (6) grandes grupos: 1) Linguagem e Alfabetização, 2) Desenvolvimento da Mente Matemática, 3) Vida prática e Educação pelo movimento, 4) Educação dos sentidos, 5) Normalização. A Disciplina Consciente e 6) Ciências, Geografia e História. Currículo do Mundo (Fig.1).

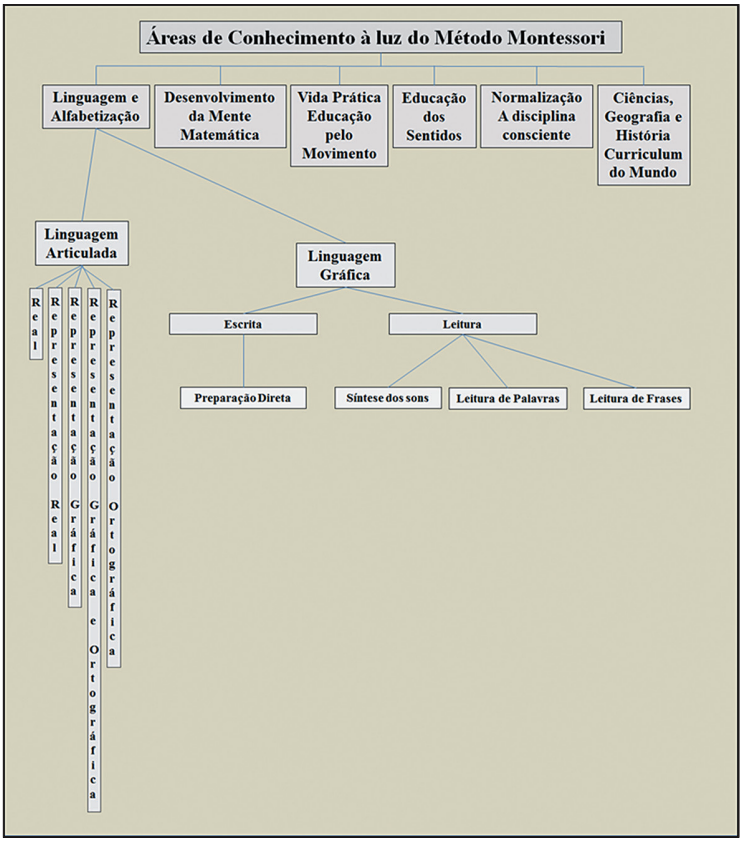
Figura 1 – Quadro do organograma geral das áreas de conhecimento, à luz do Método Montessori



Fonte: Elaboração própria.

Destaca-se que, neste capítulo será apresentado e discutido a Linguagem e Alfabetização (Fig. 2) à luz do Método Montessori.

Figura 2 – Quadro do organograma das áreas de conhecimento, detalhado da Linguagem, à luz do Método Montessori



Fonte: Elaboração própria.

O grupo de Linguagem e Alfabetização é representado por dois grandes segmentos: a Linguagem Articulada e a Linguagem Gráfica, tendo como foco o seu uso social.

Apesar do Método em organizar por fins didáticos a Linguagem em dois segmentos, é importante que o educador entenda que a exploração, o trabalho e a prática da Linguagem Articulada com a Linguagem Gráfica caminham em todo o processo de mãos dadas, uma sendo apoiada a outra e no fortalecimento mútuo levando o educando a serem grandes leitores e escritores.

Linguagem Articulada

Nesta linguagem, a qual se configura como oral, o ponto de partida do Método é a construção do conhecimento partindo do concreto em direção ao abstrato. O foco é o enriquecimento do vocabulário.

O primeiro degrau é a manipulação e **exploração do Real**, isto é, a interação entre a criança e o objeto real e sua funcionalidade. A exemplo disso, a cadeira – um objeto real, apresenta diversas características, dentre estas: o que ela é; quais os materiais que pode ser confeccionada; suas finalidades; os locais nos quais pode ser encontrada; as variações estéticas que ela pode ser moldada. Além destas, o trabalho de exploração proprioceptiva deste objeto em relação ao corpo da criança e a resposta multissensorial apresentada por ela, ou seja, este objeto pode estar próximo ou longe do seu corpo, a criança pode estar sobre ou sob esse objeto, este objeto pode ser frio ou quente devido ao seu revestimento ou pode ser duro, macio, liso ou áspero, dentre outros, abarcam este momento.

Na sequência, é trabalhada com a criança a **representação do Real.** Isto pode ser feito através de objetos de tamanho real e os em miniatura. Os objetos em miniatura possibilitam a exploração de tamanho, proporção e correlação do seu uso em miniatura comparada ao uso do objeto real. A manipulação de objetos de representação real pode ser feita com animais de grande porte, estruturas civis, exploração de ambientes domésticos, públicos, terrestre, aquáticos entre outros. Os objetos de tamanha real são trabalhados na exploração da sua relação com o corpo do educando, por exemplo o canto das bonecas.

Após a exploração e a representação do objeto real, o trabalho com a **representação gráfica** é enfocado. No Método Montessori uma das formas de se trabalhar com a representação gráfica é pelo Ditado Mudo. O Ditado Mudo, utilizado para apresentação de objetos que não seja do cotidiano do aluno, é uma ficha de cartolina recortada no formato de um quadrado plastificada com a figura ou foto de um objeto ao centro.

Em seguida, é trabalhada a exploração da **representação gráfica e ortográfica,** feita através da representação gráfica pelo ditado mudo, como descrito no item anterior, adicionada à representação ortográfica pelo controle do erro. O Controle do Erro é a escrita, em letra cursiva e impressa, do objeto da figura ou fotografia do objeto trabalhado, apresentado no verso da respectiva ficha do Ditado Mudo. O Controle do Erro é aplicado quando a criança está no processo de escrita independente, no qual ela comparará o seu registro com a escrita convencional no verso do cartão, fazendo o seu controle do erro e sua correção sem o auxílio direto do educador.

Na sequência é trabalhada a **representação ortográfica**, partindo da abstração, seja de um sentimento, experiência em sequência temporal e causal, opinião, ideias, preferências, elaboração de questionamentos, jogos com rima, trava, línguas, leitura de diferentes gêneros literários e seus recontos ou reescritas, dramatizações, consulta bibliográfica como dicionários._

As atividades como a linha do tempo, lanches coletivos e até as festinhas de aniversário, podem ser utilizadas como forma de trabalhar a Linguagem Articulada.

Destaca-se que o trabalho da representação ortográfica está intimamente ligado à exploração da Linguagem Gráfica. Neste sentido, o Método Montessori, com anos de história, se mostra contemporâneo, caminhando de mãos dadas com as perspectivas brasileiras do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Linguagem Gráfica

A Linguagem Gráfica é a escrita, desenvolvida de forma indireta e direta à luz do Método Montessori, com o uso de diferentes instrumentos.

I – Forma indireta de preparação da mão.

A forma indireta de preparação das mãos para a escrita utiliza materiais com o foco no desenvolvimento da coordenação motora com peças para embilhar de diferentes tamanhos, por exemplo, e na acuidade auditiva.

O trabalho com a acuidade auditiva é feita com o uso da Caixa de Rumores (Fig.3). Essa é composta por uma caixa de madeira, contendo seis cilindros de madeira de mesmo tamanho, separadas em duas cores diferentes. Cada cilindro da respectiva cor tem um som distinto dos demais.

Figura 3 – Imagem do material didático Caixa de Rumores, da marca Wilson®.

Fonte: Disponível em: <http://www.wilsonbrinquedos.com.br/?attachment_id=777>. Acesso em: 21 out. 2015.

O educando é incentivado a chacoalhar cada um dos cilindros e encontrar o mesmo som entre os cilindros da cor diferente. A sequência da atividade é fazer o agrupamento dos pares que têm o mesmo som. Para o controle do erro, isto é, para que o próprio educando verifique se está correto ou não o pareamento que fez, é analisado o último par agrupado. Caso este não tenha o mesmo som, o educando deve fazer a autocorreção, procurando os sons que fazem agrupamento com os últimos cilindros.

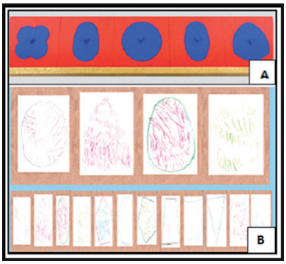
A variedade dos sons é de baixa a alta intensidade. Nesta atividade se possibilita a preparação fonética do educando para a discriminação auditiva mais especializada, a qual é utilizada para a leitura e (re)escrita.

II – Forma direta de preparação da mão.

A forma direta de preparação das mãos foca nos exercícios de coordenação motora como picotar e recortar e o uso do material Encaixe de Ferro (Fig.4A).

Os Encaixes de Ferro são materiais planos confeccionados em material de ferro, formado por dez figuras geométricas (figuras vazadas e de encaixe), com o propósito de oferecer aos educandos os contornos das figuras de diferentes formas geométricas (Fig.4B).

Figura 4 – Imagem do material didático Encaixe de Ferro (A) e resultado da atividade feita pelo educando (B).



Fonte: Elaboração própria.

O educando escolhe uma figura geométrica (vazada e encaixe), uma folha de papel no tamanho 14 cm x 14cm e dois lápis de cores de sua preferência. Após utilizar a forma vazada, o aprendiz deverá superpor o encaixe e repetir o movimento, da esquerda para a direita. A proposta é a apresentação do sentido da escrita convencional da Língua Portuguesa para a sua preparação direta, da esquerda para a direita.

Esta prática favorece a construção do senso estético e da autonomia, bem como possibilita a ampliação do controle motor fino e posicionamento da mão com o lápis e destreza, o movimento seguro e refinado (MONTESSORI, 1965).

A Linguagem Gráfica no citado método pode ser apresentada pelo desenvolvimento da Escrita e Leitura, as quais seguem abaixo.

Escrita

À luz de Montessori, o ensino da linguagem escrita começa com a exploração da análise dos sons que compõem a palavra e depois com a análise da representação alfabética, isto é, a aprendizagem da escrita é iniciada oralmente com o destino escrito.

Neste momento o educador fará o papel de escriba, expondo de forma clara e direta a importância e o uso social da escrita em diferentes situações do seu cotidiano. A escrita do nome da criança para identificação de seus trabalhos é um passo importante em direção à escrita convencional.

A leitura, pelo educador inicialmente, de diferentes gêneros literários, dentro desta contextualização se torna fundamental para o desenvolvimento da escrita. A leitura oferece aos educandos o contato com a função do material escrito, sejam pelos livros, bilhetes, cartões festivos, recados, rótulos, gibis, revistas, jornais, panfletos, textos informativos, cartões de visitas etc. Baseado nesta proposta, a criança começará sua própria criação, ainda que sua escrita ainda não seja convencional.

É recomendado que o educador ofereça ferramentas sensoriais para os educandos no processo da aquisição da escrita, tais como lousas, caixas de areia, tintas à base de água, massinhas de modelar e outros materiais. A prática de confecções do próprio material didático, como livros, feitos pelo próprio educando, é atividade considerada de rotina dentro do ambiente Montessoriano.

Leitura

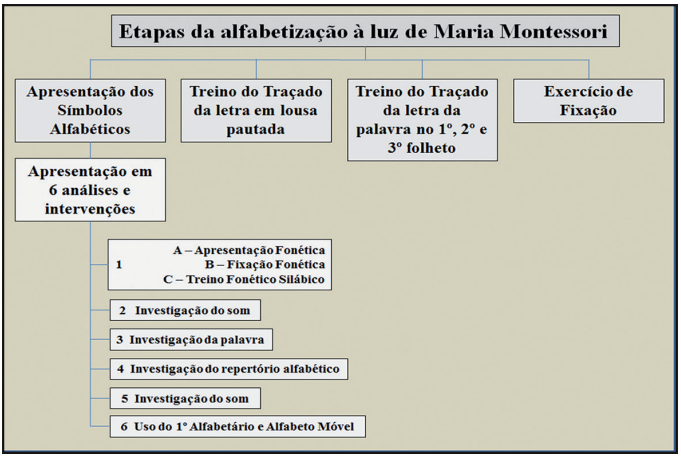
A leitura é a retomada do conteúdo já absorvido pelo educando, seja de suas estratégias ou da escrita e que fará uma construção ativa do significado e interpretação do texto.

As atividades de leitura e de escrita se entrelaçam formando um alicerce no processo de alfabetização e letramento.

De forma geral, o citado Método, irá instrumentalizar os educadores pela organização do processo da aquisição da escrita em três passos: a síntese de sons, a leitura de palavras e a leitura de frases.

Esta instrumentalização para os educadores na aquisição da escrita e da leitura, no processo de alfabetização se faz de forma sistematizada na perspectiva e reflexão da prática pedagógica, em quatro etapas: Apresentação dos símbolos alfabéticos (Letras), Treino do Traçado da letra em lousa pautada, Treino do traçado da palavra no Primeiro, Segundo e Terceiro folheto e Exercícios de Fixação (Fig.5).

Figura 5 – Quadro esquemático das Etapas da Alfabetização à luz de Maria Montessori



Fonte: Elaboração própria.

Etapa I – Apresentação dos símbolos alfabéticos (Letras)

> À criança um material constituído de pequenos cartões lisos sobre os quais são aplicadas letras do alfabeto, recortadas em folhas de lixa; a criança toca-as no sentido da escrita, repetindo o gesto. O sinal do alfabeto fixa-se assim duplamente na memória, graças à vista e ao tato. (MONTESSORI, 1965, p.194).

A apresentação dos símbolos alfabéticos é conhecida como o segundo passo da preparação direta da escrita após a sua preparação com o uso de instrumentos. Esta apresentação está organizada em seis análises e intervenções:

- ✓ 1ª. – (A) Apresentação Fonética e (B) Treino Fonético e Silábico;
- ✓ 2ª. – Investigação do som
- ✓ 3ª.– Investigação da palavra
- ✓ 4ª.– Investigação do repertório alfabético
- ✓ 5ª.– Investigação da escrita convencional
- ✓ 6ª.– Uso do primeiro alfabetário ou alfabeto móvel

Estas análises e intervenções serão detalhadas abaixo.

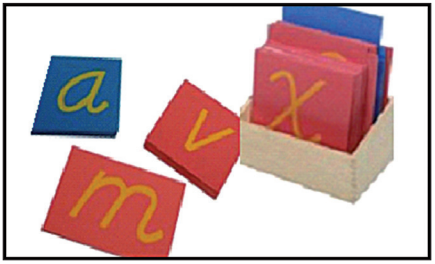
***1ª Análise e intervenção**: esta ocorre em três momentos, os quais são:*

A. Apresentação Fonética;
B. Treino Fonético e Silábico.

A – Apresentação Fonética

O educador solicitará que o aluno escolha uma das letras do alfabeto apresentado em material de lixa (Fig. 6) e, em seguida, apresentará ao educando seu nome e o seu respectivo som.

Figura 6 – Imagem das letras confeccionadas em material de Lixa, produzido por *Kid Advance Co®.*



Fonte: Disponível em: <http://www.kidadvance.com/Lower-Case-Sandpaper-Letters-w-Box-Cursive-59p.html>. Acesso em: 21 out. 2015.

O material de lixa é confeccionado com a base em madeira ou plástico. Em cada uma destas placas são colocadas essas letras recortadas em estilo cursivo ou bastão em material de lixa.

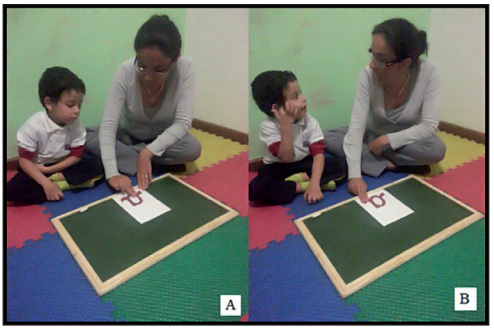
Na alfabetização pelo Método Montessori, a proposta inicial será de fixar o som fonético das letras e depois a ordem correta do alfabeto.

O primeiro passo é o aprendiz escolher uma letra de lixa aleatória a ser trabalhada. Após essa escolha, o educador fará por três vezes consecutivas,

o seguinte procedimento: fará o contato tátil bidigital (dedo indicador e médio) com o deslizamento sobre a letra escolhida, no sentido da esquerda para o lado direito (Fig.7A). Ao finalizar o contato tátil no final da letra, o educador pronunciará o seu som, fazendo então a apresentação fonética (Fig.7B) da mesma.

Como a escolha da sequência das letras a ser trabalhada, será do educando, há condições favoráveis para o desenvolvimento da sua autonomia.

Figura 7 – Foto da apresentação do traçado da letra (A), pelo contato bidigital do educador e apresentação fonética (B)



Fonte: Elaboração própria.

Ao realizar essa prática, de forma repetida, como comentado anteriormente, o educador incentivará que o educando repita o mesmo procedimento do traçado (Fig. 8A) e da fonética (Fig. 8B).

Destaca-se que, se for observado dificuldade da articulação oral da letra, repete-se o exercício mais três vezes.

Observa-se que a apresentação do traçado das letras que compõem o alfabeto, pelo Método Montessori, é feita tanto pelo tipo cursivo e bastão. Destaca-se ainda que, após o reconhecimento do alfabeto pelo som e escrita, a opção de escolha de traçado de escrita de cada educando não deve ser considerada certa ou errada, apenas singular.

Para crianças de 3 anos a prática será apenas de apresentação das letras. A partir dos 5 anos, a criança é convidada a trabalhar com mais de uma letra, utilizando a Lição de Três Tempos, detalhado mais adiante.

B – Treino Fonético e Silábico

Após a apresentação e a fixação da representação fonética e silábica de cada letra, o educador propõe atividades de treino. A escolha do instrumento

para o treino silábico e fonético é feito respeitando o interesse e necessidade de cada educando.

As opções de instrumentos para esta prática são: lousa; caixa de areia; atividades de recortes de revistas ou jornais; pinturas com tinta guache ou lápis de cor e o treino do traçado em caderno individual do educando.

A **lousa** utilizada é a de formato retangular de madeira na cor verde para a atividade com giz. O educador fará a representação da letra escolhida pela criança em letra cursiva no tamanho máximo que couber na lousa, falando o som desta letra durante a escrita. Em seguida, é solicitado que o educando passe o contato bidigital sobre o traçado da letra repetindo o som. Na sequência o educador apagará o registro da letra e pedirá para que o educando repita o registro, isto é, para que faça o traçado da mesma letra utilizando o giz e falando em voz alta o som desta letra.

Ressalta-se que, no primeiro momento a atividade é feita com o uso da lousa sem pauta, com o desenvolvimento da percepção espacial da criança a lousa sem pauta é substituída pela lousa pautada, imitando o caderno do educando.

Esta mesma prática é produzida com o treino das palavras e frases, respeitando o tempo de evolução de cada educando.

O uso da **caixa de areia** é feita com uma caixa no formato retangular de aproximadamente 5 cm de altura, com areia colorida ou não. A prática é feita seguindo os passos da atividade com a lousa. O educador faz o traçado da letra na areia oralizando o seu som e solicita que o educando faça o mesmo sobre o registro feito pelo educador. Em seguida chacoalha a caixa de areia para ficar homogênea e pede para que o educando repita a ação do educador, fazendo o traçado da letra e oralizando o som da mesma, porém, neste momento não terá o registro do traçado pelo educador para seguir.

O treino fonético ou silábico pode ser feito disponibilizando **revistas e jornais** para o educando recortar figuras que iniciam com o som da letra escolhida por este. Após isso, pode ser solicitado figuras que tenham o som da letra no meio do registro da palavra ou ainda, que procure figuras que apresentem o som da letra trabalhada no final da sua escrita.

Outra opção de treino é a disponibilização da placa em material de lixa da letra trabalhada, orientando que o educando, com uma folha sobre essa placa, marque o contorno dessa letra e a recorte. Em seguida é solicitada a colagem da letra recortada no caderno de registro do educando e que faça a **pintura com o uso do guache ou lápis de cor** (Fig. 8). Outros materiais como areia, folhas amassadas em bolinhas, papel picotado ou resíduo de lápis apontado, podem ser disponibilizados para a colagem sobre a letra recortada e colada do caderno de registro.

Figura 8 – Imagem do resultado do treino das letras com o uso do lápis de cor

Fonte: Elaboração própria.

Após essas atividades sensoriais o educador fará um **registro do traçado da letra no caderno individual** do educando e solicitará que o mesmo repita, treine esse registro, copiando a letra? até o final da linha. A quantidade de repetições será baseada na necessidade individual de cada educando.

O número de letras trabalhadas a cada dia será determinada em cada situação. O educador fará esta análise**,** respeitando o tempo de cada educando. É fundamental que cada educando tenha um caderno de registro em que o educador irá anotar suas observações, por exemplo, um bloco de anotações feito pelo educador ou um caderno pequeno de brochura.

O intervalo de verificação de aprendizagem das letras já apresentadas é determinado por cada educador. Um exemplo de periodicidade é a cada quatro ou cinco letras apresentadas, com a utilização da Lição de Três Tempos, desenvolvida por Séguin e utilizada por Maria Montessori (ANGOTTI, 2005), a qual inclui:

- 1º. Tempo - associação da percepção sensorial ao nome
  Esse tempo se inicia com a apresentação da letra, pelo educador, dizendo:
  "- Esta é a letra A." Pronuncia o som da mesma.
- 2º. Tempo - reconhecimento do objeto correspondente ao nome
  Concluído o primeiro tempo, o educador solicitará para que aponte a letra em questão. "- Mostre-me a letra A." ou "- Onde está a letra A na palavra?". Neste momento o educando indicará a letra solicitada e repetirá o seu respectivo som, como atividade de reforço ou forma de verificar se o educando compreendeu o

significado da palavra (Letra A). O educador poderá se utilizar de outros verbos como: Coloque, Leve, Mova, Movimente, Pegue etc., para deixar o momento mais dinâmico, como por exemplo: "- Pegue a letra A e coloque sobre o tapete".

- 3º Tempo - evocação do nome correspondente ao objeto.
  No terceiro e último momento, o educador distribuirá todas as letras já apresentadas e questionará o educando: "- Qual é essa letra." ou " Que letra é essa?" e " Qual é o som dela?". No momento em que o educador percebe que o educando sabe diferenciar, por exemplo, letras de números ou objetos, a pergunta chave poderá ser "- O que é isso?" e o aprendiz terá a oportunidade de responder: "- É a letra A." Esta etapa oferece subsídios para o educador analisar além da associação da palavra/objeto à sua pronúncia, sua oralidade e outras, como por exemplo: "– Pensando na correta sequência do alfabeto, quem vem antes ou depois, a letra A ou D?".

Maria Montessori ressalta que o trabalho com esta Lição em Três Tempos deve considerar três condições fundamentais: ser breve, simples e objetiva.

2ª Análise e intervenção: Investigação do Som

Neste momento o educador irá pronunciar palavras que iniciam ou não com o som da letra que esteja trabalhando. Após a oralização de cada palavra, o educador deverá questionar o educando, tal como, por exemplo: "Esta palavra começa com esta letra?" ou "Abacaxi tem esse som?" ou "- Você já ouviu falar ou conhece uma palavra que inicie com esse som?", mostrando a letra A, por exemplo.

É fundamental que o educador reconheça o momento correto para evoluir para esta análise e intervenção. O momento ideal é quando o educando já reconheceu e treinou todas as letras do alfabeto. Oferecer situações que o educando não possa resolver, poderá acarretar frustação e desânimo ao mesmo.

Após a prática de várias letras, com acerto, o educador oferecerá ao educando outras letras e solicitará que o educando fale palavras concretas ou abstratas que tenham a respectiva letra, som, no meio ou no final da escrita.

3ª. Análise e intervenção: Investigação da palavra

Neste momento o educador fala uma palavra de forma aleatória, que tenha a letra do material de lixa escolhida pelo aprendiz.

Após ouvir a palavra do educador, o educando deverá reconhecer se o som da letra, em questão, se encontra no início, meio ou final da sua pronuncia.

O aprendiz que chega nesta análise pratica e já apresenta o seu domínio pode ser iniciar atividades com folhas, por exemplo, recortar figuras que conheçam com um respectivo som.

4ª. Análise e intervenção: Investigação do repertório alfabético

Nesta análise, o educador irá expor várias letras sobre o tapete e fala uma palavra ao aprendiz, este deve reconhecer a maior quantidade de sons (letras em lixa) presente na referida palavra. Neste momento, não há a necessidade que os sons sejam reconhecidos na ordem correta, pelo educando.

Por exemplo, se a palavra escolhida pelo educador é LATA, considera-se suficiente que o aprendiz reconheça as letras A, T, L, nesta sequência.

5ª. Análise e intervenção: Investigação da escrita convencional

Esta análise é bem similar a anterior, porém neste momento é solicitado que o educando reconheça cada som (letra), na sequência correta a da escrita convencional.

Utilizando o exemplo da análise, anterior, em que a educando possa ter respondido: " – A, T, L, esses sons tem na palavra Lata.", neste momento o educando será instigado a colocar as letras na sequência correta, esperando que a sua resposta seja: "–LATA, esses sons formam a palavra Lata."

Caso a educando ainda não esteja preparado para soletrar oralmente a palavra solicitada, ele poderá utilizar as letras confeccionadas com material de lixa, a caixa de areia ou lousa e giz (Fig. 9).

Figura 9 – Foto da apresentação da palavra LATA na lousa (não pautada) de giz e prática feita pelo aprendiz

Fonte: Elaboração própria.

6ª. Análise e intervenção: Uso do primeiro alfabetário ou alfabeto móvel

Nesta etapa é utilizado o primeiro alfabetário ou alfabeto móvel.

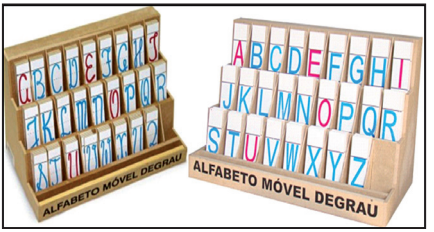
O primeiro alfabetário (Fig.10) é composto por um conjunto de letras de todo o alfabeto confeccionado em material de plástico ou papel, recortados no contorno das letras cursivas. Este material é confeccionado para propor maior potencial sensorial, uma vez que o educando pode sentir o contorno de cada traçado da letra.

Figura 10 – Imagem do Material Primeiro Alfabetário, produzido por *Yunhe Jinshan Industrial Co, Ltd.®*.

Fonte: Disponível em: <http://portuguese.alibaba.com/product-gs/montessori--small-movable-alphabet-wood-215726754.html>. Acesso em: 21 out. 2015.

Em relação ao alfabeto móvel (Fig. 11), este é composto por placas de madeiras, no formato retangular, desenhadas com a representação gráfica de cada letra do alfabeto. As vogais também são escritas na forma cursiva, na cor vermelha e as consoantes na cor azul. Este material é utilizado com os educandos a partir dos 6 anos para a construção de frases.

Figura 11 – Imagem do material Alfabeto Móvel Degrau, tipo cursivo e bastão, da marca Carlu Brinquedos®.



Fonte: Disponível em: <http://www.vilubrinquedos.com.br/pedagogicos/letras/alfabeto-movel-degrau-letras-cursivas>. Acesso em: 21 out. 2015.

Com a finalidade de ser o mediador na construção do conhecimento do educando, o educador sentará ao lado do aprendiz que escolherá um cartão de ditado mudo ou objeto de sua preferência, como por exemplo, um brinquedo como uma boneca.

O educador solicitará que o educando fale o nome do objeto do cartão de ditado mudo ou o nome do objeto escolhido e que selecione as respectivas letras do primeiro alfabetário que formam a palavra em questão.

O educando deverá colocar as letras sobre o tapete pautado na sequência correta da escrita convencional.

Para a verificação do acerto ou erro o educando irá virar a ficha do ditado mudo e irá comparar com o seu registro feito sobre o tapete pautado, colocando em prática o controle do erro, descrito por Maria Montessori.

A composição das palavras utilizando o alfabeto móvel é considerada como o terceiro passo da preparação direta para a escrita, após a apresentação dos símbolos.

Reitera-se a importância que a próxima fase não seja apresentada ao educando enquanto apresentar inseguranças numa determinada fase. É fundamental a sensação de domínio e segurança do educando para as passagens das fases.

Etapa II – Treino do traçado da letra em lousa pautada

Após a apresentação da escrita convencional sobre o tapete pautado utilizando a ficha de ditado mudo, o educando irá treinar o traçado da palavra na lousa pautada (Fig. 12) com o giz.

Figura 12 – Foto do treino do traçado na lousa pautada, feito pelo aprendiz.

Fonte: Elaboração própria.

A lousa pautada é uma lousa retangular apresentada com linhas horizontais representando a linha do caderno de registro do educando.

O educador poderá transcrever para a lousa pautada com uso do giz o registro da palavra apresentada sobre o tapete pautado com as letras do primeiro alfabetário, e solicitar que o educando com o seu contato bidigital contorne a escrita da palavra. Em seguida, o educador deverá apagar a lousa e solicitar que o educando faça ele mesmo o registro, copiando a escrita da palavra disposta no tapete para a lousa pautada.

Espera-se que com a prática desta técnica o educando reconheça a figura, nomeie e faça a escrita convencional na lousa pautada sem o auxilio visual do tapete pautado. Nesta situação esse registro deve ser utilizado para fazer a análise do erro ou do acerto pelo próprio educando, comparando o registro do tapete pautado com o registro do traçado feito com giz sobre a lousa pautada.

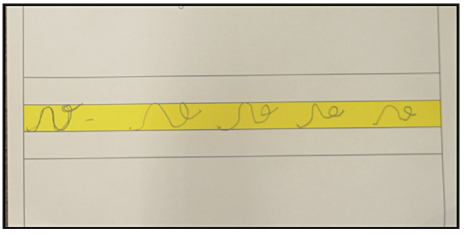
O uso da lousa pautada direciona a percepção espacial do educando de forma gradativa até chegar ao seu caderno de registro, sendo que as pautas servem de direcionamento para o processo de produção da caligrafia no início do traçado.

Etapa III- Folheto de Linguagem: Treino de Traçado

Os folhetos são tiras de papeis brancas pautadas de diferentes tamanhos. Estes são utilizados para realizar o treino do traçado de letras, feitas na ordem de interesse do educando. Ao finalizar o treino de todas as letras do alfabeto é confeccionando um livreto com essas folhas ou estas folhas são fixadas uma ao lado da outra, formando uma facha, onde a extremidade será fixada em um lápis de cor, na cor branca. Este material é denominado de rolinho horizontal ou muitos educandos a chamam de lápis branco.

A pauta do 1º Folheto de Linguagem (Fig.13) tem a largura de 1,5 cm. O educador trabalhará o treino do traçado das letras com o educando que, apresentam interesse e facilidade em realizar a prática da escrita.

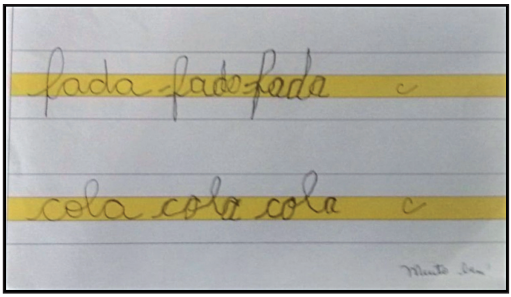
Figura 13 – Foto do treino feito pelo aprendiz, no 1º Folheto de Linguagem.



Fonte: Elaboração própria.

A pauta do 2º Folheto de Linguagem (Fig.14) tem a largura de 1 cm. O educador trabalhará o treino do traçado das palavras com o educando que, neste momento já apresenta um pouco mais de controle em suas mãos. O aprendiz que já realiza atividade com domínio na lousa com pauta e já escreve palavras pode ser beneficiado com o uso deste folheto, para melhor adaptação ao seu controle espacial.

Figura 14 – Foto do treino feito pelo aprendiz, no 2º Folheto de Linguagem



Fonte: Elaboração própria.

No 3º Folheto de Linguagem, a pauta será idêntica ao caderno de registro do educando, sendo trabalhado o registro das frases. A evolução do trabalho dos Folhetos segue cronologia própria de cada educando.

IV Etapa – Exercícios de Fixação

Pelo Método Montessori as atividades já apresentadas com o uso do Ditado Mudo e Controle do Erro, Caixas de Areia, lousa com ou sem a pauta e giz e o material de formas de metal são exemplos de ferramentas que podem ser utilizados para exercícios de fixação. Outros materiais que utilizamos em sala de aula como, por exemplo, bingo das letras, palavras cruzadas, quebra cabeça, carimbos são outros materiais definidos como de apoio, os quais também podem ser aplicados como exercícios de fixação, respeitando o interesse de cada aluno.

Sugere-se que as 1ª. e 2ª. Análise e Intervenção sejam aplicadas até a finalização de todo o alfabeto e a partir daí sejam iniciadas as Análises 3 e 4 da Etapa I da Alfabetização. Para melhor distribuição da rotina pedagógica, em sala de aula, as etapas podem ser divididas em propostas bimestrais, segundo a Tabela 1.

Tabela 1 – Representação da opção de distribuição anual da rotina pedagógica

Bimestre(s)	Etapa(s) aplicada(s)	Atividade(s)
1	I Etapa	Análise e intervenção 1 (A) Apresentação Fonética, (B) Fixação Fonética e (C) Treino Fonético e Silábico; Análise e intervenção 2 – Investigação do som
2		Análise e intervenção 3 – Investigação da palavra Análise e intervenção 4 – Investigação do repertório alfabético
3		Análise e intervenção 5 – Investigação da escrita convencional Análise e intervenção 6 – Uso do primeiro alfabetário ou alfabeto móvel
4	II Etapa	Treino do Traçado da letra em lousa pautada,
	III Etapa	Treino do traçado da palavra no Primeiro, Segundo e Terceiro folheto e
	IV Etapa	Exercícios de Fixação

Fonte: Elaboração própria.

O perfil de cada grupo e de cada sala irá determinar o planejamento de cada educador, entendendo que em classes com metodologias diferentes ao Método Montessori, os alunos estão agrupados em idades cronológicas e pelo Método Montessori os educandos se agrupam do 1 e 6 meses até os 2 anos e 11 meses na Agrupada I e dos 3 aos 6 anos, na Agrupada II.

Considerações finais

O Método Montessori, como apresentado, é um método fonético o qual parte do som da letra para se construir a palavra e depois o texto.

Exige-se do educador conhecimento e segurança durante a apresentação deste trabalho, na emissão dos respectivos sons e nos movimentos labiais para que o educando possa sentir as variadas nuances dos sons das letras do nosso alfabeto. Assim este método, como outros, requer do educador o seu domínio da prática, não o tornando mais fácil ou difícil por ser fonético, apenas com tal enfoque.

A prática pedagógica à luz da estudiosa Maria Montessori, instrumentaliza o educador a trabalhar com o aprendiz que Assimila, Acomoda, Adapta e Equilibra de maneira única. Esta perspectiva pedagógica subsidia o educador durante o seu trabalho na zona de desenvolvimento proximal singular de cada educando

Conclui-se que o foco do profissional não deve ser constatar ou comprovar o beneficio da teoria de Piaget, Vygotsky, Maria Montessori e outros pensadores da Psicologia e Educação, em um grupo homogêneo, assumindo como verdade os benefícios apresentados em uma maioria. Ao contrário disso, que estes reflitam sobre suas práticas e alcancem a singularidade.

Dessa forma, é imprescindível que o educador se instrumentalize com diferentes ferramentas para propor aos educandos propostas com diferentes perspectivas e reflexões na sua construção do conhecimento.

Referências

ANGOTTI, M. Espaço de liberdade. **Viver Mente e Cérebro,** São Paulo, n.3, p.54-65, 2005. (Coleção Memória da Pedagogia – Montessori, 3.).

BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e escrita. In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p.13-17.

KRAMER, R. **Maria Montessori:** Her Life and Work. Chicago: Universidade de Chicago, 1976.

LAMY, G. A. A. **A alfabetização montessoriana face à teoria construtivista:** interacionista de alfabetização. São Paulo: [s.n.], 1991. Título original: Montessorian alphabetization in the light of the constructivist: interactionist theory of alphabetization.

LILLARD, A. S. **The science behind the genius**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

MORAES, M. S. L. **Escola Montessori:** um espaço de conquistas e redescobertas. 2009. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2009.

MONTESSORI, M. **A criança**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nordica,1988.

_____. **Pedagogia Científica:** a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

RUITER, D.J.; VAN KESTEREN, M.T.R.; FERNANDEZ, G. How to achieve synergy between medical education and cognitive neuroscience?:

an exercise on prior knowledge in understanding. **Advances in Health Sciences Education**: theory and practice, Dordrecht, v.17, n.2, p.225–240, may. 2012. Available from: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10459-010-9244-5>. Access in: 12 oct. 2015.

POLLARD, M. **Maria Montessori.** São Paulo: Editora Globo, 1990. (Coleção Personagens que mudaram o mundo: os grandes humanistas).

RIBEIRO, V. M. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.27, n.2, p.283-300, jul./dez. 2001.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.25, p.5-17, jan./abr. 2004.

REVISITANDO PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Flávia Maria de Aquino MARTINS
Cássia Regina Coutinho SOSSOLOTE

Introdução

O texto que ora se apresenta resulta de trabalho de pesquisa que realizamos em 2010, momento em que estávamos começando a nos envolver com o ensino de Português Língua Estrangeira em instituição de ensino superior do estado de São Paulo.

Faltava-nos, no entanto, conhecimento de natureza teórica e teórico-prática a respeito dessa área de conhecimento. Não queremos dizer que as atividades que realizamos com os alunos estrangeiros nesta faculdade tenham sido organizadas sem orientação teórica definida. O que reconhecemos desde o começo de nosso trabalho é que o ensino de Português Língua Estrangeira constitui um campo de pesquisa que tem uma história que não pode ser desconsiderada.

O fato de Almeida Filho constituir um dos nomes de referência da área motivou-nos a começar as nossas leituras pelo livro intitulado *Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiro*s, organizado por Almeida Filho e Lombello, em 1992.

Nesse texto, apresentaremos o resultado da leitura que fizemos no sentido de conhecer propostas didáticas que foram divulgadas nessa época por autores que se engajaram no ensino de Português Língua Estrangeira. O nosso objetivo foi tomar conhecimento das discussões que mobilizaram os pesquisadores da área no início da década de 90, uma vez que, em suas proposições, passaram a dar lugar de destaque, no ensino de Português Língua Estrangeira, à relação língua e cultura, rompendo, desta forma, com pressupostos estruturalistas que podem ser depreendidos de um conjunto representativo de materiais didáticos que circulam comercialmente.

Lições apreendidas

O livro intitulado *Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros* é composto por oito capítulos: *O Ensino de Português para Estrangeiros nas Universidades Brasileiras*; *Aprender Conteúdos para Aprender Língua Estrangeira: Uma Experiência de Ensino Alternativo de PE*; *Diálogo à Distância: Uma Extensão da Sala de Aula de Língua Estrangeira*; *O Ensino de Português para Estrangeiros nos CEBs: Do Livro Didático à Sala de Aula*; *Interação Verbal na Sala de Aula*; *Gramática Pedagógica para o Ensino de Português para Estrangeiros: Uma Abordagem Psicolinguística para Aquisição-Aprendizagem*; *A Hipótese em Português*; *As Funções e Formas Alternantes do Imperativo no Ensino de Português para Estrangeiros*.

Apresentaremos, a seguir, os capítulos que integram o livro organizado por Almeida Filho e Lombello (1992). Cabe ressaltar que o fato de apresentar-se no livro relatos de pesquisa e de experiências no ensino de Português Língua Estrangeira de diferentes autores desobrigou-nos de realizar, na época, a leitura dos capítulos na sequência em que se encontram no original. A ordem em que serão apresentados neste texto foi determinada pelas semelhanças identificadas.

Passemos, então, às apresentações.

No artigo intitulado *Aprender conteúdos para aprender língua estrangeira: uma experiência de ensino alternativo de PE*, da estudiosa da Unicamp, Ana Cecília Cossi Bizon, a metodologia utilizada no ensino ganha novos contornos, na medida em que se considera o aluno sujeito e agente no/do processo de aquisição do PLE[1], valorizando-se, portanto, a sua capacidade e as possibilidades de crescer como pessoa. O foco do ensino passa, assim, a estar centrado no sujeito da aprendizagem.

Uma experiência inovadora é apresentada neste artigo, momento em que se demonstra como o material didático é construído, chamando-se a atenção para o fato de que os aprendizes sempre escolhem os temas que serão trabalhados. Neste sentido, os alunos participam de seu próprio processo de aprendizado.

Vale ressaltar a referência feita por Bizon ao modo como a teoria humanista de Freire influenciou a metodologia de ensino de PLE que será descrita na sequência. A importância de Freire está relacionada ao fato de o autor considerar os aprendizes pessoas únicas e completas, indivíduos que têm necessidades intelectuais e emocionais e que se encontram envolvidos em um contexto sociocultural específico que precisa ser considerado.

[1] Referir-nos-emos a Português como Língua Estrangeira, a partir deste ponto do texto, pela sigla PLE.

Como já foi dito, a autora busca organizar uma forma de aprendizado diferente, na medida em que cria situações em sala de aula que permitem ao professor e aos alunos trocarem experiências tanto de natureza pessoal quanto social, relacionadas com situações reais de comunicação. É comum, de acordo com o relato de Bizon, a comparação entre expressões usadas no país de origem do falante com expressões utilizadas cotidianamente no Brasil. Este procedimento favorece, segundo ela, relações interpessoais mais próximas entre os alunos e entre alunos e professores.

A autora explicita a teoria que segue baseada na abordagem comunicativa-progressivista, pois acredita que, a princípio, o aluno precisa conseguir comunicar-se, para, a partir de então, aprofundar-se em questões que dizem respeito à norma culta. Esta concepção em relação ao ensino do PLE concretiza-se no momento em que ela diz não ser necessário ao professor fazer correções no texto produzido pelo aluno quando ele vier a falar de maneira "incorreta", do ponto de vista da gramática normativa. A autora acredita que, somente, após ter se apropriado da língua, devemos focalizar as formas de uso prescritas em relação ao uso da variante culta.

Esta concepção de Bizon, de certa forma, está em consonância com as ideias de Almeida Filho, adepto de uma abordagem comunicativa que privilegia aspectos socioculturais e históricos no ensino de PE.

Para Almeida Filho e Lombello (1992, p.21),

> [...] a linguagem não pode ser tomada como objeto exterior ao aprendiz, mas sim como processo construtivo e emergente de significações e identidade. Aprender uma língua não é somente aprender outro sistema, nem passar informações a um interlocutor, mas construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações culturais apropriadas.

Outro autor no qual Bizon se apóia, que segue a mesma linha de pensamento dos autores já citados, é Lado (1964 apud ALMEIDA FILHO; LOMBELLO, 1992) que acredita ser impossível ensinar PLE desvinculando o seu ensino dos aspectos socioculturais e históricos que são constitutivos de uma língua.

Em determinado momento do artigo, Bizon passará a apresentar maneiras de produzir um material didático segundo esta abordagem. Ela descreve o processo de construção do material, dizendo, primeiramente, que ele deve ser flexível, sempre planejado de acordo com os objetivos do aluno em relação ao aprendizado da Língua Estrangeira. A partir de então, cada unidade será construída. Deve-se levar em consideração, neste sentido, 1) Tema e tópicos; 2) Funções comunicativas; 3) Recortes

comunicativos; 4) Expoentes de formulação; 5) Léxico; 6) Forma; 7) Material Extra.

O primeiro passo na construção do material está relacionado a **Tema e tópicos**. A autora considera que eles devem ser selecionados a partir dos interesses dos alunos. Segundo os depoimentos que faz, os temas escolhidos pelos alunos cuja experiência está sendo divulgada estavam relacionados a aspectos históricos e socioculturais do Brasil, indo desde o descobrimento de nosso país até assuntos da atualidade.

Embora a autora chame a atenção para o fato de que os alunos escolheram temas relacionados à história do Brasil, coube a ela a seleção de textos e a condução da atividade interpretativa, uma vez que tinha como objetivo mostrar os vários pontos de vista a partir dos quais a história é contada. Observe que, neste processo de construção de sentidos, estão envolvidas as atividades de análise e de síntese.

O segundo passo na construção de uma unidade diz respeito às **Funções Comunicativas** que, segundo a autora, são definidas a partir dos **Recortes Comunicativos**, que serão apresentados na sequência, e dos **Tema e Tópicos**. As **Funções Comunicativas** estão relacionadas à necessidade que os aprendizes apresentam de vir a conhecer expressões como ocorreu logo no início do material em uma situação que previa o uso do condicional/subjuntivo que constituía expressão necessária para que o falante solicitasse um favor. A autora ressalta que muito provavelmente essa expressão seria ensinada em momentos posteriores em materiais tradicionais. Conclui-se que as **Funções Comunicativas** que definem o que os falantes devem aprender do ponto de vista do sistema da língua são impostas pelas necessidades de comunicação, determinadas pelos atos de linguagem que cada situação enunciativa impõe ao falante – como pedir um favor - e não pelas dificuldades gramaticais das expressões propriamente ditas.

A próxima etapa incidirá sobre os **Recortes Comunicativos.** A autora cita Widdowson (1981 apud ALMEIDA FILHO; LOMBELLO, 1992) e diz ter grande valor o princípio pedagógico de **integração**[2] proposto por ele com base no qual Almeida Filho (1989) desenvolve o conceito que está sendo apresentado. A importância dos **Recortes** para a elaboração da unidade está ligada à incorporação nas atividades das situações reais que tenham como conteúdo, por exemplo, temas relacionados à história do Brasil. Vale ressaltar que, na busca de trabalhar com situações reais, o professor faz uso

[2] Almeida Filho e Lombello (1989, p. 63), citando Widdowson, definem o princípio pedagógico de **integração** como "[...] uma tarefa de uso da língua que requer tipicamente um recorte de habilidades (integração das habilidades em atividades que desenvolvemos normalmente na vida real) que vai ser tomada como um objetivo comunicativo a ser desenvolvido".

de materiais como revistas, vídeos, jornais, etc. Em suma, situações vivenciadas no cotidiano são incorporadas ao material didático, estando sempre relacionada ao **Tema e Tópicos** trabalhados na unidade.

Para a autora o próximo passo relacionado aos **Expoentes de formulação** diz respeito "as várias configurações concretas em atos de fala que uma função comunicativa pode ter." (ALMEIDA FILHO; LOMBELLO, 1992, p.28).

O próximo item da unidade é o **Léxico**, que é escolhido de acordo com o tema a ser trabalhado, podendo ser ampliado pelo professor no momento que julgar necessário.

Na parte denominada **Forma**, a autora afirma que as formas lingüísticas não devem ser apresentadas seguindo uma ordem gramatical, já que o planejamento do material é feito por temas e pelas necessidades de uso.

Na última parte da unidade, a autora discorre sobre o **Material Extra** que funciona como apoio ao professor e que pode ser utilizado sempre que ele julgar necessário para o crescimento desses alunos.

Vale ressaltar que "a metodologia" que acaba de ser descrita resultou da experiência que a autora teve com vários alunos, em uma classe de iniciantes de PLE, de várias nacionalidades, no Centro de Ensino de Línguas da Unicamp, em 1991.

Na medida em que a autora faz uso do material, ela foi analisando os resultados obtidos, pois os alunos conseguiram ler os textos, compreendê-los, sintetizar as informações e discutir com os colegas as questões mais importantes acerca do conteúdo.

Bizon vai além, preocupando-se em advertir, após a apresentação do material em questão, sobre o papel que o professor deve desempenhar, de forma a estar sempre em consonância com a abordagem e com o material proposto.

Em relação à definição da metodologia proposta, fica evidente que a seleção de **Tema e Tópicos** é da maior relevância para a aprendizagem do PLE, segundo a autora, pela importância que assumem na retomada das situações de comunicação. **Tema e Tópicos** parecerem constituir um expediente para tornar visíveis aspectos socioculturais e históricos, constitutivos da língua.

O próximo artigo intitulado *Diálogo à distância*: *uma extensão da sala de aula de língua estrangeira,* de uma estudiosa da PUC-SP, chamada Marisa Kimie Morita, apresenta um relato de experiência com base na abordagem comunicativa. O foco do seu trabalho é o diálogo à distância no qual professor e aluno gravam as aulas e se correspondem através de fitas de áudio. O conteúdo das gravações eram perguntas sobre atividades cotidianas dele, perguntas sobre questões sociais, tanto do Brasil quanto do Japão. Segundo a estudiosa, este procedimento auxiliou o processo de aquisição do PLE.

A autora apresenta a sua experiência com um sujeito de nacionalidade japonesa, de 44 anos, professor universitário da Língua Japonesa, que mora no Brasil. Embora tenha começado o curso com alguns conhecimentos gramaticais, ele não conseguia comunicar-se em Português. O inglês foi usado, por esse motivo, como língua comum.

A princípio, a autora pretendia que o aluno progredisse em relação aos aspectos formais da língua, à organização do conteúdo dos textos que produzia e à comunicação.

Em um segundo momento, a autora passa a valorizar aspectos que dizem respeito à conscientização do aluno em relação às motivações que têm para querer aprender Português. Para ela, a clareza dos objetivos em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira propicia condições de maior intimidade entre o aluno e a língua-alvo, abrindo espaço de discussão e reflexão sobre vários tópicos.

Por isso, Morita valoriza o diálogo entre aluno e professor.

Quanto ao material didático, ela trabalha com conteúdos relevantes, de fácil compreensão por parte dos aprendizes. A princípio, utiliza temas do cotidiano relacionados às suas atividades de trabalho, a sua vida em família, e com o passar das atividades, aumenta o grau de complexidade dos textos de acordo com o interesse do aluno.

Morita constata, a partir de seu relato, que, inicialmente, ele tentava compreender os aspectos gramaticais do PLE, mas com o passar das aulas começou a se interessar pelo seu conteúdo, pelos assuntos discutidos em aula. Por exemplo, em uma das gravações – que são extensões das aulas - ela pergunta se ele achava que aqui no Brasil as pessoas tinham preconceito em relação a sua nacionalidade pelo fato do Japão ter perdido a guerra. Em resposta, ele dava sua opinião em relação aos temas.

Em seguida, a autora continua apresentando os resultados dessa experiência e relata que, no início o aprendiz produz falas bem lentas e com blocos lexicais bem curtos, mas com o passar das gravações os intervalos foram ficando menores e foram aparecendo "preenchedores" de lacunas, como cita a autora: "AH, EH, HUUM" (ALMEIDA FILHO; LOMBELLO, 1992, p.52) etc. Ela afirma, ainda, que, com o passar das gravações, as frases ficaram mais completas do ponto de vista dos significados, sendo notável o aumento do vocabulário usado pelo falante.

Passaremos a transcrever as palavras de Morita a esse respeito.

> No início as falas eram bem lentas (aproximadamente 10 palavras por trinta segundos), ensaiadas, pronunciadas palavra por palavra, com blocos lexicais curtos. Pouco a pouco os intervalos entre as palavras foram diminuindo (na décima primeira gravação, por exemplo, o sujeito usou

> cerca de 24 palavras nesse mesmo período de tempo) e as pausas foram ocorrendo em lugares adequados e de modo significativo. (ALMEIDA FILHO; LOMBELLO, 1992, p.52).

Além dos preenchedores de lacuna já citados, "[...] o ETO, preenchedor de lacuna em Japonês, também começou a aparecer mais, conforme o tópico foi se complicando." (ALMEIDA FILHO; LOMBELLO, 1992, p.52). "O uso do preenchedor ETO, como também de algumas expressões em Japonês, como NANKANA ('Como é mesmo?') mostram que o sujeito estava preocupado em desencadear o seu pensamento." (ALMEIDA FILHO; LOMBELLO, 1992, p.53).

Morita apresenta alguns exemplos de estruturação das frases deste falante em que ele usa os preenchedores para selecionar sintagmas nominais.

Ao final, constata que a metodologia utilizada nesse caso - a do dialogo à distância e o material utilizado que seriam as fitas de áudio - trouxe resultados importantes para o aluno e também para ela, a professora, que participou de todo o processo. Porém, acredita ser de fundamental importância tanto para o professor quanto para o aluno estarem cientes de seus papéis, para que a relação de interação aconteça efetivamente.

Como é possível verificar, enfatiza-se os processos comunicativos, interacionais, por meio dos quais se busca levar os alunos a adquirirem consciência em relação à importância que tem para eles a aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

Com base no texto de Morita que chama a atenção para os preenchedores de lacuna, a questão que nos colocamos é se processos comunicativos, interacionais, etc. constituem processos internos ou externos à capacidade de "aquisição da linguagem". Se os processos são cognitivos, pois ela aproxima "língua e pensamento", não seria demais perguntar qual a natureza dessa relação e como deveriam ser trabalhados no processo de ensino de uma língua estrangeira. Cabe, ainda, levantar a seguinte questão: os preenchedores de lacuna, de alguma forma, evidenciam a atividade de reflexão na e sobre a língua estrangeira?

No texto intitulado *Gramática Pedagógica para o Ensino de Português para Estrangeiros: uma abordagem psicolingüística para aquisição–aprendizagem*, da autora Helena Maria da Silva Gomes, da Universidade Nacional Autônoma do México, encontramos pistas sobre a pergunta feita anteriormente, pois ela sugere maneiras de elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas, demonstrando, todavia, preocupações com os aspectos cognitivos envolvidos no processo de aquisição e aprendizagem. A autora refere-se a esses materiais como Gramática Pedagógica para Alunos (GPA).

Gomes considera que a "[...] gramática pedagógica é uma coleção de materiais lingüísticos extraídos de gramáticas cientificas ou formais com o objetivo de promover o ensino-aprendizagem de uma língua." (ALMEIDA FILHO; LOMBELLO, 1992, p.87).

O seu objetivo consiste em traduzir "dados lingüísticos formais em informações pedagógicas sobre o funcionamento e o uso da lingua-alvo" (ALMEIDA FILHO; LOMBELLO, 1992, p.87). A autora ressalta, ainda, que o processo de organização das GPAs está intimamente ligado às reflexões produzidas no campo da Psicolingüística.

A respeito da metodologia envolvida no processo de aquisição--aprendizagem de língua pelos falantes, Gomes relata as suas primeiras hipóteses sobre este processo. Diz a autora a este respeito: "[...] nossas primeiras reflexões e procedimentos foram gerados em função da metodologia comunicativa, principalmente no que esta significa em termos de abordagem lingüística, psicolingüística e didática. (ALMEIDA FILHO; LOMBELLO, 1992, p.88).

A partir destas considerações, Gomes passa a descrever as abordagens que devem ser utilizadas na elaboração das GPAs.

A primeira trata-se de uma abordagem comunicativa. Sem negar a importância das habilidades lingüísticas ou gramaticais para a aquisição--aprendizado de línguas, Gomes[3] considera que a competência comunicativa é fundamental para que o falante consiga conhecer uma língua e utilizá-la de maneira criativa em situações concretas de interação social.

Habilidades lingüísticas e comunicativas, segundo a autora, são adquiridas simultaneamente.

Gomes acredita que a GPAs devem, no que diz respeito à abordagem lingüística, compor-se de regras gramaticais complexas além de descrever as regras pragmáticas (funcionais) e as noções semânticas sobre os modos ou maneiras de como é possível conceitualizar e verbalizar a realidade por meio da língua-alvo: a língua estrangeira.

No que diz respeito à abordagem Psicolingüística, ela acredita que o processo de aquisição da língua e a competência comunicativa estão intimamente ligados ao comportamento humano que é bastante complexo. Todavia, a aquisição da língua materna ocorre de maneira muito eficiente e natural.

Refletindo sobre os desdobramentos desta concepção para a aprendizagem de uma língua estrangeira, Gomes (1992) assim se posicionará.

[3] Para Gomes (1992), o discurso é gerado simultaneamente através das habilidades lingüísticas ou gramaticais e das habilidades comunicativas.

> [...] mesmo no caso de adultos, o desenvolvimento desta competência só se pode dar na medida em que um adulto consiga, de alguma maneira, reutilizar os processos que usou para a aquisição da L1, ao lado dos processos cognitivos maduros que regulam suas outras formas de aprendizagem.

Segundo a concepção da autora baseada nos conceitos de Krashen (1981 e 1982 apud ALMEIDA FILHO; LOMBELLO, 1992, p.89), deve-se diferenciar o processo de aquisição do processo de aprendizagem, pois, segundo este autor, o primeiro é um sistema adquirido e o segundo um sistema apreendido.

A autora mostra que o processo de aquisição de uma língua materna é gerado por meio de um conhecimento subconsciente das regras da língua que são apreendidas naturalmente. Ao contrário, o segundo processo, o de aprendizagem, é trabalhado de maneira consciente. Disto decorre, a necessidade de o professor de língua estrangeira conhecer os processos implicados na aquisição da língua materna.

Na seqüência, Gomes faz referência à abordagem didática. Ela acredita que o material didático elaborado segundo uma abordagem voltada para a aquisição-aprendizagem deve ser dividido (não de maneira física) em dois blocos: um voltado para a aquisição e o outro para a aprendizagem.

Segundo ela, o primeiro bloco, o da aquisição, deve ser elaborado com elementos que contenham insumos significativos[4], ou seja, elementos que sejam assimilados pelos aprendizes de forma subconsciente devido aos processos de construção criativa. Nesse bloco, deve-se apresentar atividades comunicativas e informais que envolvam regras gramaticais mais complexas.

Já o outro bloco, o da aprendizagem, deve conter elementos que sejam assimilados por processos cognitivos conscientes. Nele serão trabalhadas as regras ditas ensináveis, aquelas que poderão ser apreendidas pelo falante. Deste modo, as atividades devem conter regras gramaticais mais simples.

Embora a autora não faça referência à atividade de produção de texto e de leitura e/ou a recortes comunicativos, pode-se depreender de suas reflexões que os elementos do bloco 1 podem deflagrar a aquisição-aprendizagem de uma língua estrangeira, pois há processos cognitivos não descritos por ela que são deflagrados tanto aquisição da língua materna como aprendizagem da língua estrangeira.

---

[4] Segundo Krashen, (apud ALMEIDA FILHO; LOMBELLO, 1992, p.21), para aprender-se uma segunda língua é necessário considerar "que o aprendiz [...] possui um mecanismo interno que funciona como um filtro afetivo por onde o insumo pode ser "filtrado", estando nele envolvidos vários fatores como a ansiedade, motivação, capacidade de risco etc", ou seja, insumos são elementos, ou conteúdos, interessantes para o aluno.

No artigo posterior, intitulado *O ensino de português para estrangeiros nos CEBs: do livro didático à sala de aula*, da pesquisadora Itacira Araújo Ferreira, da Unicamp, é feita uma análise do material didático utilizado nos Centros de Estudos Brasileiros[5] existentes nos países latino-americanos.

A pesquisadora apresenta uma síntese do Projeto Renovar, criado por ela em 1989, momento em que examina alguns livros didáticos representativos dos materiais utilizados em alguns CEBs estrangeiros.

A princípio os materiais adotados são analisados criticamente. Posteriormente avalia-se não apenas o livro didático, mas o processo como um todo, observando principalmente os procedimentos metodológicos e os recursos disponibilizados pelo livro didático para a interação professor x aluno x texto.

No artigo exposto, a autora constata que há uma precariedade nos materiais usados nos CEBs. A maioria sofre a influência do estruturalismo[6] e a organização da gramática e dos exercícios é orientada por procedimentos dedutivos, pois parte-se do geral para o particular. Os livros restringem-se, assim, à apresentação das regras gramaticais, dando ênfase às regras da Gramática Normativa que o aprendiz deve "assimilar" por meio da memorização.

Além disso, os materiais não dão conta da questão das variedades linguísticas e não mostram as diferenças entre a linguagem coloquial x formal.

Outro problema constatado é o uso de frases artificiais, que, geralmente, não são utilizadas pelos falantes nativos. Tratam-se, portanto, de frases utilizadas fora de contexto.

Ferreira constata que o material tem como concepção o ensino de base formalista sem ter preocupação com aspectos comunicativos, deixando de lado esta função no ensino da língua estrangeira. A autora conclui, também, que não há uma preocupação nos materiais didáticos em relação ao aspecto cultural da nova língua. Ela acredita ser de fundamental importância o contato do aluno com a cultura do povo que fala a língua a ser aprendida.

A partir dessa análise dos materiais, a autora apresenta uma proposta no Projeto Renovar. Depois de conhecidos os problemas, ela traz alguns pontos para a reflexão. A professora chama a atenção para o fato de que se deve formular materiais didáticos com base em propostas metodológicas que se preocupem não apenas com questões normativas. O material deve

[5] CEBs.

[6] A abordagem estruturalista consiste na memorização de padrões frasais da língua a ser ensinada, sem levar em consideração o contexto de ocorrência dessas frases (SOSSOLOTE, 2000).

dar conta de aspectos lingüísticos, comunicativos e culturais relacionados à língua-alvo.

Outro ponto consiste em considerar o aprendiz como o foco principal do processo ensino/aprendizagem, afirmando ser de grande importância proporcionar a ele a oportunidade de conviver com amostras reais de uso da língua estrangeira, amostras que tenham sentido, pois são produzidas em contexto.

Depois disso, Ferreira apresenta uma pesquisa feita no projeto dentro de um CEB de Buenos Aires, que tem como foco a construção da experiência de aprender Português em um contexto de sala de aula no exterior. Analisa os materiais utilizados, a interação entre professor e aluno, avalia o sujeito aprendiz e conclui que, nesse CEB, o processo de aprendizagem estimula a aquisição do Português pelos alunos. Além disso, diz ser de responsabilidade do professor em sala de aula a construção do processo de aprendizagem. A autora acredita que, no CEB de Buenos Aires, há uma visão mais contemporânea do ensino de PLE, diferentemente dos outros CEBs pesquisados no projeto Renovar, onde foram encontrados vários problemas no ensino e na aprendizagem do Português como língua estrangeira.

Um dos problemas citados pela autora diz respeito ao material utilizado com conteúdos que nem sempre são interessantes aos aprendizes do ponto de vista comunicativo. Esses materiais não dão conta dos aspectos culturais como observou, aspectos que foram considerados de extrema importância no aprendizado de uma língua estrangeira.

Outro problema apresentado por ela diz respeito às limitações do corpo docente que nem sempre passou por cursos que realmente tem como foco o ensino do Português para Estrangeiros.

O artigo de José Carlos Paes de Almeida Filho apresenta pontos de convergência em relação ao artigo de Itacira Araújo Ferreira, pois ambos preocupam-se com o ensino de Português para Estrangeiros. Almeida faz uma análise em âmbito nacional das Universidades Brasileiras e Ferreira volta-se para os CEBs sul-americanos.

Em um primeiro momento, o estudioso analisa os materiais didáticos utilizados no processo de ensino do Português para Estrangeiros, constatando que os materiais didáticos passaram por grandes transformações desde a década de 30 até o ano da divulgação de seu livro em 1992. Almeida acredita que a partir da década de 30 começou a ocorrer um levante, pois com o surgimento do Ministério da Educação e com ele, das Faculdades de Ciências e Letras, as línguas modernas começam a ser ensinadas, ganhando espaço nas universidades. Não se trata mais de ensinar Grego e Latim somente. Naquele momento, surge o ensino de Português para Estrangeiros assim como de outras línguas modernas.

Almeida Filho diz que Wigdorsky e Gomes de Matos consideram que até 1968 o ensino de Português para Estrangeiros era precário. Almeida diz ainda que, neste momento, o novo era ser audiolingual[7]. Estava iniciando uma nova forma de ensinar língua, no qual se valorizava a habilidade oral.

Segundo Almeida, na década de 80, o ensino de línguas passou a ter uma preocupação maior com o próprio aluno como sujeito ou agente do processo de aquisição da nova língua. A ênfase, nesse momento, não incide mais no ensino, na forma de ensino, mas no conteúdo do aprendizado, naquilo que fazia sentido para o aluno. Neste contexto, o ensino de Português para Estrangeiros começou a obter um crescimento por meio da produção de materiais didáticos e de cursos a partir da década de 60 e 70. Almeida ainda diz que esse aumento deu-se, principalmente nos EUA, pois foram criados cursos e departamentos de Português em várias instituições universitárias. Aqui no Brasil, somente na década de 80, começaram a surgir as séries de livros didáticos para ensinar os alunos em imersão.

Além das considerações feitas, Almeida faz uma análise do quadro institucional de implantação de programas de PLE nas universidades brasileiras com base nos dados fornecidos pela Associação de Professores de Português para Estrangeiros e nos congressos brasileiros de Lingüística Aplicada.

Nessa pesquisa, Almeida constata ainda que há um movimento em favor do ensino de PLE nas universidades do Rio Grande do Sul (UFRGS); em São Paulo (USP); na Estadual de Campinas (UNICAMP); na Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); na Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ); na Federal de Minas Gerais (UFMG); na Federal de Santa Catarina (UFSC); de Brasília (UnB); na Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e na Federal de Juiz de Fora (UFJF). Contudo, a inserção do PLE nessas instituições constitui um movimento desigual. Em alguns casos, são introduzidos cursos de extensão ministrados por professores contratados dentro e fora da carreira acadêmica. Almeida chama a atenção para diversos problemas enfrentados por essas universidades, tais como a falta de profissionais com formação específica, pois os departamentos de Língua Portuguesa não aceitavam as especificidades do PE, entre outras reflexões.

Em relação à pesquisa e à formação pós-graduada em PE, Almeida destaca que existem várias pesquisas tanto em nível de graduação como de

[7] Segundo Silveira (2002), este método foi desenvolvido nos Estados Unidos, na época da Segunda Guerra Mundial, criado para ensinar uma língua estrangeira rapidamente. Esse método que tem por objetivo o aprendizado da língua oral foi elaborado a partir de teorias vindas do estruturalismo, que entende a língua como um sistema de formas ou elementos organizados a partir de estruturas linguísticas finitas. A teoria que fundamenta essa aprendizagem é vinda da linha teórica behaviorista que acredita em um processo mecânico de formulação de perguntas e respostas que constituem estímulos para o aprendizado da língua.

pós-graduação nas Universidades citadas. Destaca ainda a existência de um acervo na Unicamp voltado para o PE na Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem. O autor faz referência aos CEBs, pois neles existem vários tipos de pesquisas relacionadas ao PE.

No artigo intitulado *Interação Verbal na Sala de Aula*, de Marisela Colín Rodea, a autora reflete a respeito da importância do aprendizado dentro da sala de aula, primeiro analisando os padrões de interação verbal em contexto de imersão para depois analisar o lugar do discurso oral no processo formal de aprendizagem.

A experiência foi feita em uma universidade brasileira, em cursos de Português para falantes de Espanhol. Em um primeiro momento, a autora constatou que a função da sala de aula dentro da universidade é a de autorizar e transmitir o modelo da língua padrão brasileira, mais próximo da norma culta. Partindo desse ponto de vista, constatou, no entanto, que, assim procedendo, a língua é considerada apenas como um sistema. A autora chama a atenção para o fato de que fora da sala de aula o aprendiz não encontrará, na maior parte das situações vividas, esta língua aprendida em sala de aula.

A partir da análise que é feita, ela coloca uma questão: "[...] que função tem a sala de aula no contexto de imersão? Em que medida a experiência de imersão é trazida para a sala de aula?" (ALMEIDA FILHO; LOMBELLO, 1992, p.78).

Do ponto de vista metodológico, a reflexão de Rodea é feita com base no Modelo de Análise da Interação Verbal, de Hamel (1982), e na proposta sobre a interação em sala de aula, de Dabène (1990), citados em seu artigo.

O modelo de análise, como cita Rodea, "[...] considera o discurso como uma atividade social, como um todo complexo organizado em diferentes níveis que se inter-relacionam [...] A comunicação é vista [...] como a elaboração interativa de significações sociais [...]." (ALMEIDA FILHO; LOMBELLO, 1992, p.78).

A autora apresenta o conceito de "implicação" definido por Dabène como um "fenômeno que se produz quando o sujeito, na situação pedagógica, inclina-se mais ao pólo da pessoa[8] do que ao do aprendiz". Ela define como objetivo da pesquisa "descobrir, na atividade enunciativa, a negociação do sentido, a argumentação, o fluxo discursivo e a construção da interação pedagógica." (ALMEIDA FILHO; LOMBELLO, 1992, p.78).

Para diferenciar o que entende por **pessoa** e **aprendiz**, a autora apresenta alguns exemplos de interação em sala de aula, nomeando-os de acordo com o que ocorre nessas interações. São situações que ocorrem no dia-a-dia, como,

[8] **Pessoa**, para Dabène, distingue-se do **aprendiz** no momento em que ele consegue projetar as condições de uso do discurso em língua estrangeira.

por exemplo, quando um aluno entra na sala de aula e pergunta para outro aluno se aquele lugar estava ocupado. Com este exemplo, ela compara a maneira como o aprendiz de PLE expressa-se em língua estrangeira neste contexto enunciativo com a maneira como o falante nativo falaria nessa mesma situação. A comparação busca focalizar as ambigüidades que podem ocorrer quando o aprendiz se serve de recursos de expressão diferentes do falante nativo.

Rodea apresenta ainda outra situação simulada em sala de aula, a saber, um fato do cotidiano em que alguém vai comprar algo em uma loja, tendo constatado as diferenças entre a fala de um e de outro.

Estes exemplos permitem a ela concluir que o discurso oral assume várias funções. A principal delas permitiria usá-lo como estratégia pedagógica que não esteja orientada para o processo de ensino/aprendizado da língua vista como um sistema, trabalhada, apenas, em sua forma padrão, com enunciados corretos, estratégia que não daria espaço para as experiências que o aprendiz enfrentará no cotidiano em contexto de imersão. Ela chama atenção ainda para o fato de que a sala de aula em contexto de imersão deve ser um espaço onde o aluno apresente experiências psicológicas e sociais, pelo fato de a língua não ser simétrica e homogênea. Por isso, o discurso oral deve ser trabalhado de maneira interativa ou discursiva, tendo como base as situações não-formais e não as situações em que é usada a língua padrão.

Passaremos agora a apresentar o artigo intitulado *A hipótese em Português*, da estudiosa Raquel Ramalhete, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nele a autora analisa as expressões de condições hipotéticas que são veiculadas por meio de determinadas formas verbais.

Analisa a **condição** e **a consequência** em Português e constata que a **condição** restringe-se ao uso do modo subjuntivo (com o uso do **se**), enquanto a conseqüência pode ser expressa de várias maneiras. Ela exemplifica com algumas expressões como:

"Se eu fosse ele, não fazia aquilo/faria aquilo.; Se eu fosse ele, não ia fazer aquilo.; Se eu fosse ele, não havia/haveria de fazer aquilo." (ALMEIDA FILHO; LOMBELLO, 1992, p.100).

Dando sequência ao artigo, a autora apresenta sugestões para o ensino das formas de **condição** e de **consequência** no PLE. Ela acredita que, no início do processo, seja mais conveniente aplicar exercícios separados ou sobre a **condição** ou sobre a **consequência**.

A autora coloca, ainda, que o ensino não deve ser elaborado a partir da conjugação dos verbos, de maneira automática. Deve ser focalizada a **hipótese** e a **consequência**, para que o aluno consiga realmente entender o processo de formação dessa expressão.

Ramalhete (1992) conclui que as formas verbais encontradas no uso da **condição** são, geralmente, o imperfeito/futuro do subjuntivo e o imperfeito do indicativo para a consequência.
Observe o leitor que apesar das contribuições do artigo a unidade de análise da autora é a **frase**.

O último artigo do livro, intitulado *As funções e formas alternantes do imperativo no ensino de Português para Estrangeiros*, de Marianne Akerberg, da Universidade Nacional Autônoma do México, constitui uma análise dos usos do imperativo no ensino de PE.

A autora acredita que a maneira como são ensinadas as formas do imperativo no ensino de PLE é um tanto equivocada, pois nem sempre o imperativo é usado para dar ordens, instruções, conselhos etc., podendo alternar com o subjuntivo, além de poder ocorrer variação e mistura entre as formas do imperativo em relação ao uso dos pronomes de tratamento **tu** e **você.**

Durante o texto, registra alguns casos em que ocorre **a alternância** das formas do imperativo em relação às pessoas do discurso, tais como: "Escute as orações e leia."; "Abra o seu material na página 50." (ALMEIDA FILHO; LOMBELLO, 1992, p.106). Segundo a autora, estes exemplos não apresentam problemas em relação à gramática normativa. Porém, em alguns diálogos gravados para a compreensão da linguagem oral, o aluno encontrará formas do imperativo que correspondem a **tu** como exemplifica com as frases "Deixa eu ver."; "Olha"; "Vem cá". Nesse caso, o imperativo pode ser usado tanto na forma da terceira pessoa do pronome de tratamento de respeito **o senhor/ a senhora** quanto para dirigir-se a pessoa **tu.**

No que diz respeito **à mistura** das formas de pessoa no imperativo, a autora cita algumas letras de músicas nas quais se encontram diversas variações no uso de ordens, instruções, conselhos, etc., pois em alguns momentos são encontradas formas do presente do subjuntivo que correspondem ao pronome *você*, e outras com o uso do subjuntivo, porém, com o pronome *tu*.

No final do artigo a autora conclui que é papel do professor ajudar o aluno a entender fenômenos linguísticos que possam causar confusão no uso do imperativo.

III. A título de conclusão

O que aprendemos lendo os capítulos apresentados?

Em primeiro lugar, que houve um movimento, no ensino de PLE, voltado para a crítica ao ensino da gramática normativa. Afinal, em contextos de imersão, os falantes interagem por meio de diferentes variantes linguísticas.

O paradigma estruturalista no ensino de línguas estrangeiras também foi colocado em xeque. Passou-se, a partir da década de 90, a valorizar a

aprendizagem da língua em função da competência comunicativa adquirida pelos aprendizes. Do ponto de vista do ensino, considerou-se necessário replicar em sala de aula situações "reais" de uso da língua. Salvo engano, estes princípios continuam orientando o ensino de PLE com aprofundamentos decorrentes da história desta linha de pesquisa.

Consideramos que a maior contribuição desta leitura foi apresentar um contraponto em relação aos materiais didáticos colocados em circulação pelo mercado editorial, que são utilizados por muitos profissionais como único material de referência. As propostas metodológicas divulgadas neste livro colocam em foco, ao contrário, a relação necessária entre ensino e pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. C. **Identidades e caminhos no ensino de português para estrangeiros**. Campinas: Pontes Editora, 1992.

_____. **O ensino de português para estrangeiros**: pressupostos para o planejamento de cursos de elaboração de materiais. Campinas: Pontes Editora, 1989.

GOMES, H. M. S. Gramática Pedagógica para o Ensino de Português para Estrangeiros: uma abordagem psicolinguística para a aquisição-aprendizagem. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; LOMBELLO, L. (Org.). **Identidades e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros**. Campinas, SP: Pontes: Ed. da UNICAMP, 1992. p.87-98.

RAMALHETE, R. A Hipótese em Português. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; LOMBELLO, L. (Org.). **Identidades e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros**. Campinas, SP: Pontes: Ed. da UNICAMP, 1992. p.99-104.

SILVEIRA, R. S. **Um olhar sobre o ensino de Língua Estrangeira em contexto de escola pública:** foco na abordagem de ensino. 2002. 184 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

SOSSOLOTE, C. R. C. **O discurso de vulgarização da linguística no aparelho escolar.** Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Miryan Cristina BUZETTI
Maria Piedade Resende da COSTA

Aprender a ler e escrever envolve a descoberta de um sistema de representação diferente da linguagem oral, no qual a criança normalmente utiliza no seu dia-a-dia. É necessário que ela aprenda sobre palavras, sílabas, letras e os sons representados por elas. Existem diferentes teóricos que estudam a temática. O presente capítulo discorre acerca da aprendizagem da leitura e da escrita dando ênfase aos alunos com deficiência intelectual.

A aprendizagem da leitura e escrita

A linguagem escrita exige da criança a consciência dos diferentes signos que compõem o sistema alfabético. Para que o aluno consiga estabelecer a relação entre imagem do objeto, seleção do signo representativo e registro da palavra são necessários o ensino. A escrita é uma função específica da linguagem, que se diferencia da fala pela sua estrutura e seu modo de funcionamento, ou seja, a linguagem escrita requer, para seu desenvolvimento, um elevado grau de abstração por parte do aluno que a aprende. Trata-se de uma linguagem de pensamento, de representação (VYGOTSKY, 2000). Percebemos, assim, a partir das invenções da criança, o uso cultural dos signos. A criança inventa signos para registrar as informações, descobrindo o uso instrumental da escrita. "Inicialmente o desenho é brincadeira, um processo autocontido de representação; em seguida, o ato completo pode ser usado como estratagema, um meio para o registro" (LURIA, 2006, p. 174).

Lemle (1991), afirma que os indivíduos necessitam de algumas capacidades para alfabetizar-se, tais como compreensão de símbolo, refinamento de percepções, conscientização da percepção auditiva, consciência da unidade da palavra e organização da página escrita. É necessário que o

aluno compreenda a ligação simbólica entre letras e sons das palavras, distinguir as letras e ter a capacidade de ouvir e ter consciência dos sons da fala com suas distinções relevantes na língua. Lemle (1991) continuando neste enfoque diz que é preciso estabelecer relação entre a unidade da palavra e seu sentido no contexto, reconhecendo o significado da palavra e a estrutura da língua.

Segundo Demont (1997), a aprendizagem da leitura é um processo complexo que requer múltiplas habilidades cognitivas, principalmente a capacidade de refletir sobre a linguagem, ou seja, habilidade metalinguística. Essa habilidade é fundamental no processo de aprendizagem da escrita, e está diretamente ligada à aprendizagem da leitura. O autor cita que primeiro o leitor precisa tomar consciência da estrutura fonética da linguagem e depois tomar consciência de que cada unidade auditiva é representada por um grafema diferente.

Para a equivalência de estímulos, aprender a ler e escrever se faz a partir de repertórios estabelecidos pela relação entre as respostas do aprendiz e os estímulos que as controlam. É uma tarefa que disponibiliza poucos reforçadores naturais imediatos. Ensinar a ler é um programa de contingências sob os quais a aprendizagem acontece; para tanto se deve levar em consideração as diferenças individuais e a partir das diferenças otimizar, acelerar e garantir a aprendizagem para todos os alunos (SKINNER, 1972).

Morais (1996) entende que ler é aprender a utilizar o código alfabético e, ao mesmo tempo aprender a encontrar os correspondentes fonéticos da letra, o que implica em poder analisar coincidentemente a fala em fonemas e aprender a fundir os fonemas sucessivos, é ativar automaticamente representações ortográficas e representações fonológicas de unidades mais amplas que a letra. Morais (1996) continua que aprendendo a ler, a criança aprende a associar uma forma ortográfica a cada palavra, ou seja, a sua forma fonológica.

Baseado na teoria piagetiana, Ferreiro e Teberosky (1986) acredita que a aprendizagem é um processo de construção, o qual se origina no interior do indivíduo através da interação com o meio, na busca da compreensão de como acontece a escrita, a criança faz várias tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios com os quais deve se familiarizar o professor que está trabalhando no processo de alfabetização. Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986) e Ferreiro e Gomes Palacio (1987), mostram as transformações da escrita das crianças, a partir de seus estudos teóricos e práticos, interpretam o ensino que os alunos recebem.

Há uma diferença entre saber ler e escrever viver na condição de quem saber ler e escrever. Uma pessoa que aprende a ler e escrever que se torna alfabetizado só se torna letrado quando passa a fazer uso da leitura

e da escrita na prática social. Para Soares (2003), a pessoa letrada não é a mesma, social e culturalmente do que quando era analfabeta, há uma mudança no modo de viver na sociedade, a interação cultural e interpessoal. Pode-se dizer que a alfabetização é a aprendizagem da técnica, das relações entre fonema/grafema, mas que o domínio dessa relação não é pré-requisito para o letramento, não sendo necessário aprender primeiro uma depois a outra, é necessário alfabetizar ao mesmo tempo em que se incentiva o letramento.

Um termo que aparece na literatura além do letramento é o letramento emergente. Esse termo surgiu na década de 1980 como uma maneira de explicar a leitura e escrita que aconteciam em crianças antes do período escolar. Sulzby e Teale (1991) definem o termo como "os comportamentos de leitura e escrita que precedem a alfabetização convencional". O desenvolvimento do letramento emergente acontece com os contatos informais que a criança tem com materiais escritos.

Segundo Smith (1999), por mais absurdo que o método pareça, ele dará certo com algumas crianças, mas nenhum método é eficaz com todas, portanto a seguir será feito alguns apontamentos em relação o ensino de leitura e escrita para deficientes intelectuais.

A aprendizagem do aluno com deficiência intelectual

A palavra deficiência é a tradução das palavras "*disability"* (inglês) e *"discapacidad*" (espanhol). Entende-se que a deficiência é a condição da pessoa que tem um impedimento (*impairment,* em inglês) como exemplo uma lesão no aparelho visual, falta de uma parte do corpo, etc, entendendo então que essa deficiência causa um impedimento, limitação, perda ou anormalidade. A expressão "deficiência intelectual" (DI) foi utilizada em 1995, quando a Organização das Nações Unidas realizou em Nova Iorque o simpósio chamado *Intelectual Disability: programs, policies, and planning for the future.* Para diagnosticar uma pessoa como tendo deficiência intelectual, não basta haver um quociente de inteligência que corresponda ao estabelecido para tanto, ou seja, outros aspectos dever ser levados em conta, tanto os aspectos cognitivos quanto os adaptativos devem indicar déficit (EVANGELISTA, 2002).

A associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD) define como uma incapacidade caracterizada por importantes limitações no funcionamento intelectual e adaptativo com início anterior aos 18 anos de vida. A AAIDD explica a deficiência intelectual (DI) segundo cinco dimensões: I - habilidades intelectuais (avaliação por testes psicométricos de inteligência, padronizados e adaptados à realidade da população

avaliada, considerados necessários, mas não suficiente); II - comportamento adaptativo (habilidades conceituais, sociais e práticas); III - participação, interações, papéis sociais (relacionados com a avaliação das interações sociais e dos papéis vivenciados pela pessoa, sua participação na comunidade em que vive); IV - saúde (investigação mais ampla das condições de saúde física e mental); V - contextos (consideração das condições em que vive, a partir de umaperspectiva sistêmica).

Para Vygotsky (2000), o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual é um processo de constituição da personalidade por meio de reorganização das funções de formação dos processos de aprendizagens sempre originadas pela deficiência, exigindo assim, a criação de novas possibilidades para a consolidação do desenvolvimento.

Segundo Piaget (1976), a pessoa deficiente intelectual é capaz de se desenvolver, inclusive seguindo os mesmo estágios propostos para as "crianças normais", a diferença está no ritmo e no menor alcance cognitivo.

De acordo com a análise do comportamento, ensinar é programa de contingência sob os quais a aprendizagem acontece, a programação efetiva dessas contingências deve levar em consideração as diferenças individuais, e a partir delas, otimizar, acelerar e garantir a aprendizagem de todos, mesmo quando a pessoa apresenta alguma deficiência ou limitação (SKINNER, 1972).

A literatura mostra que existem registros de duas maneiras de ensinar as pessoas com DI. A primeira refere-se àquelas intervenções reducionistas com aportes em treinamento e prática rotineira para o ensino de habilidades, feitas de forma isolada e descontextualizada. Ensina-se o alfabeto, os sons de fonemas isolados e a decodificação de palavras isoladas. Durante anos, a literatura em Educação Especial foi marcada pela presença de publicações que apresentavam estratégias para desenvolver as habilidades de associação de letra-som, de identificação global de palavras e de análise fonética (KATIMS, 1991).

Outra alternativa de ensino é aquela que se preocupa com a elaboração de formas integrada com as áreas do conhecimento humano, contextualizado. Essa maneira de ensinar inclui a combinação do ensino da oralidade, leitura e escrita, fazendo uso de textos, experiências linguísticas e acesso a outras linguagens e comunicações orientadas. Dentro desta concepção o desenvolvimento da leitura é visto como um processo de apropriação de um objeto socialmente construído e não como a aquisição de uma técnica ou como o desenvolvimento de habilidades isoladas.

Estudos como de Katims (1991), Jatobá (1995) e Gomes (2014) indicam que as crianças com deficiência intelectual passam por processos cognitivos semelhantes aos das crianças "normais", no que concerne à aquisição da

linguagem escrita. Esses dados sugerem ainda que o DI tem capacidade de evoluir conceitualmente na aprendizagem da leitura e da escrita, desde que sejam oferecidas situações de estimulação adequadas.

Katims (2000) afirma que, em 1800, Jean Marc-Gaspard Itard, influenciado por Juan Pablo Bonet, escreveu o primeiro documento no qual discutia os procedimentos e instruções para o ensino da leitura e da escrita para uma pessoa com DI. Em 1886, sob a influência de Itard e Séguin, Maria Deteressa Montessori desenvolveu na Itália, o trabalho na área de leitura e escrita para as pessoas com DI. Montessori afirmava que as pessoas com DI deveriam ser trabalhadas mais em seus aspectos pedagógicos que médicos. A pesquisadora utilizou no ensino da leitura e da escrita para pessoas com DI, pequenos textos, sentenças, cartões de palavras.

Na alfabetização, usou o método sensorial, tanto para as crianças com ou sem deficiência (KATIMS, 2000). Montessori ensinou a ler e escrever ao mesmo tempo, pois acreditava que uma habilidade reforçava e dava suporte à outra. É importante ressaltar as contribuições de Montessori para a Educação Especial: apresentou o método sensorial, e também propôs uma nova concepção das pessoas com 'retardo mental' que passaram a ser vistas como pessoas capazes de aprender e criou um método para alfabetizá-las.

Para Ferreiro e Teberosky (1986) e Ide (1993), o ensino de leitura e escrita para o aluno DI deve caminhar de maneira a desenvolver a compreensão simbólica e a função social da escrita, trabalhando com atividades do tipo desenho, mímica, dramatização, etc. Por meio de um trabalho que combine os aspectos formais e simbólicos da escrita, o aluno aos poucos irá atingir o domínio das habilidades de leitura e escrita, elas reforçam ainda que a repetição do mesmo exercício não garante aos alunos com deficiência a apropriação da linguagem escrita.

Costa (2011) relata que o deficiente intelectual quando domina a linguagem escrita, além de ter acesso ao conhecimento pode participar de maneira mais ativa no meio em que vive, melhorando consequentemente a auto–estima. Em seu programa de intervenção é apresentado alguns apontamentos para facilitar o ensino desse alunado. A autora desta programação, por exemplo, para o ensino de vogais recomenda usar a sequência "a,o,u,e,i", justificando que para fazer a grafia das letras "a" e "o" são necessários apenas os movimentos circulares, enquanto para a grafia das vogais "u e i" há uma exigência de traços na posição vertical.

Em um estudo bibliográfico realizado por Buzetti (2015) no Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses de Dissertações da CAPES foram encontradas apenas 20 dissertações e cinco teses que estudam sobre a temática do ensino de leitura e escrita para o DI. A primeira dissertação encontrada data de 1998 e a data máxima foi 2014.

Ao acessar os bancos de teses e dissertações foram utilizados os seguintes descritores: deficiência intelectual, deficiência mental, deficiência intelectual e leitura, deficiência intelectual e escrita, deficiência intelectual e ensino de leitura, deficiência intelectual e ensino de escrita, deficiência intelectual e alfabetização e deficiência mental e leitura e escrita. Os resultados encontram-se indicados no Quadro 1.

Quadro 1– Número de teses e dissertações de acordo com as palavras- chave

PALAVRA-CHAVE	RESULTADO BDTD	PORTAL CAPES
deficiência intelectual	230	157
deficiência mental	447	126
deficiência intelectual e leitura	16	12
deficiência intelectual e escrita	16	6
deficiência intelectual e ensino da leitura	13	8
deficiência intelectual e ensino da escrita	12	5
deficiência intelectual e alfabetização	12	7
Deficiência mental e leitura e escrita	11	2

Fonte: Buzetti (2015).

Lima (2002) teve como objetivo em sua dissertação identificar os procedimentos didático-metodológicos utilizados por professores da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no processo de alfabetização de alunos com DI moderada. Foram selecionados cinco alunos aos quais foram analisadas as fichas individuais nas quais continham informações sobre o que o aluno deveria aprender e como o professora trabalhava e avaliava tal conteúdo. As atividades que a pesquisadora encontrou foram o tipo cópia, recortes, colagem, gravuras, uso de fichas para trabalho com vogais, atividades mimeografadas e diálogo diário para explorar fatos ocorridos no cotidiano. Os resultados apontam para a necessidade dos professores direcionarem um encaminhamento metodológico diferenciado, no qual o aluno seja o sujeito da aprendizagem, indo além dos conhecimentos concretos.

Sás (2009) teve como objetivo verificar a eficácia de um programa de remediação fonológica nos níveis de leitura e escrita em alunos com síndrome de Down. Participaram oito alunos em fase alfabética de aprendizagem da escrita, sendo divididos em dois grupos : experimental e controle de espera.

A intervenção seguiu um programa baseado no programa de remediação fonológica elaborado por Gonzales, Espinel e Rosquete e adaptado por Salgado. O programa é dividido em oito etapas e foi aplicado individualmente em média três vezes por semana com duração de 45 minutos. As etapas de intervenção foram: correspondência grafema-fonema, discriminação de fonemas em sílabas, classificação de palavras pares, discriminação de fonemas em palavras, correspondência grafema-fonema dois, identificação de fonemas, segmentação de fonemas e supressão de fonemas. Os resultados mostram que o programa é eficaz, melhorando o desempenho dos alunos nas provas de consciência fonológica, leitura em voz alta e escrita de palavras ditadas, outra vantagem do programa é que os resultados podem ser observados em um curto período de tempo.

O estudo de Saglia (2010) teve como objetivo construir, implementar e avaliar um programa de alfabetização tecnológica multissensorial para alunos incluídos em sala comum. O programa contou com sete etapas: aquisição de vogais, fonemas surdos, fonemas sonoros, dígrafos, arquifonemas, grupo consonantal com r e encontro consonantal com l. Para desenvolver o trabalho foram utilizados recursos como exercícios com sílabas, atividades baseadas no método das boquinhas, flanelógrafo (painel para expor figuras), alfabeto móvel, histórias em quadrinhos, carimbos. A intervenção foi realizada com quatro alunos, sendo que três frequentavam o 6º ano e um o 7º ano. Foram realizados três encontros semanais com duração de 45 a 60 minutos cada. Os alunos avançaram nas habilidades de leitura e escrita, mas há a necessidade de um tempo maior de aprendizagem e o apoio do suporte pedagógico.

Santanna (2011) investiga e analisa os dados de ensino aprendizagem e Língua Portuguesa para alunos com deficiência intelectual de uma APAE em uma turma de jovens e adultos. A pesquisadora analisou os documentos oficiais da instituição, observou as aulas de Língua Portuguesa e realizou a gravação de vídeo de algumas dessas aulas. Percebeu-se que há um descompasso entre o que deveria ser ensinado e as práticas de letramento desenvolvidas na sala de aula, tendo uma visão de que a Língua Portuguesa deve ser ensinada como um código, apresentando somente atividades descontextualizadas. Conclui-se que não é somente adaptações curriculares baseadas nos métodos concretos que alunos com DI chegarão ao desenvolvimento da leitura e escrita.

Santos (2012) teve como objetivo apresentar um procedimento de ensino para aquisição dos repertórios de leitura e escrita a partir de discriminações condicionais para alunos com DI utilizando o software Mestre. Participaram cinco pessoas com idade entre 15 e 21 anos com deficiência intelectual alunos de uma escola especial, cada participante tiveram em média oito horas de treino.

O programa utilizado na pesquisa possui um banco de dados formado por figuras, palavras faladas e apresentada alternativas para que se coloquem as palavras escritas. Foram trabalhadas atividades do tipo nomeação das letras do alfabeto, palavras com sílabas simples e complexas, relações palavra impressa – palavra impressa, figura – palavra impressa, palavra impressa--figura, palavra ditada – palavra impressa, palavra impressa – palavra falada, palavra impressa- construção de palavras/cópia, palavra ditada- construção de palavra ditada. Após a intervenção conclui-se que o modelo da equivalência de estímulos pode contribuir para a aquisição dos comportamentos de leitura e escrita para alunos com DI.

Conti (2014) teve como objetivo estruturar, aplicar e analisar um programa de promoção de letramento emergente para alunos pré-escolares com DI. Participaram dois alunos com Síndrome de Down com idade entre três e cinco anos. O estudo é do tipo descritivo e exploratório, a intervenção foi realizada individualmente.

Para desenvolver o programa foram utilizados recursos como: alfabeto móvel, papel, caixa mágica (caixa de papelão com abertura na parte superior para colocar a mão e extrair alguns objetos), boneco articulado feito de recicláveis, fantoches, histórias impressas, 20 livros de literatura infantil. Foram realizadas sessões de leitura compartilhada e proposto atividades para poder desenvolver habilidades do letramento emergente. Os resultados apontam um aumento de interesse por livros e pela leitura, aumento na participação durante a leitura, melhora na compreensão das histórias, no manuseio apropriado dos livros, no uso de conceitos sobre escrita e suas funções.

Freitas (2012) teve como objetivo identificar quais seriam as habilidades de pré requisitos necessários para o ensino de leitura com base em uma rede de relações comportamentais e construir um programa de ensino amplo capaz de atender as dificuldades do maior número possível de alunos. A pesquisadora realizou quatro estudos consecutivos, participando ao todo nove pessoas com DI. As sessões eram individuais com duração média de 20 a 30 minutos.

Ao longo do estudo ela aponta que alguns dos pré-requisitos necessários para o ensino de leitura e escrita seriam: atenção, discriminação auditiva e visual, coordenação motora, conceitos (do tipo distância, posição, tamanho, quantidade), diferentes formas de verbalização (pronúncia, compreensão, gramática e sequência). Os resultados mostram que o programa foi eficaz no ensino de pré requisitos necessários para os alunos, resultando em um guia para as crianças com DI. A pesquisadora aponta que a atenção a motivação do aluno e cuidado com as repetições desnecessárias é fundamental por parte do educador.

Cruz (2013) teve como objetivo analisar a interação de alunos com DI com a linguagem escrita em um ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido com a finalidade de implementar atividades de letramento. A metodologia utilizada foi a pesquisa ação crítico colaborativa. Participaram da pesquisa dois professores e nove alunos com idade entre 13 e 21 anos que apresentavam baixo grau de letramento. Conclui-se que a educação do aluno com deficiência intelectual precisa reconhecer a importância de se utilizar recursos e desenvolver estratégias específicas que favoreçam o desenvolvimento da linguagem, mobilizar as estruturas cognitivas e ampliar a interação entre os alunos. É preciso atribuir a escrita seu verdadeiro status, não sendo apenas conteúdo escolar, mas uma linguagem que tem por finalidade a comunicação.

Considerações Finais

Os estudos encontrados demonstram que é possível o ensino de leitura e escrita para pessoas com deficiência intelectual, e, apesar das diferentes correntes teóricas entre os estudos eles apresentam alguns apontamentos importantes como:

- A importância do uso das tecnologias,
- Utilização de atividades contextualizadas,
- Valorização da realidade do aluno e dos conhecimentos prévios do mesmo,
- A importância de trabalhar a consciência fonológica aliada ao método de ensino,
- Valorização das potencialidades do aluno,
- Respeito ao tempo de aprendizagem de cada um,
- Planejamento do ensino em pequenos passos partindo do mais simples para o mais complexo, aumento assim a chance de êxito do aluno,
- Ensino colaborativo,

Foi observado também que a maioria dos estudos de intervenção acontece de maneira individualizada, realizando um pré teste para avaliar o que o aluno já sabe e que as sessões (encontros) tem duração média de 30 minutos, facilitando assim manter a motivação do participante e um baixo índice de fracasso em cada sessão.

Atividades do tipo recado, uso de chat na internet, agenda, identificação nominal de objetos pessoais, quadro de atividades semanais, uso de letra bastão maiúscula no início do processo, exercícios com sílabas, histórias em

quadrinho, atividades de ligar podem facilitar e otimizar a aprendizagem além de cuidados como:

- Selecionar palavras que não tem acento,
- Selecionar palavras sem encontro vocálico ou consonantal,
- Evitar palavras com letras isoladas (como a letra "A" na palavra "apito"),
- Trabalhar palavras conhecidas pelas crianças,
- Evitar palavras que se referem apenas a parte de objetos (exemplo: cabo, bico),
- Evitar palavras com semelhanças múltiplas (como pato – gato),
- Evitar palavras que possuem a primeira e a última letra igual (exemplo: sapo- sino),
- Evitar palavras que compartilham a mesma posição de estímulo (como as vogais nas palavras sapo-pato)

Nas pesquisas selecionadas foram utilizados os seguintes recursos: alfabeto móvel, carimbos, quebra-cabeça, software "Mestre", software "Aprendendo a ler e escrever em pequenos passos", caixa mágica, computador, boneco articulado de sucata, fantoches, livros de literatura.

Podemos concluir que os estudos, independente de sua corrente teórica demonstram resultados positivos em relação ao ensino de leitura e escrita, mas que muitas vezes essas informações não são acessadas pelos professores que trabalham diariamente com esses alunos.

REFERÊNCIAS

BUZETTI, M. **Concepções de professores de instituição especializada sobre leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual.** 2015. 120f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CONTI, L. **Leitura compartilhada e promoção do letramento emergente de pré escolares com deficiência intelectual.** 2014. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

COSTA, M. **Alfabetização para o aluno com deficiência intelectual.** São Paulo: Edicon, 2011.

CRUZ, M. **Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual.** 2013. 242f. Tese (Doutorado em

Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

DEMONT, E. Consciência fonológica, consciência sintática: que papel (ou papéis) desempenha na aprendizagem eficaz da leitura? In: GREGÓIRE, J.; PIÉRART, B. (Org.). **Avaliação dos problemas de leitura**: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.189-201.

EVANGELISTA L. M. C. **Novas abordagens do diagnóstico psicológico da deficiência mental.** São Paulo: Vetor, 2002.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FREITAS, M. **Construção de um programa de ensino de pré- requisitos de leitura e escrita para pessoas com deficiência intelectual.** 2012. 179f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

GOMES, M. **Ensino de leitura com diferentes treinos discriminativos a aprendizes com deficiência intelectual.** 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

IDE, S. **Itinerário de uma experiência:** a construção de conhecimento de crianças deficientes mentais portadoras de Síndrome de Down e suas interações no contexto escolar comum. 1993. 292f. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

JATOBÁ, C. M. R. **Eles Conseguem:** estudo sobre alfabetização em crianças com síndrome de Down. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1995.

LEMLE, M**. Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1991.

LIMA, T. **Procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores da Apae no processo de alfabetização dos alunos portadores de deficiência mental moderada.** 2002. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

LURIA, A. R. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VIGOTSKI L.S.; LEONTIEV, A.N**. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10.ed. São Paulo: Ícone, 2006. p.143-189.

KATIMS, D. S. Literacy instrution for people with mental retardation: historical highlightis and contemporany analysis. **Education and training in mental retardation and Developmental Disabilities**, [S.l.], v.53, n.1, p.3-15, 2000.

_____. Emergent literacy in special education: curriculum and instruction. **Topics in Special Education**, [S.l.], v.11, n.1, p.69-84, 1991.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1996.

PIAGET, J, **Psicologia e Pedagogia.** Tradução Dirceu A. Lindoso e Rosa M. Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forensa Universitária, 1976.

SAGLIA, I. **Construção, implementação e avaliação de um programa de alfabetização tecnológica multissensorial para alunos incluídos**. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

SANTANNA, M. **A Língua Portuguesa na Educação Especial:** problematizando leitura, escrita e mediação. 2011. 163f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

SANTOS, S. **Ensino de leitura e escrita para aprendizes com deficiência intelectual.** 2012. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SÁS, R. **Efeito de um programa de remediação fonológica nas habilidades de leitura e escrita em alunos com Síndrome de Down.** 2009. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. Trad. Rodolpho Azzi. São Paulo: Herder: EdUSP, 1972.

SMITH, F. **Leitura significativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SULZBY, E.; TEALE,W. Emergent literacy. In: KAMIL, M. L. et al. (Ed.). **Handbook of reading research.** v.2. New York: Routledge, 1991. p. 727-757

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: EXPERIÊNCIAS DO GRUPO DE PESQUISA AMBIENTES POTENCIALIZADORES PARA A INCLUSÃO

Elisa Tomoe Moriya SCHLÜNZEN
Klaus SCHLÜNZEN JUNIOR
Danielle Aparecida do Nascimento SANTOS
Denner Dias BARROS

Introdução

Neste artigo serão explicitados os projetos de ensino, pesquisa e extensão universitária desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa "Ambientes Potencializadores para a Inclusão" (API) e que tiveram como eixo balizador os princípios da abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS). O delineamento das ações de pesquisa, ensino e extensão do grupo foi configurado a partir da pesquisa de doutorado intitulada *Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: Criando um Ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo para Crianças com Necessidades Especiais Físicas* (SCHLÜNZEN, 2000).

O objetivo da pesquisa era criar um ambiente CCS baseado no uso de TDIC para melhorar os processos de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência física. Como parte do trabalho de doutoramento, foi construída e consolidada uma abordagem metodológica para ser usada com essas crianças. Essa abordagem permitiu o desenvolvimento colaborativo de uma metodologia de uso de TDIC para potencializar as produções dos estudantes, favorecendo a construção do conhecimento, mediando a formalização dos conceitos curriculares, oportunizando formas de expressão

e valorizando a diversidade humana, avaliando-os por meio da construção de seu conhecimento, de sua própria percepção e do que foi construído e produzido (SCHLÜNZEN, 2000).

Com isso, foi realizada uma formação contínua e em serviço de professores, buscando a sua autonomia, incentivando-os a tornarem-se reflexivos e pesquisadores de sua própria prática. A estratégia usada para a nova prática pedagógica foi o desenvolvimento de projetos (HERNANDEZ, 1998), permitindo que os estudantes escolhessem um tema e resolvessem questões relevantes, gerando a necessidade, o desejo e a compreensão de aprender determinados conceitos. Assim, a aprendizagem emergiu do interesse e do contexto, possibilitando que os conceitos fossem vividos, formalizados e aprendidos de maneira globalizada, criando situações desafiadoras, sem que as deficiências fossem o empecilho para o desenvolvimento de cada um.

Os resultados alcançados mostraram que o ambiente CCS permitiu uma maneira mais prazerosa de ensinar, de dar significado à aprendizagem, de contemplar o currículo, de avaliar o desenvolvimento da criança, de integrar e contextualizar os conceitos, valorizando o potencial e habilidades de estudantes com deficiências. Com esses resultados, no ano de 2001 foram iniciadas as orientações para trabalhos de extensão, iniciação científica, pesquisas de mestrado e doutorado, promovendo a criação do grupo de pesquisa API, cadastrado oficialmente no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 2002.

Nesse grupo são realizadas investigações sobre o uso de TDIC para a inclusão digital, social e escolar de estudantes com deficiência, por meio da elaboração de práticas pedagógicas, segundo uma abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS). Com o sucesso verificado no desenvolvimento dos EPAEE, tanto os acompanhados no Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES) dentro da universidade, quanto em instituições de ensino especial e/ou regular, iniciou-se o processo de formação de professores nos níveis de graduação, aperfeiçoamento e pós-graduação. Essas formações são realizadas nas modalidades presencial, semipresencial e a distância.

Os principais projetos e ações baseadas na abordagem CCS serão descritas a seguir. Vale ressaltar que os resultados obtidos em diferentes contextos, mais abrangentes do que o vivenciado na tese de doutoramento, permitem validar as contribuições da abordagem CCS para o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem mais inclusivos.

Projetos de Extensão e Ensino

As primeiras atividades de extensão desenvolvidas sob o âmbito do grupo API referiam-se ao acompanhamento de EPAEE em um laboratório didático de informática da FCT/Unesp. Iniciamos as atividades de acompanhamento de Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE) junto a uma adulta com paralisia cerebral e, aos poucos, ampliamos o acompanhamento para estudantes com deficiências sensoriais, motoras e intelectuais. Iniciamos com uma estudante e na sequencia de anos aumentamos para dezesseis, chegando a termos mais de 50 estudantes/ano.

Em 2002, por meio desse acompanhamento, iniciou-se a participação na política de Extensão Universitária de apoio aos projetos e aos discentes de graduação da Unesp. A extensão universitária caracteriza-se como uma importante área de desenvolvimento de atividades acadêmicas na Instituição de Ensino Superior (IES), que adota iniciativas de extensão que devem propor a interação com todos os agrupamentos sociais, de forma a contribuir com seu desenvolvimento.

De acordo com a política da Pró-Reitoria de Extensão da Unesp (Proex/Unesp), na Extensão Universitária da instituição são desenvolvidos projetos de inclusão social, articulando: educação, saúde, trabalho, geração de renda, desenvolvimento sustentável e valorização das culturas regionais[1]. Segundo dados da Proex/Unesp, no âmbito educacional os projetos de extensão desenvolvem a formação de indivíduos multiplicadores, que contribuem com diferentes populações, especialmente os excluídos.

Nesse sentido, os projetos de extensão desenvolvidos no âmbito do API tem como fio condutor o acompanhamento educacional de EPAEE mediado pelas TDIC e apresenta resultados muito positivos, mediante a busca pelo desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas para a construção de ambientes educacionais, oportunizando a inclusão social, digital e escolar por meio do uso das tecnologias com os EPAEE.

Além disso, existe o diálogo constante sobre os trabalhos realizados, bem como a análise dos resultados e dificuldades encontradas, com a finalidade de provocar a reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1998), oportunizando trocas de experiências e vivências com o intuito de melhorar o trabalho investigativo de cada estagiário e buscando a tematização da prática (LIBERALI, 1999; PIMENTA; GHEDIN, 2002).

A partir da vivência das ações de extensão, são observados resultados muito significativos na formação inicial e no significado que a Educação Especial e Inclusiva ganha para os estudantes que atuam junto aos EPAEE.

[1] Disponível em: <http://unesp.br/portal#!/proex/publicacoes/>. Acesso em: 30 set. 2015.

O projeto de ensino desenvolvido pelo grupo API, denominado Núcleo de Ensino, é um programa de responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da Unesp que tem como objetivo trabalhar com os cursos de graduação no desenvolvimento de práticas educacionais nas escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Os projetos nesse âmbito foram iniciados pelo Grupo API em 2006 e resultados relevantes têm sido alcançados, especialmente no que se refere aos procedimentos de formação inicial e continuada de professores, em uma abordagem CCS.

Os objetivos do Núcleo de Ensino estão voltados à elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas que visam a construção de ambientes educacionais, condizentes com a abordagem CCS, no ambiente escolar, oportunizando a inclusão por meio do uso das tecnologias para EPAEE.

No decorrer do desenvolvimento das atividades, os bolsistas são integrados ao contexto escolar e observam todos os resultados obtidos, analisando como se deu o trabalho, propondo atividades e intervindo quando há possiblidades. Com os resultados em mãos, os dados são utilizados para refletir com o grupo para melhorar os trabalhos em desenvolvimento, ocorrendo a espiral da aprendizagem, em um movimento de depuração e reflexão sobre as ações.

Observamos que as intervenções e os materiais desenvolvidos e sugeridos podem trazer grandes ganhos para a escola e para a prática pedagógica, pois a descoberta de possiblidades e as parcerias contribuem para o crescimento de ambos. Assim, tanto a formação inicial, quanto a formação continuada ganham significado, os professores da escola abrem o seu espaço, dialogam com os bolsistas sobre seus estudantes e há significativa troca de experiências e conhecimentos.

Experiências no acompanhamento de EPAEE no CPIDES

Conforme exposto, são desenvolvidas atividades de acompanhamento educacional especializado junto a EPAEE que frequentam o CPIDES. Esses atendimentos são mediados por estagiários, estudantes de graduação, que são supervisionados por uma professora do AEE do município de Presidente Prudente/SP e por estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado) da FCT/Unesp. É importante ressaltar que todo o trabalho realizado possui aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), registro de processo 106/2009.

Atendimento com um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) não é somente uma categoria única, mas é considerado um contínuo e contempla diferentes graus de classificação. Segundo Belisário Filho e Cunha (2010) o termo foi inicialmente descrito por Wing e Gould no ano de 1979, quando ao estudarem incidências na dificuldade de reciprocidade social em crianças identificaram sintomas semelhantes ao do autismo, mas que não poderiam levar à denominação de autistas propriamente ditos.

O trabalho aqui relatado tem como elemento central o sujeito R. de 5 anos de idade, diagnosticado com TEA, que frequenta o CPIDES há cerca de 1 ano.

No trabalho com este estudante buscou-se verificar quais estratégias pedagógicas desenvolvidas junto ao estudante propiciariam a criação de uma rotina para o seu atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) do CPIDES em uma perspectiva inclusiva.

As SRM são ambientes dotados de equipamentos pedagógicos e tecnológicos, mobiliários e materiais didáticos, bem como de recursos de Tecnologia Assistiva (TA).

No início foi realizada, junto com os pais do estudante R, uma entrevista estruturada para levantamento de informações que auxiliariam na estruturação dos atendimentos, contendo dados referentes ao diagnóstico, características pessoais e familiares.

Após a entrevista foi realizado um teste diagnóstico com R para constatar as potencialidades, dificuldades e interesses do estudante. Foi constatado que R. estava em processo de alfabetização e gosta muito de jogos de raciocínio lógico e atividades relacionadas com o tema "fazenda".

Antes de dar início aos atendimentos, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre as principais características da pessoa com TEA, em artigos científicos e sites especializados no assunto. Em seguida, realizamos uma análise criteriosa da literatura selecionada. Diante das informações obtidas na entrevista, teste diagnóstico e no levantamento bibliográfico, foi possível a elaboração de planos para os atendimentos pautados em assuntos de interesse do estudante.

Inicialmente o estudante mostrou-se receoso quanto à realização das atividades, portanto fez-se necessária a elaboração de uma rotina, para que o estudante pudesse compreender os momentos da realização do atendimento na SRM do CPIDES.

A rotina criada para o trabalho com o estudante R, contou com três momentos: Leitura e Escrita, Atividades com Materiais Concretos e Atividades usando Tecnologias.

As atividades de Leitura e Escrita foram consideradas importantes, pois o estudante está em processo de alfabetização. Para tanto, realizamos atividades baseadas em histórias de livros da SRM ou atividades retiradas da internet, sempre com temas da preferência do estudante R.

A utilização de Materiais Concretos é o momento em que R. através da manipulação de materiais pedagógicos como: Jogos, Tangran, blocos de montar, brinquedos, entre outros, interagiu para que os conceitos trabalhados no primeiro momento com as atividades de leitura e escrita pudessem ser contextualizados.

Figura 1 – Estudante R realizando atividade com quebra-cabeça.

Fonte: Imagem cedida pelo autor.

Para as atividades usando Tecnologias, utilizamos como base os Objetos Educacionais (OE), como "Fazenda Rived" que trabalha relações biunívocas, sequências lógicas e contagem. Outros OE utilizados foram "Um Dia de Compras" e "Viagem Espacial", que possuem atividades de alfabetização. Entre outros OE que foram pesquisados e selecionados a partir do Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE)[2]. Os recursos tecnológicos foram utilizados sempre aliados às atividades anteriores para que o atendimento tivesse uma sequência didática e todas as atividades estivessem relacionadas com as outras, tornando-se significativas.

[2] Disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 out. 2015.

Figura 2 – Estudante R realizando atividade no computador da SRM do CPIDES.

Fonte: Imagem cedida pelo autor.

O trabalho com projetos e a criação da rotina foram essenciais durante todo o processo, uma vez que permitiram respeitar os diferentes temas abordados nos atendimentos, de diversas maneiras e utilizando estratégias diversificadas.

> O professor que trabalha com projetos de aprendizagem respeita os diferentes estilos e ritmos de trabalho dos alunos desde a etapa de planejamento, escolha do tema e respectiva problemática a ser investigada. Não é o professor quem planeja para os alunos executarem, ambos são parceiros e sujeitos de aprendizagem, cada um atuando segundo o seu papel e nível de desenvolvimento (ALMEIDA, 1999, p. 2).

Os avanços obtidos pelo estudante foram positivos, pois as atividades realizadas foram centradas nos seus interesses e necessidades, possibilitando uma aprendizagem significativa.

Com a realização das atividades mediadas pelos estagiários, o estudante R. mostrou-se mais familiarizado com o ambiente e mais disposto a realizar as atividades propostas.

No decorrer do processo, analisamos o desenvolvimento do aluno R sempre de maneira criteriosa, através de situações lúdicas para permitir que o estudante se expressasse de maneira livre e para que a avaliação fosse contínua e prospectiva. Para Santos (2006, p. 83),

> Uma vez que as informações sejam sistematizadas e o conhecimento esteja sendo elaborado de uma forma significativa, o professor poderá estabelecer critérios para avaliar os avanços obtidos, bem como, determinar também as barreiras que não foram quebradas e buscar soluções para saná-las, se necessário.

Mediante a utilização da rotina foi possível estabelecer os parâmetros para que o estudante cumprisse cada atividade proposta no devido momento estabelecido para o transcorrer do atendimento. Os avanços nas interações sociais foram os mais relevantes.

Os mediadores (estagiários) tiveram um papel fundamental em despertar a curiosidade e interesse do estudante, possibilitando a realização de atividades contextualizadas e a construção do conhecimento básico de leitura e escrita, utilização da computador e aprendizagem Matemática.

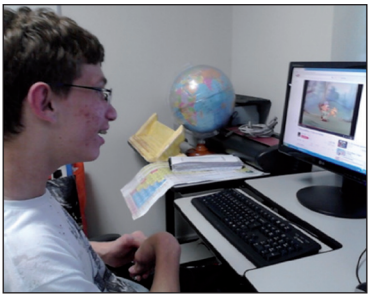
Ensino de matemática para EPAEE no CPIDES

As atividades relatadas no presente trabalho foram desenvolvidas por dois estagiários junto a dois EPAEE: o estudante T, que possui deficiência física, Paralisia Cerebral (PC) e o estudante L, que possui Síndrome de Sotos.

A Associação Brasileira de Paralisia Cerebral (ABPC, 2014) define PC como um grupo de perturbação do desenvolvimento e da postura, causando limitações nas atividades. Acrescenta-se que são atribuídas à distúrbios não progressivos que ocorrem no cérebro em desenvolvimento. As desordens motoras da PC são comumente seguidas por alterações na sensação, percepção, cognição, comunicação e comportamento, podendo também ser acompanhadas por crises compulsivas.

Considerando essas características, o estudante T possui 16 anos, frequenta o 1º ano do Ensino Médio regular e participa das atividades do CPIDES semanalmente. Mostra-se disposto para realizar as atividades propostas, característica que facilita os atendimentos de maneira geral.

Figura 3 – Estudante T realizando atividade no computador da SRM do CPIDES.



Fonte: Imagem cedida pelo autor.

O aluno L, tem atualmente 19 anos, frequentou a escola até a 8ªsérie/9ºano. L tem muita aptidão com trabalhos manuais e domina todas as funções do computador.

A Síndrome de Sotos foi descrita a primeira vez por Juan Sotos em 1964. De acordo com Assumpção et al. (2008), essa síndrome além de gerar características físicas, como alterações faciais peculiares e crescimento excessivo, a Síndrome de Sotos pode ocasionar também dificuldades de aprendizagem e na maioria dos casos alterações comportamentais.

Figura 4 – Estudante L realizando atividade com massinha na SRM do CPIDES.

Fonte: Imagem cedida pelo autor.

Na primeira etapa do trabalho, da mesma maneira que no relato anterior, foram realizadas entrevistas estruturadas para levantamento de informações relacionadas ao diagnóstico dos estudantes.

A partir das entrevistas com os responsáveis pelos estudantes T e L, foi realizado também um teste diagnóstico com cada um para verificar suas habilidades e temas de interesse.

Nesse teste foi identificado que estudante T possuía dificuldades para a realização das operações básicas de matemática, e por outro lado muita aptidão na utilização do computador. Além disso, mostrou-se muito interessado por temas como: futebol, esportes, animais e fazenda.

L apresentou grandes dificuldades na interpretação de enunciados de problemas, mas demonstrou interesse em realizar atividades relacionadas ao Sítio do Pica-Pau Amarelo, músicas e Desenhos Infantis. Além disso, demonstrou interesse em aprender a utilizar o dinheiro para ajudar a família quando fosse necessário comprar algo.

Antes de dar início às intervenções, foi realizado também um levantamento bibliográfico sobre as principais características da pessoa com PC, da pessoa com Síndrome de Sotos e sobre o ensino de Matemática, em artigos científicos e sites especializados.

Em seguida, foi realizada uma análise criteriosa da literatura selecionada. A partir das informações levantadas e de um contato prévio com os estudantes, foram elaborados planos de atendimentos baseados na perspectiva do trabalho com projetos.

Na estruturação dos planos de aula, foram contemplados recursos como Objetos Educacionais (OE), que são softwares interativos, experimentos práticos, vídeos, imagens, sons e mapas que proporcionam a formalização de conceitos matemáticos. Os OE selecionados para os atendimentos estão disponíveis no Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE).

No trabalho com o estudante T foi utilizado como ferramenta o OE "Fazenda Rived" que tem como objetivo proporcionar o desenvolvimento e a aplicação prática dos conceitos de agrupamento, quantificação, ordenação numérica e contagem. Foram desenvolvidas atividades de matemática para a introdução das operações básicas da matemática (adição e subtração), respeitando os temas de interesse do estudante e valorizando as habilidades já descritas do estudante.

No trabalho com L, foi utilizado o OE "Um dia de Compras" que objetiva proporcionar ao aluno a oportunidade de utilizar em uma situação do cotidiano o cálculo mental com operações de soma e subtração com números naturais e decimais. Através da problemática do OE, foi possível estimular no estudante habilidades importantes na interpretação de uma situação-problema e na busca de suas soluções.

Nesse sentido, o uso dos OE como recursos para aprimorar as estratégias pedagógicas permitiu aos estudantes o desenvolvimento de competências, habilidades cognitivas, afetivas e sociais, tais como o aprendizado das operações matemáticas e melhor entendimento de enunciados matemáticos, além da noção de relações monetárias.

A intervenção realizada com esses estudantes buscou um patamar de ensino em uma abordagem Construcionista, Contextualizado e Significativo (CCS),

> [...] que desperta o interesse do aluno e o motiva a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir, a depurar as suas ideias. [...] Nessa abordagem, as informações que são significativas para o aluno podem ser transformadas em conhecimento [...] O estudante consegue descobrir a relação com tudo que está aprendendo, a partir de seus interesses individuais dentro do seu contexto" (SCHLÜNZEN, 2000, p. 82).

Cursos de Formação em EaD

Além das ações de formação inicial e continuada de professores visando a Inclusão Digital, Escolar e Social de EPAEE, o Grupo API tem como fio condutor dos projetos, cursos realizados na modalidade de Educação a Distância, cuja trajetória e resultados valida os princípios da abordagem CCS e que serão descritos sucintamente a seguir.

Curso de Aperfeiçoamento

A primeira edição do Curso de Aperfeiçoamento a Distância "Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: promovendo a Inclusão Escolar", fomentado pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e realizado pela FCT/Unesp em parceria com o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial da SECADI/MEC ocorreu em 2007. Até 2013 foram realizadas 6 edições, com mais de 4000 professores formados.

O curso, oferecido totalmente a distância, inicialmente continha uma carga horária de 120 horas, que foram ampliadas para 180 horas a partir da terceira edição. O público-alvo eram professores de classe comum da rede pública do ensino regular e também professores do AEE.

A idealização do curso segue os princípios da abordagem CCS. Com isso, os professores cursistas, ao longo do curso, deveriam usar recursos de TDIC e TA junto a EPAEE matriculados na rede pública de ensino. Os pesquisadores do curso, em conjunto com o grupo de pesquisa API, reali-

zaram um estudo sobre estratégias pedagógicas e metodológicas para o uso de recursos de TA nas escolas, e no último módulo do curso a proposta era de que os professores cursistas desenvolvessem o trabalho com projetos no contexto de atuação.

O objetivo principal era contribuir com a formação continuada de professores que atuam nas SRM e nas classes comuns de ensino regular da rede pública para um melhor atendimento educacional de EPAEE, usando as TDIC e a TA em uma perspectiva inclusiva.

A iniciativa permitiu um atendimento à demanda de formação continuada de professores, oferecendo subsídios para uso de recursos e periféricos de TA, em um movimento de vivência da teoria e da prática, no qual foram incluídos aspectos da legislação vigente, bem como da Educação Especial e Inclusiva no Brasil. Além de ser caracterizado como uma formação em serviço e na ação, o curso previa o atendimento direto a EPAEE incluídos no contexto da escola. Vale ressaltar que, historicamente, o curso foi inserido no momento de consolidação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e, principalmente, na área de construção dos conceitos, técnicas e práticas de TA.

Desse modo, foram vislumbradas possibilidades de reflexão sobre sua própria realidade (reflexão na ação) de forma a contribuir para um novo fazer pedagógico, valorizando as diferenças e gerando a espiral da aprendizagem, a partir da problematização e verificação das práticas educacionais vigentes.

A construção do conhecimento em uma abordagem CCS foi elaborada a partir de uma proposta de formação em módulos: o Módulo I – Introdução a Educação a Distância visou trabalhar com a criação de uma cultura de rede e de uso de TDIC, proporcionando uma troca de experiências e a vivência de uma abordagem interativa-reflexiva de EaD; o Módulo II – Tecnologia Assistiva, primou pelo trabalho com a construção do conceito de TA (à luz da legislação e teoria) e uso desses recursos, de maneira que os professores cursistas pudessem verificar as possibilidades de utilização para potencializar a inclusão digital e escolar de EPAEE. Nessa etapa, houve um processo de descrição, execução e depuração do processo de espiral, descrita por Valente (2002).

No Módulo III – Objetos Educacionais, os professores cursistas deveriam dar continuidade ao processo de aplicação das TA, aliando o emprego dos recursos ao uso de Objetos de Aprendizagem (OA). Assim, deveriam aplicar OA acessíveis, de diferentes áreas do conhecimento (alfabetização, alfabetização matemática e temas transversais) e Objetos Educacionais do BIOE e registrar o resultado da experiência prática por meio da elaboração de um memorial reflexivo.

O Módulo VI – Projetos para a Inclusão, era o momento de consolidação, depuração, reflexão e nova descrição dos processos, uma vez que, a partir das aplicações vivenciadas nos módulos anteriores, os professores cursistas deveriam vivenciar o trabalho com projetos, possibilitando uma reflexão e análise na elaboração de cada etapa do trabalho, com o intuito de possibilitar a sua implantação no contexto da escola. A vivência desse módulo foi bastante complexa, pois era necessário, nesse momento, romper com os modelos de projetos como sendo propostas desvinculadas do currículo e pensar em maneiras de ampliar as possibilidades de uma visão de currículo mais aberto e globalizador.

Para a realização das atividades, os professores cursistas contavam com a mediação pedagógica de tutores que atuavam de acordo com a espiral da aprendizagem num ciclo de descrição-execução-reflexão-depuração--descrição (VALENTE, 2002).

Como o procedimento de formação foi sempre permeado pela abordagem CCS, a cada edição houve um crescimento da equipe e melhoria no curso. Assim, no mesmo processo de espiral da aprendizagem, mudanças na estruturação foram propostas ao longo dos anos, visando aperfeiçoá-lo de maneira a contemplar as necessidades e expectativas dos participantes e permitir uma formação para a ação e com significado.

Programa Rede São Paulo de Formação Docente - Redefor

Essa experiência de formação teve início em fevereiro de 2014, por meio do convênio nº 9365/0400/2012, assinado em 2013 pela Unesp em conjunto com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - Brasil. Desde a sua assinatura iniciou-se a elaboração de sete cursos de especialização, na modalidade semipresencial, em formato acessível, pelo Programa Redefor, oriundo da parceria entre a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE-SP), Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP), Pró Reitoria de Pós-graduação da Unesp e Núcleo de Educação a Distância da Universidade (NEaD/Unesp).

Os sete cursos do programa Redefor Educação Especial e Inclusiva são: Deficiência Auditiva/Surdez, Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Deficiência Visual, Transtorno Global do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

O público-alvo são professores e gestores da rede pública estadual, interessados em atuar nas salas de recursos como professores especializados.

Em uma dinâmica bastante complexa e sistêmica, os cursos, que estão no ar desde 2013, atendem mais de 1.600 cursistas e contam com uma

grande equipe de profissionais envolvidos, que compreende desde o trabalho dos tutores on-line e presenciais, a concepção de estágio e a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, além das atividades desenvolvidas pela equipe técnica e os materiais produzidos, todos em formato acessível e configurável.

Para que os cursistas realizem as atividades com êxito e de fato tenham o desafio de construir o conhecimento, atribuindo significado ao que fazem e envolvendo-se em situações que permitam a aplicação desse conhecimento na prática, cada turma de até 35 cursistas conta com o acompanhamento de um tutor on-line (TO) que atua dentro dos parâmetros do Estar Junto Virtual (VALENTE, 1999). Além disso, é realizada uma formação presencial com os professores autores, na qual são abordados aspectos teóricos e práticos da disciplina.

Considerações finais

A partir dessas perspectivas presentes nos projetos de ensino, extensão, pesquisa e formação de professores do Grupo API, podemos observar aspectos da abordagem CCS e do Estar Junto Virtual como: atribuição de significado aos conteúdos; uso de recursos de TDIC e acessibilidade para a resolução de problemas da prática; depuração e abstração reflexionante; construção de uma cultura inclusiva e aplicação dos conceitos em um contexto e ampliação dos aspectos da prática.

Em relação aos projetos, a aprendizagem tem sido diária, caracterizando um intenso processo de reflexão e depuração dos resultados e reorganização das estratégias. Com isso podemos refletir, reelaborar, obter os resultados e refletir novamente. No entanto, embora estejamos vivenciando o complexo processo de implementação da abordagem CCS, estamos longe de dizer que já chegamos no topo da pirâmide da espiral da aprendizagem.

Assim, almejamos atuar nos níveis mais profundos da formação de professores reflexivos, considerando os pressupostos de Perrenoud (2002), de que determinados mecanismos presentes na formação podem favorecer a tomada de consciência e transformações das práticas, tornando-as mais inclusivas.

REFERENCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PARALISIA CEREBRAL [ABPC]. **Saiba mais**: definição e classificação. Disponível em: <http://www.paralisiacerebral.org.br/saibamais06.php>. Acesso em: 25 set. 2014.

ALMEIDA, M. E. **Projeto**: uma nova cultura de aprendizagem. São Paulo: PUC/SP, 1999.

ASSUMPÇÃO, T. M. et al. Síndrome de Sotos (Gigantismo Cerebral): relato de um caso. **Mudanças:** Psicologia da Saúde, São Bernardo do Campo, v.16, n.2, p.130-133, 2008. Disponível em: <http://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MUD/article/viewFile/1144/1162>. Acesso em: 22 out. 2015.

BELISÁRIO FILHO, J. F; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da inclusão escolar:** transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica.** 1999. 179f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao ensino de línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, D. A. N. **A formação de professores de uma escola da rede pública estadual em serviço para o trabalho com projetos utilizando as tecnologias de informação e comunicação**. 2006. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2006.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor:** criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas. 2000. 212 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1998. p.79-92.

VALENTE, J. A. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e da comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M. C. **Tecnologia no ensino:** implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.15-37.

_____. A escola que gera conhecimento. In: FAZENDA, I. et al. **Interdisciplinaridade e novas tecnologias:** formando professores. Campo Grande: Ed. da UFMS, 1999.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E FRACASSO ESCOLAR: UMA LEITURA PRELIMINAR VIA CENSO ESCOLAR

Diego Henrique CARVALHO
Rosimeire Maria ORLANDO

O presente estudo tem como foco fazer uma leitura preliminar sobre o fracasso escolar de alunos atendidos pela educação especial frente ao atual paradigma da educação inclusiva, via dados do Censo Escolar.

Sabemos que em 2008, através da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), o Brasil traça as diretrizes para uma educação inclusiva aos alunos atendidos pela Educação Especial. Esse documento estabeleceu o alunado atendido pela educação especial, chamado de alunos público-alvo da educação especial (PAEE[1]), assim como implantou o atendimento educacional especializado (AEE), em que os alunos PAEE frequentam as escolas regulares e recebem o AEE no contraturno de suas aulas (BRASIL, 2008a).

Esse movimento em busca de uma educação inclusiva não foi inovação brasileira. Hoje, podemos perceber uma tendência para que as políticas, chamadas de inclusivas, sejam globalizadas (MENDES; CIA; DUARTE, 2010). A necessidade de uma educação igualitária que conseguisse atender a toda a heterogeneidade de seu alunado vem sendo destaque em documentos oficiais desde a Declaração dos Direitos da Infância, escrito pela ONU, em 1959.

A História vem nos mostrar a segregação imposta às pessoas, sobretudo as com deficiência, pela sociedade desde tempos remotos, e vale a pena aqui retomar. Por volta do século IV, com a expansão do cristianismo, ocorreu uma mudança na concepção social dessas pessoas: passou-se a considera-los também como filhos de Deus. Com a grande influência da cultura cristã

[1] O público-alvo da educação especial, definido pela PNEEPEI, 2008, caracteriza-se por alunos com deficiência (visual, auditiva ou intelectual), transtornos globais da deficiência e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a).

em toda a Europa, os deficientes passaram a ser chamados de "*les enfants du bon Dieu*", e a igreja passou a ser responsável pelo acolhimento e educação dessas pessoas. É nessa perspectiva caritativa que vai se criando o modo com que a pessoa com deficiência é vista, sempre à margem da sociedade dita útil (PESSOTI, 1984).

Mesmo após o Estado assumir a responsabilidade pela Educação de Todos, o alunado com deficiência foi deixado à parte dos sistemas regulares de ensino. E, assim, foram surgindo as Instituições Especializadas, que tinham o intuito de dar um atendimento clínico e educacional para o público não atendido pela educação que se diz para todos.

Apesar do surgimento de várias legislações e documentos, como a Constituição Federal de 1988 e a Declaração de Salamanca em 1994, leis que garantem o acesso dos alunos com deficiência à educação regular, mesmo nos dias atuais, no ensino desses jovens e adultos, as instituições especializadas têm espaço e são consideradas, muitas vezes, como a melhor forma educacional para esse alunado.

Com a Constituição Federal de 88 (BRASIL, 1988), a educação dos alunos atendidos pela educação especial já era garantida preferencialmente na rede regular de ensino. Segundo Meletti,

> Na linha de materializar a educação para todos e a escola inclusiva, a educação especial passa a ser identificada como uma modalidade de educação escolar e a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, a partir da educação infantil e que, apenas em casos excepcionais – aqueles que em função dos comprometimentos do aluno – em que a escola não tiver recursos para o atendimento é que este poderá ocorrer em circunstâncias consideradas especiais: classes ou escolas. (MELETTI, 2008).

Após o sancionamento da Constituição de 88, e do movimento civil, começou-se a dar mais atenção às questões voltadas aos alunos com deficiência. Vimos o país assumir a responsabilidade pelo direito desses alunos na rede regular de ensino com a participação na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia em 1990, e na assinatura da Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994[2].

[2] O Ministério da Educação se pautou na Declaração de Salamanca para constituir alguns dos principais documentos que auxiliam e estabelecem as práticas da educação especial no país, como a cartilha Saberes e práticas da inclusão - Recomendações para a construção de escolas inclusivas (BRASIL, 2006) e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

> Durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtiem, Tailândia, em 1990, o Brasil estabeleceu metas básicas para melhorar o sistema educacional brasileiro. Entre esses objetivos, parecia necessário melhorar a educação de crianças e adolescentes com necessidades especiais. Como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, organizada pelo Governo espanhol e pela UNESCO em junho de 1994, a Declaração de Salamanca foi aprovada. Teorias e práticas baseadas no princípio da inclusão escolar começaram a ser discutidas com maior ênfase no Brasil. (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p.82-83).

A Declaração de Salamanca (ESPANHA, 1994) propõe a mudança do conceito integracionista do acesso dos alunos com deficiência às escolas regulares, para um conceito denominado de inclusivista, mudando a forma com que a questão deveria ser abordada pelo Estado e pelas próprias escolas.

Durante a década de 90, também foi aprovada a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96.

> Ainda na década de 1990 temos como um dos marcos para a educação brasileira a promulgação da LDBEN n.9394/96 que trata a Educação Especial em capítulo específico, com três artigos. Nessa nova lei, o atendimento a alunos deficientes é dever do Estado e sua educação deve ser pública, gratuita e preferencialmente na rede regular de ensino. (GARCIA; MICHELS, 2011, p.107).

O uso do termo *preferencialmente,* utilizado nos documentos, abriu margem para a não obrigatoriedade da educação dos alunos PAEE ser ofertada pelo sistema regular de ensino. Assim, as instituições especializadas continuaram com o espaço que conseguiram historicamente, o de se mostrarem, ao Estado, a melhor alternativa educacional a esse alunado.

O incentivo definitivo do Estado para que as instituições especializadas realizassem o atendimento educacional especializado veio em 2011, com o decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011a). Através dele, as instituições poderiam oferecer o "[...] apoio especializado voltado a eliminar barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 2011a). Para isso, as instituições tiveram que adotar "medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta da inclusão plena" (BRASIL, 2011a). Papel que deveria ser feito pelas escolas regulares de ensino, mas que, novamente, é delegado às instituições privadas especializadas.

Com o acesso garantido aos alunos atendidos pela educação especial as escolas regulares, algumas problemáticas vêm a tona, como o fracasso escolar. Sabe-se que apenas uma pequena parcela de alunos que iniciam o ensino fundamental chega ao ensino superior.

> Os dados recentes acerca do acesso ao ensino superior no Brasil apontam que, em 2009, apenas 19% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos se encontravam cursando o ensino superior. E, por incrível que pareça, esse era o maior índice de incidência do jovem brasileiro no ensino superior de todos os tempos. (ANDRADE, 2012).

Se apenas 19% dos jovens brasileiros estavam no ensino superior em 2009, em que momento os outros deixaram a escola? E os alunos atendidos pela educação especial, até onde eles seguem no sistema escolar? Esses questionamentos nos levaram a aprofundar a pesquisa sobre o fracasso escolar e sobre como ele é produzido em âmbito nacional.

O fracasso escolar de alunos atendidos pela educação especial e a escola reprodutora

Certo é que, o fracasso e a evasão escolares, há muito estão presentes no âmbito educacional brasileiro. Estudiosos como Pierre Bourdieu, Maria Helena Patto, Anete Abramowicz e Elianda Tibali, vêm apontando que a escola regular age como reprodutora e conservadora dos padrões sociais e culturais vigentes na nossa sociedade, provocando uma marginalização de determinado alunado. Com isso, uma mudança das práticas pedagógicas de dentro da escola é necessária. Práticas essas que foram adotadas nas décadas passadas, e reproduzidas até os dias atuais. A urgência da inclusão dos públicos marginalizados pela escola se faz presente no discurso de diversos educadores e pesquisadores da área. Ao pensarmos no alunado marginalizado pelas escolas não nos referimos somente aos alunos com deficiência, transtornos globais da deficiência ou altas habilidades/superdotação, nesse público também se incluem os alunos cujas oportunidades e vivências socioculturais não são respaldados pelo sistema educacional em vigência.

O termo fracasso escolar é recorrente em estudos que abordam o alunado que "apresenta dificuldades em acompanhar o programa de ensino que lhe foi proposto pela escola" (TIBALLI, 1998, p. 41). A autora, em sua tese de doutorado, traça um histórico, com bases em publicações científicas, sobre as diferentes visões acerca do fracasso dos alunos nas escolas brasileiras. Segundo seu estudo, no início do século passado, as publicações se referiam a *anomalias neuropsicológicas* (TIBALLI, 1998, p. 42), realizadas por profis-

sionais da área da medicina, eles consideravam a higiene mental na escola, e exigia um ensino adaptado às necessidades das crianças. O equilíbrio entre o desenvolvimento físico e mental dos alunos era buscado, de forma a evitar a *sumernage scolaire*[3]. Nessa época, alunos com problemas de aprendizagem na escola eram denominados *crianças anormais de inteligência* ou *crianças mentalmente atrasadas*.

Patto (1990), por sua vez, em seu livro *A produção do fracasso escolar* nos fala que enquanto os primeiros estudos da psicologia brasileira surgiram dentro das Universidades de Medicina.

> [...] alguns destes médicos-psicólogos realizaram uma trajetória institucional decisiva para os rumos que a explicação do insucesso escolar e o tratamento que passou a ser-lhes dispensado tomaram nas décadas seguintes: dos hospitais psiquiátricos para os institutos, ligas e clínicas de higiene mental, destes para os serviços de inspeção médico-escolar, destes para as clínicas de orientação infantis estatais e destas para os departamentos de assistência ao escolar das secretarias de educação, onde se tornaram coordenadores de equipes multidisciplinares de atendimento escolar. (PATTO, 1990, p.78).

Assim, esses médicos-psicólogos começaram a ser responsáveis pela produção científica acerca dos alunos que fracassavam nas escolas. Em 1939, o médico Artur Ramos publicou o livro *A criança problema* em que usa o termo *criança problema* em substituição ao termo *criança anormal* que era utilizado anteriormente. Os termos *anormal*, *retardado*, *deficiente mental*, *irregular, inadaptado*, *difícil* e *desajustado* também começaram a ser usados para se referir a alunos com dificuldades de aprendizagem e outros problemas escolares. Começa, assim, o viés psicológico da educação, que se enraizou por algumas décadas, influenciando e ditando o curso da educação brasileira. Nessa época, a escola regular não atendia a todos os alunos, apenas cerca de 9% da população de 5 a 19 anos estava na escola regular em 1920 (ROMANELLI, 2005, p.64).

Assim, alunos de classes populares não recebiam atendimento educacional e alunos com algum tipo de deficiência ou problemas no aprendizado (mesmo que de classes sociais favorecidas) recebiam atendimentos individualizados, feitos geralmente por médicos ou psicólogos, a parte das

[3] *Sumernage escolaire* é uma expressão que se popularizou no meio acadêmico europeu no final do século XIX, e significa um "estado crônico ou patológico da fadiga que se manifestava no aluno [...], quando este era submetido aos rigores e exigência asimpostaspelaspráticas educativas escolares." (TIBALLI, 1998, p.42).

escolas regulares. A escola não se responsabilizava por esses alunos e "[...] os problemas de comportamento eram observados fora da escola e atendidos pelos profissionais da saúde que estendiam os diagnósticos médicos aos problemas de dificuldades escolares." (TIBALLI, 1998, p.44).

A partir desse momento começaram a ser empregados, em âmbito educacional, testes de *níveis de inteligência e maturidade intelectual,* os novos artigos referentes a área educacional tentavam trazer respostas mais objetivas e a propor os testes mentais para determinar e responder os questionamentos acerca do fracasso de determinados alunos. Começaram a surgir diferentes concepções acerca do aprendizado escolar. Com aporte na psicologia, pensadores ganharam mais espaço com as críticas aos métodos tradicionais de ensino, criando uma tendência educacional, chamada de Escola Nova, que se propagou no Brasil e em diversos outros países. Com a criação de áreas de estudo voltadas para o entendimento do desenvolvimento da criança, criou-se a chamada *Pedagogia Experimental ou Científica* (TIBALLI, 1998).

O movimento escolanovista foi importante para as concepções acerca do fracasso escolar, pois ele propunha novos paradigmas escolares e mudanças no foco do ensino para a aprendizagem do aluno.

No Brasil, começaram a ser realizadas pesquisas com bases na *Pedagogia Experimental*, com destaque para Lourenço Filho, que realizou um estudo tentando verificar o processo de alfabetização por meio de uma bateria de testes mentais (publicado em 1934 com o nome de *Teste ABC – para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*). Popularizava-se cada vez mais a medição da capacidade intelectual através de testes padronizados, com aportes na psicologia. Com a ampla visibilidade do trabalho de Lourenço Filho, começaram a ser aplicados testes mentais com o intuito de homogeneizar as salas de aula (TIBALLI, 1998).

Na década de 40, os grandes centros urbanos do país tinham poucas condições sanitárias, fazendo epidemias e doenças infectocontagiosas se alastrarem rapidamente. Em 1941 ocorreu o I Congresso Nacional de Saúde Escolar, em São Paulo.

> Os trabalhos apresentados e registrados nos anais do congresso enfatizaram as causas da repetência escolar, ampliando o foco das análises para além das diferenças cognitivas privilegiadas na década anterior e incluindo os fatores pedagógicos, sociais, médicos e familiares na lista dos determinantes do insucesso do aluno. [...] No conjunto, analisavam a interferência negativa dos sintomas das doenças no desempenho escolar. Os aspectos familiares mais citados nas publicações eram aqueles que denunciavam a negligência dos pais, a frequência irregular às aulas e os hábitos familiares que contrapunham às normas morais de conduta e de

> disciplina exigidas dos alunos pela escola. [...] os estudos apresentados nesse congresso de saúde escolar, apesar de ampliarem o foco sobre o problema do fracasso na escola e de citarem os fatores extra-escolares que influenciavam no insucesso do aluno, mantiveram-se centrados no comportamento individual da criança. [...] O aluno, portanto, continuava no centro das investigações e nele residiam todas as razões de seu próprio insucesso. Argumentava-se que ele recebia de seu meio social uma carga de influencias negativas de tal ordem que se tornava estranho, desinteressado e desajustado no ambiente escolar. (TIBALLI, 1998, p. 53-54).

O fracasso escolar ainda era centralizado no próprio aluno e explicita a inadequação do ensino brasileiro a sua impossibilidade de motivar os alunos, mas mesmo assim, cobra desses mesmos alunos o interesse por uma escola tida como desinteressante (PATTO, 1990).

Duas décadas depois, uma nova abordagem para o fracasso escolar surge baseada em distúrbios neuropsicológicos tais como a deficiência intelectual supostamente associada à desnutrição, as dislexias e a hiperatividade causadas por disfunções cerebrais mínimas, o que desencadeou a publicação de vários trabalhos sobre diagnóstico, orientação e prevenção dos distúrbios de aprendizagem e de adaptação do escolar (TIBALLI, 1998).

Nesse período, a educação especial, como modalidade de ensino segregada ao ensino regular ganhou ampla visibilidade. Ancorada na premissa de que as causas das dificuldades dos alunos dentro das escolas eram patológicas, propagava-se um ensino diferenciado e especializado, em que uma equipe multidisciplinar (envolvendo os profissionais da saúde) seria a melhor forma de ensino para esses educandos.

Na década de setenta, a edição 127 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) trouxe uma edição inteiramente voltada para a área da Educação Especial, "apresentando o ensino especial como um campo aberto para as investigações pedagógicas e ressaltando a importância terapêutica deste tipo de ensino" (TIBALLI, 1998, p.56). Cabe ressaltar que nessa época, a educação especial ainda era um campo em construção, sendo que as pessoas atendidas não era totalmente definido. As instituições voltadas para o ensino de *alunos especiais* ofereciam o atendimento especializado a todos os alunos com problemas de aprendizado dentro das escolas regulares. Prática essa adotada também nas SRMs (Sala de Recurso Multifuncional) e continua sendo realizada mesmo depois da PNEEPEI ter definido qual os sujeitos atendidos pela educação especial em 2008.

Podemos perceber que através das concepções dessa primeira parte do século passado estão intrinsecamente interligadas com a educação dos alu-

nos da Educação Escpecial em âmbito nacional. Vemos diversas correntes ideológicas tentarem explicar o fracasso escolar e a dificuldade de aprendizado dentro das escolas regulares. Nessas décadas, muito se foi produzido cientificamente para tentar explicar esse fenômeno e muitas maneiras para tentar revertê-lo, o que culminou na escolha pelo método educativo segregado da rede regular de ensino para os alunos que apresentavam algum tipo de dificuldade de aprendizado.

Apesar de o ensino especial ter sido separado do ensino regular, o fracasso escolar continuou presente dentro das escolas. Assim surgiram vertentes teóricas com uma visão sociológica da produção do fracasso escolar, baseadas em princípios da escola reprodutora da diferença de classes, presente na sociedade capitalista atual.

Abramowicz (1995) considera a existência de duas vertentes para a análise da repetência escolar das crianças das classes populares. Uma delas é a que centra o aluno como responsável pelo seu fracasso, seja por déficits de inteligência, cultura ou condição financeira. E a outra considera esses alunos como vítimas de uma desordem capitalista, que busca manter a reprodução da desigualdade social. Já Soares (1992) nos fala que existem três explicações ideológicas mais frequentemente utilizadas na explicação do fracasso escolar, uma chamada de ideologia do dom, que justifica o fracasso escolar como culpa do próprio aluno e de suas capacidades individuais, outra chamada de ideologia da deficiência cultural, que atribui o fracasso às desigualdades sociais e outra chamada de ideologia das diferenças culturais, onde a escola hierarquiza e preferencia determinadas culturas, fazendo com que ocorra o fracasso escolar do alunado que não se adequa a essas exigências.

Os estudos de Bourdieu vêm contribuir para a discussão da visão da escola reprodutora da realidade social, ou a escola que prioriza determinada cultura.

> As crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio socialmente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram ajuda direta que seus pais lhes possam dar. Elas herdam também saberes, gostos e um 'bom-gosto', cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom. (BOURDIEU, 2012, p.45).

Para ele, a escola é uma das principais instituições presentes na sociedade que ajudam a manter a sociedade com sua estruturação de classes da maneira em que se encontra. A escola agrava as diferenças sociais, quando contrasta vários mundos socioculturais diferentes em seu interior. Essa reprodução

das diferenças sociais dentro da escola não podem ser deixadas de lado, mas devemos refletir também sobre o papel que essa população tem dentro de nossa sociedade e em como a escola reproduz isso. Podemos perceber a transfiguração dos fatores sociais de desigualdade em fatores de desigualdade dentro da escola. O aluno com deficiência visto como incapaz pela sociedade, também será visto como incapaz pelos agentes presentes dentro da escola, seja pelo convívio com os demais alunos, onde o aluno da educação especial notoriamente se destaca como especial, seja pela interação com os professores, que muitas vezes os consideram incapazes do aprendizado.

Bourdieu (2012) explicita que os indivíduos são construídos socialmente, pois o meio social e os costumes ditam a forma com que nós, enquanto indivíduos, nos relacionamos com o mundo e com tudo que está ao nosso redor. Desde o momento em que nos constituímos como pessoa, vários costumes e regras são impostos e determinados, moldando nosso modo de ver e agir sobre quem somos e como nos comportamos com tudo que interagimos no meio social.

Assim, Bourdieu (1983) incorporou aos seus estudos sociais o conceito de *habitus*.

> A ideia de habitus permite considerar a ação social tanto como fruto de estruturas sociais herdadas quanto como escolha ou cálculo racional do indivíduo, que são, no entanto, mediadas por disposições. Quando Bourdieu fala em disposições, ele se refere aos motivos pré-conscientes da ação, que não passam pelo raciocínio do indivíduo, que indicam e permitem escolher como a única possibilidade adequada e, portanto, natural, aquela que condiz com os padrões culturais do indivíduo. Desse modo, considera-se a existência dos agentes como uma relação dinâmica e histórica entre o passado (ou a cultura), que cada pessoa herda em seu processo de socialização, incorporado como estruturas cognitivas que organizam a percepção do mundo, o pensamento e, portanto, as ações variadas e contingentes no cotidiano. (LUGLI, [2011], p. 26).

Essas pré-disposições não são naturais ou inatas aos indivíduos, mas vão se constituindo através da sua formação social. Assim, podemos dizer que, os alunos da educação especial crescem envoltos a inúmeros fatores que os fazem crer que não são capazes de realizar diversas tarefas cotidianas que os demais. A impossibilidade de administrar suas próprias vidas, a impossibilidade de se exercer no meio social, entre outras, podem influenciar para que esses indivíduos sintam-se incapazes também dentro das escolas. Alunos que antes frequentavam escolas segregadas, sendo tachados como incapazes para as escolas regulares, são agora colocados nessas escolas sob esse mesmo

ideal, sem o seu próprio empoderamento enraizado, sem, muitas vezes, acreditarem que são capazes do sucesso na escola.

No contexto atual da escolarização dos alunos atendidos pela educação especial, a oferta do ensino nas escolas regulares e a possibilidade desse ensino ser realizado pelas instituições especializadas. Tendo essas instituições, por muito tempo, sendo a única possibilidade educacional para esse alunado, encontramos atualmente um âmbito educacional ainda segretatório, e a dificuldade em se incluir, como preconiza a política educacional, alunos que sempre foram marginalizados em uma instituição que já se consolidou há muito tempo: a Escola.

É necessário que entendamos como a instituição escolar vem tomando forma, com o passar do tempo, para que possamos entender como os direitos sociais dos alunos da educação especial vem causar um impacto nas rotinas da escola. E, acima disso, como tais direitos sociais traz a tona mudanças necessárias nas bases estruturantes da escola como a conhecemos hoje. É necessário também que entendamos os mecanismos segregacionais que estão implícitos dentro da escola.

Entender, as relações de poder que existem por trás da legislação e dos rumos que o âmbito educacional nacional tomou até chegar nos moldes atuais.

> Assim como acontece com a cultura e com a ordem econômica, a forma como se origina e evolui o poder político tem implicações para a evolução da educação escolar, uma vez que esta se organiza e se desenvolve, quer espontaneamente, quer deliberadamente, para entender aos interesses das camadas representadas na estrutura do poder. Dessa forma, ainda que os objetivos verbalizados do sistema de ensino visam a atender aos interesses da sociedade como um todo, é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam as camadas sociais detentoras de maior representação política nessa estrutura. (ROMANELLI, 2005, p. 29).

A autora, acima referendada, elucida que a educação escolar, da maneira com que foi sendo criada e readaptada, favorece determinada classe social, a classe de quem toma as decisões acerca dessa própria educação. Assim, conseguimos entender que todos os rumos que a educação escolar brasileira foi tomando ao longo da história foram sendo pensados à favorecer aos interesses dessa classe.

A popularização da educação escolar, a partir do momento em que as politicas públicas educacionais se voltaram a esse objetivo, causou uma nova relação entre o poder exercido por trás das práticas educacionais da

educação. Com o desejo do acesso de toda a população à educação pública e de qualidade, fica marcado o papel dereprodutor da dominação de determinadas classes sociais que as instituições escolares tomaram.

O conhecimento oferecido por essa educação vigente serve

> Apenas à mera ilustração, como sói ocorrer nas sociedades tradicionalistas e aristocráticas, cujas bases estão implantadas da hipertrofia do poder local, ele ajuda a definir um papel também político para a escola: esta deve concorrer para que somente as camadas dominantes, as únicas em condições de consumir o referido conteúdo, mantenham a sua posição dominante pela natural distância entre essas camadas e os demais estratos sociais assegurada pelo monopólio da cultura letrada. (ROMANELLI, 2005, p. 30).

O monopólio da cultura letrada, o qual a autora se refere, foi sendo criado com a evolução histórica do contexto educacional, desde os primórdios da educação em que somente uma seleta classe dominava a leitura e a escrita até os tempos atuais. A cultura letrada, assim como o uso de talheres pela burguesia para se diferenciarem dos escravos e empregados durante o período colonial, também pode ser considerada uma imposição das classes dominantes às classes dominadas, fazendo com que essa relação de hierarquia social se perpetue.

Sob essa percepção da escola reprodutora da sociedade vigente, deve-se pensar a denominada inclusão dos alunos com deficiência. Sabe-se que a evasão escolar é ainda muito recorrente no âmbito educacional brasileiro, grande parte dos alunos que na educação infantil não chegam ao ensino médio, e isso acontece também com os alunos da educação especial.

> Sabe-se que a grande maioria desses alunos *(público alvo da educação especial, Nota dos Autores)* que consegue chegar à escola regular engrossa as fileiras de fracassados, quer pela evasão quer pela reprovação. Além disso, há aqueles que, pelo diagnóstico e prognóstico anunciado por profissionais especializados, são considerados fracassados sem ao menos ter tido acesso à escolarização formal. (CARNEIRO, 1997, p. 130).

Décadas após a população com deficiência ser considerada inapta à educação formal, ela passa a ser requerida nessas escolas. E as políticas públicas garantem o acesso desses alunos a educação regular pública. Sabe-se da dificuldade em se diagnosticar uma necessidade especial, e que muitas dificuldades de aprendizagem são enquadradas na área da educação especial por falta de conhecimento dos agentes de dentro da escola sobre a área.

Muito se questiona também sobre esse aspecto, o enquadramento dos alunos que não são atendidos pela educação especial nos atendimentos especializados. Inúmeras pesquisas mostram que, com a criação das classes especiais na escola, anteriormente à PNEEPEI de 2008

> [...] se prestaram mais para receber alunos com problemas de aprendizagem e comportamento das classes regulares do que para integrar à escola alunos considerados portadores de deficiência. Na prática, esses alunos (além de outros que antes eram clientela de classes regulares) passaram a ser segregados dentro das escolas regulares. (CARNEIRO, 1997, p. 133).

Não são questionadas aqui as políticas que garantem o acesso dos alunos da educação especial às escolas regulares, mas sim como essas escolas lidam com a heterogeneização de seu alunado. Receber esses alunos nas escolas requer mais do que políticas que consolidem o ato, mas um preparo para que a equipe escolar saiba lidar com as diferenças dentro da escola.

> A escola se diz democrática porque todos têm direito de nela ingressar, mas em seu interior não cabem as diferenças, [...]. Diferenças. Democracia não está relacionada apenas com a possibilidade de ter livre acesso – o exército em certa medida também recebe a todos. Democracia é poder acolher as diferenças, produzi-las, incitá-las, e eis a dificuldade. Confunde-se diferença com identidade, ou seja, o direito dos negros, dos homossexuais, das mulheres, das crianças, o direito de ser igual a um certo grupo, a uma identidade que se escolhe. Diferença obviamente, não é o direito à exploração que resulta na desigualdade social. (ABRAMOWICZ, 1997, p. 166).

De qualquer forma, se a escola regular brasileira está preparada para receber e oferecer um atendimento educacional de qualidade aos alunos da educação especial, ainda não podemos afirmar com certeza. Todo o processo denominado de inclusão escolar desses alunos ainda é inicial, quais suas dificuldades dentro da escola, quais são as barreiras educacionais e arquitetônicas, quais os problemas de socialização, qual o papel desse aluno dentro da escola? Todos esses questionamentos estão sendo respondidos conforme se avança o processo de garantia de direitos sociais e, com ele, toda a produção de conhecimento científico na área. Cabe a nós, profissionais da área da educação especial nos questionarmos e nos incitarmos sobre essas questões, sobre como está sendo a rotina escolar, e as relações fora da escola, desse alunado. Quando esses alunos estão deixando a escola? Apesar da garantia de

alguns direitos sociais, via política brasileira, o alunado da educação especial está deixando as escolas, e porque ocorre essa evasão? Em que período escolar esses alunos estão reprovando ou evadindo a escola?

Talvez os dados censitários nos apontem alguns caminhos para respondermos tais questionamentos.

Os dados censitários da educação básica: traçando trajetórias escolares

Quando foi decidida a utilização dos dados censitários da educação básica como base para essa pesquisa, sentiu-se a necessidade de uma explanação sobre o que são esses dados, de que forma eles são coletados e qual a sua relevância para uma pesquisa na área da educação.

Os dados aqui utilizados são oriundos dos dados apresentados pelo Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O objetivo do Instituto é o de disseminar informações educacionais e realizar produções por meio das avaliações feitas a partir dos dados coletados diretamente com as escolas públicas e privadas nacionais.

O Decreto nº 6.425, de 04 de abril de 2008 dispõe sobre o censo anual da educação. Ele atribui ao INEP a aplicação anual do censo escolar, que deverá ser realizado em parceria da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Em seu Art. 5º, ele declara que todas as instituições escolares, públicas e privadas tem a obrigatoriedade de prestar as informações solicitadas ao INEP para o fim da elaboração dos indicadores educacionais (BRASIL, 2008b).

De acordo com o Caderno de Instruções 5, disponibilizados pelo INEP às escolas para orientar o preenchimento dos dados referentes ao ano de 2014:

> O Censo Escolar é uma pesquisa declaratória realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, órgão vinculado ao Ministério da Educação - MEC, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, que tem por objetivo fazer um amplo levantamento sobre as escolas de educação básica no País. É o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro sobre as diferentes etapas e modalidades de ensino da Educação Básica e da Educação Profissional. (BRASIL, 2014, p.4).

O Censo Escolar, que é apenas um dos instrumentos oferecidos pelo INEP e o escolhido para a utilização nessa pesquisa, é resultado do pre-

enchimento dos formulários direcionados a todas as instituições escolares brasileiras.

Os dados obtidos com o Censo Escolar também podem ser utilizados de maneira a engrandecer a discussão sobre o fracasso escolar. Por meio dele, podemos ter dados brutos de aprovações, reprovações e evasão escolar.

> […] os resultados obtidos no Censo Escolar sobre o rendimento (aprovação e reprovação) e movimento (abandono) escolar dos alunos do ensino Fundamental e Médio, juntamente com outras avaliações do Inep (Saeb e Prova Brasil), são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que serve de referência para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação. (BRASIL, 2014).

Se considerarmos que esses dados são usados para que políticas públicas e estratégias sejam desenvolvidas para tentar reverter o quadro do fracasso de considerável parcela das instituições escolares, vê-se necessária uma maior produção de conhecimento científico que utilize esses dados, visto que eles refletem a realidade da educação brasileira.

É importante se conhecer os questionários que são aplicados, pois, o preenchimento é feito diretamente pelas instituições escolares e pode ser que haja alguma confusão ou alguma divergência nos dados apresentados.

> Essas informações são utilizadas para traçar um panorama nacional da educação básica e servem de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação, incluindo os de transferência de recursos públicos como merenda e transporte escolar, distribuição de livros e uniformes, implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, Dinheiro Direto na Escola e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). (BRASIL, 2011b).

Devido a isso, sabe-se da necessidade de uma formação para os agentes escolares no que se refere ao preenchimento do censo, visto que várias das políticas públicas voltadas ao âmbito educacional advêm dos dados obtidos pelo censo. Se os responsáveis por esse preenchimento não estão aptos ou não tem conhecimento suficiente da importância desses dados, não vem ao caso para essa pesquisa em específico.

O preenchimento dos formulários, pelas instituições escolares, deve ser feito por meio da internet. Às escolas sem acesso a internet, são enviados formulários impressos do Censo Escolar, mas, ainda assim, esses dados devem

ser computados via internet, fazendo com que os responsáveis tenham que se dirigir a um outro local para o envio desses dados.

Após estabelecida legalmente como uma modalidade de ensino, a Educação Especial ganha espaço dentro do Censo Escolar. A partir do ano de 2010, têm-se análises dos dados realizadas pelo Ministério da Educação conjuntamente com o INEP em que essa modalidade ganha ampla visibilidade, principalmente na divulgação dos dados finais do Censo Escolar da Educação Básica.

Em sua apresentação, esses dados finais são divididos em duas tabelas principais. A primeira delas refere-se aos dados de

> [...] matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), no Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino. (BRASIL, 2013).

Vê-se que os dados referentes à Educação Especial não são inclusos. Isso porque a segunda tabela principal refere-se especialmente aos dados de alunos matriculados na modalidade Educação Especial. Nessa tabela, os resultados apresentados

> [...] referem-se à matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) da Educação Especial, das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino. (BRASIL, 2013).

Pode-se notar assim uma preocupação em evidenciar os números referentes aos alunos que estão matriculados sob essa modalidade. Se acredita que, por ser uma área em construção e em constantes mudanças em âmbito nacional, as instituições governamentais tem dado um enfoque para essa questão. O tema teve apelo popular, as famílias de alunos da educação especial e diversas instituições especiais também tem dado contribuição a essa discussão.

> Em 2011, com o decreto nº 7.611, as instituições especiais tiveram que adotar 'medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que

> maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena' (BRASIL, 2011a). Com isso, poderiam oferecer o 'apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação' (BRASIL, 2011a), o que mais uma vez mostrou o incentivo do governo para as instituições especializadas realizassem o atendimento os alunos com deficiências, fugindo mais uma vez da sua obrigatoriedade quando a educação do público-alvo da educação especial. (CARVALHO; LOUREIRO, 2012, p.3).

Um dos processos mais importante deste estudo foi a descoberta na forma de se utilizar os dados do Censo Escolar para demonstrar o fracasso escolar dos alunos da educação especial. O novo paradigma da educação inclusiva implantado no país em 2008 com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) trouxeram mudanças ao se pensar a área da educação especial.

Trabalhos como "A Menina Repetente", de Abramowicz em 1995 trazem uma forma de se notar o fracasso escolar acontecendo em uma perspectiva de dentro das escolas. Inserida no contexto escolar, a pesquisadora pôde identificar e descrever as relações de poder que envolvem os alunos que fracassam e acompanhar o cotidiano escolar de meninas repetentes, subjugadas duplamente pela escola, uma vez por ser mulher e outra por ser repetente.

Trazer essa questão, que vem permeando a mente de pesquisadores da área por décadas, para uma discussão da contemporaneidade foi um trabalho árduo. Como trazer informações que se mostrem relevantes ao se pensar o fracasso escolar de alunos da educação especial?

Mostrar que esses alunos fracassam por meio de dados estatísticos, fornecidos pela própria instituição que provê e tenta garantir a viabilidade de uma premissa educacional denominada inclusiva, veio como uma alternativa à observação do cotidiano escolar. Claro que esse método adotado tem vantagens e desvantagens. Por um lado, os dados dão um parâmetro quantitativo ao estudo e, com o uso deles, o pesquisador alia-se às ferramentas usadas para a constituição das próprias leis educacionais. Por outro, perde-se a humanização que a observação nas próprias escolas poderia proporcionar.

Encontrar uma maneira de verificar se os alunos da educação especial vêm fracassando na escola tornou-se extremamente importante. Porque não traçar a trajetória escolar dos alunos atendidos pela educação especial de um município de pequeno porte?

O município de pequeno porte foi escolhido por poder nos dar o parâmetro necessário para a pesquisa. O município tido como base possui escolas públicas e privadas que oferecem o Ensino Fundamental Anos Finais e o Ensino Médio e instituição privada filantrópica que atende aos alunos da educação especial.

Com essas informações em mãos, voltou-se novamente aos questionamentos do estudo. Por meio dessa amostra, como verificar os casos que apontam o fracasso escolar desses alunos? Assim, pensou-se em como esse fracasso pode ser refletido com os dados censitários.

Nos dias atuais, o paradigma da educação inclusiva faz com que se veja um aumento no número de matrículas de alunos na educação especial. Apesar disso, não é possível afirmar que esses alunos passam dessa fase escolar com êxito. Buscou-se por informações como evasão e repetência escolar ou outra informações que fossem sólidas para mostrar que, potencialmente, esses alunos podem estar mostrando um quadro de fracasso escolar.

Delimitou-se, para essa pesquisa, procurar pelos alunos que, no ano de 2010, tivessem 11 anos ou mais. A idade de 11 anos foi escolhida por demarcar o período escolar e que o aluno, caso estivesse na progressão correta esperada pelo sistema escolar, passava do Ensino Fundamental Anos Iniciais para a sua segunda etapa: O Ensino Fundamental Anos Finais, que, pelo sistema educacional implantado no país até o ano de 2011, envolvia da 5ª à 8ª série.

Resultados

Depois de feito o procedimento de coleta das informações dos alunos através dos Microdados do Censo Escolar, foram encontrados trinta e seis alunos atendidos pela educação especial, com 11 anos, matriculados em escolas regulares no município em 2010. Para traçarmos a trajetória escolar, buscamos as informações desses alunos que se referiam aos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013. Desses alunos, constatou-se que vinte e cinco são deficientes mentais[4], quatro deficientes físicos, três autistas, três com baixa-visão e um com surdez.

Uma observação a ser feita desses dados é referente aos alunos que são declarados como da Educação Especial, em determinados anos e nos anos seguintes não se alocam nessa categoria. Dos 36 alunos encontrados no quadro, dezoito se encaixam nessa situação. Se, metade dos alunos da educação especial, nesse município, em 2010 deixou de ser declarado nos anos

[4] Nomenclatura dada pelo INEP aos alunos com deficiência intelectual nos formulários preenchidos no ano de 2010.

posteriores, como devemos olhar para essa situação? Não é possível saber o motivo exato para que isso tenha ocorrido, ao olharmos somente para os dados censitários, mas cabe a este estudo trazer algumas ponderações.

De acordo com o Caderno de Instruções, disponibilizados pelo INEP às escolas para orientar o preenchimento dos dados referentes ao ano de 2014

> O Censo Escolar é uma pesquisa declaratória realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, órgão vinculado ao Ministério da Educação - MEC, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, que tem por objetivo fazer um amplo levantamento sobre as escolas de educação básica no País. É o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro sobre as diferentes etapas e modalidades de ensino da Educação Básica e da Educação Profissional. [...]Os diretores e dirigentes dos estabelecimentos de ensino são os responsáveis pelas informações declaradas. A veracidade dessas informações é de responsabilidade solidária entre as escolas e os gestores dos entes federados (estados e municípios), sendo esses últimos responsáveis também pelo acompanhamento de todo o processo censitário. (BRASIL, 2014, p.4).

De que maneira o Ministério da Educação e o INEP vem empoderando esses profissionais responsáveis pelo preenchimento desses dados? O preenchimento do censo é de responsabilidade dos gestores educacionais, e não foi encontrado nos documentos analisados, menções sobre cursos de formação ou a palestras oferecidas para que esses profissionais sejam capacitados. Não se afirma aqui que essa capacitação não esteja sendo feita de maneira correta, mas esses dados podem nos dizer algo. Eles nos mostram que no Censo Escolar alunos com autismo deixam de se enquadrar nessa categoria com o passar dos anos.

Os resultados obtidos também nos mostram dados de alunos que trilham o caminho esperado da escolarização. Esse caminho é o caminho esperado que todos os alunos sigam, ingressar na escola na educação infantil e, ano a ano, irem passando para a série posterior. Podemos ver que, durante o período de tempo estabelecido, quatro alunos completaram a escolarização básica, passando pelo 3º ano do Ensino Médio e não retornando aos estudos posteriormente em instituições especializadas. Dois alunos, indicados pelos dados com deficiência mental e baixa visão, respectivamente, passaram pelo 3º ano com 17 anos, em 2012.

Entretanto, podemos ver que esses alunos não são declarados como possuintes de necessidades educacionais especiais a partir do ano de 2011.

Podemos considerar a hipótese de um preenchimento errôneo dos formulários ou que, realmente, durante esse período descobriu-se que seus diagnósticos anteriores eram incorretos. Esses dados nos mostram também dois alunos com deficiência física (DF) que passaram pelo 3º ano do Ensino Médio no ano de 2010 e 2011, respectivamente, os dois com 19 anos.

Vale salientar que o quadro nos mostra que após cursarem o 3º ano do Ensino Médio, esses alunos pararam de ter matrículas em escolas regulares ou em instituições de educação privadas filantrópicas. Não é possível afirmar se esses alunos se formaram, mas é possível afirmar que eles não voltaram a cursar a mesma série no ano seguinte, nem ingressaram no Ensino Superior até o ano de 2013.

A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 estabelece a implementação do ensino fundamental de 9 anos, a qual todas as escolas e território nacional deveriam se adequar até o ano de 2010. Essa lei alterou algumas resoluções da Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Assim, de acordo com o seu Art. 3º o ingresso dos alunos deve ser feito com 6 anos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos. Na perspectiva do Ensino Fundamental de 8 anos, os alunos ingressavam com 7 anos na 1ª série.

Seguindo o padrão de idade de ingresso no Ensino Fundamental, estabelecido pelas leis citadas acima, dos trinta e seis alunos da educação especial cujas trajetórias são demonstradas pelo quadro em apêndice, temos apenas cinco alunos que seguem a escolarização com a idade dentro desses padrões de idade previstos para cada ano. Quatro alunos com deficiência intelectual e um com autismo, sendo que três deles pararam de ser considerados alunos público-alvo da educação especial no ano de 2011.

Encontramos também, através dos resultados obtidos, nove alunos seguem sem repetência ou evasão escolares entre os anos de 2010 a 2013. Porém, com idades irregulares e incompatíveis com as séries que frequentam. Entre eles, um aluno com baixa visão que frequentava a 6ª série com 14 anos e um aluno com deficiência intelectual de 15 anos que cursava a 7ª série em 2010.

Podemos verificar a presença de dois alunos que são matriculados na modalidade Educação de Jovens e Adultos e declarados como deficientes mentais pelo Censo. Um com 19 anos e outro com 75 anos, ambos frequentando os Anos Iniciais do Ensino Fundamental através do EJA.

Os dados de repetência escolar, grande marca do fracasso de determinados alunos, também podem ser encontrados com a análise dos resultados. Encontramos dois alunos com deficiência intelectual com reprovações, um que cursou a 4ª série do Ensino Fundamental duas vezes seguidas e um o 2º ano do Ensino Médio, além de um aluno autista que cursou duas vezes

a 6ª série do Ensino Fundamental. Mas em meio aos dados de repetência, cabe-se dar importância maior para três casos em específico.

Um aluno, classificado pelo censo escolar como aluno com deficiência física, cursou o 2º ano do Ensino Médio duas vezes, uma em 2011, com 17 anos e outra em 2012, com 18 anos. No ano de 2013, com 19 anos, ele deixou a escola. Podemos acreditar que a repetência nessa etapa da escolarização levou o aluno a evadir a escola no ano seguinte?

Outro aluno, com deficiência intelectual, cursou os Anos Iniciais do Ensino Fundamental através da Educação de Jovens e Adultos em 2010, com 16 anos e em 2011, com 17 anos. No ano de 2012, vemos que ele foi matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental com 18 anos na escola regular. No ano de 2013 podemos ver que esse aluno foi matriculado novamente no 2º ano do Ensino Fundamental, porém, dessa vez, na instituição privada filantrópica. Será que ser inserido na escola regular com 18 anos em uma sala de 2º ano do Ensino Fundamental, onde os alunos costumam ter 7 anos fez com que ele abandonasse a escola regular e fosse para a instituição?

E outro aluno, também com deficiência intelectual, os dados não conseguem mostrar coerência sobre sua trajetória escolar. Vemos que em 2010, com 19 anos, ele estava matriculado no 1º Ano do Ensino Médio. No ano seguinte, vemos ele, com 20 anos, matriculado na 3ª série do Ensino Fundamental de 8 anos na escola regular, em que os alunos costumam ter 9 anos. No ano de 2012, vemos que, com 21 anos, ele passa para o 4º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, em que os alunos costumam ter, também, 9 anos. Do ano de 2011 para 2012, percebe-se que o aluno repetiu de série, com a mudança no ensino fundamental de 8 para 9 anos, o 4º ano do ensino fundamental de 9 anos refere-se ao 3º ano do antigo ensino fundamental de 8 anos. E em 2013 vemos que esse aluno matriculou-se na instituição privada filantrópica, abandonando a escola regular para cursar o 5º ano do ensino fundamental de 9 anos. Quem pode explicar como esse aluno retrocedeu no seu percurso escolar? Qual o motivo dele ter cursado o 1º ano do Ensino Médio em 2010 e em 2011 ele ter sido matriculado no 3º ano do ensino fundamental? Seria por estar frequentando uma sala de aula em que os alunos tinham uma faixa etária 10 anos menor que o levou a deixar a escola regular e ir para a instituição?

Sabe-se da importância da luta dos movimentos sociais de pessoas com deficiência para que seus direitos sejam garantidos. Mesmo quando as atuais políticas para a área da educação especial asseguram a matrícula na rede regular de ensino, vemos, através dos resultados, um percentual de 36% de evasão escolar nesse município. Esse dado só deixa mais claro que a escola está falhando na educação de determinados grupos de alunos, e os alunos atendidos pela educação especial (PAEE) podem ser enquadrados como

um desses grupos. O sistema educacional oferece grandes barreiras, sejam elas arquitetônicas ou de ensino-aprendizagem, para os alunos PAEE e essa é uma informação que pode justificar essa alta taxa de evasão encontrada nesse município.

Desses treze alunos que deixaram a escola durante o período de 2010 a 2014 no município, quatro era declarados como deficientes físicos (DF) pelo censo escolar, seis com deficiência mental (DM), um com autismo, um com baixa visão e um com surdez. Entre eles, cinco deixaram a escola em 2010, quatro em 2011 e outros quatro em 2012. Não há dados referentes ao ano de 2014, para saber quantas evasões houveram após o ano de 2013, porém, podemos acreditar que nesse ano também houveram evasões, se os indicadores se mantiverem.

Os dados referentes aos alunos que evadiram da escola no município nesse período nos mostram que deles, três saíram da escola durante o 2º ano do Ensino Médio, dois com 18 anos e um com 19. Um aluno com deficiência intelectual deixou a escola com 16 anos, enquanto cursava o 9º ano do Ensino Fundamental.

Nesse período, quatro alunos deixaram a escola após concluírem o Ensino Fundamental, na 8ª série. Todos tendo entre 15 e 18 anos. Dois evadiram da escola após cursarem a 7ª série do Ensino Fundamental, ambos com 15 anos. Após o 5º ano do Ensino Fundamental evadiram dois alunos, um com 14 e outro com 11 anos. E, após cursar a 3ª série do Ensino Fundamental, um aluno com deficiência física deixou a escola, aos 19 anos.

A evasão é um dos principais fatores que escancaram o fracasso escolar. Ela mostra e expõe alunos que não conseguiram terminar a escolarização. Enfim, em tempos em que a responsabilidade pelo fracasso é centrada no próprio aluno, quais são os motivos que levam esses alunos a desistirem da escola? Seriam eles problemas pessoais ou empecilhos e grandes barreiras mostrados pelo próprio sistema de ensino?

Considerações Finais

No percurso deste estudo, procuramos entender o fracasso escolar como um fenômeno presente na realidade escolar. Vários autores já apontaram a escola como uma eficiente máquina de exclusão, e, nas páginas deste estudo tentou-se mostrar como o tema fracasso escolar se mantém atual e presente nas escolas da atualidade.

Aliar-se ao Censo Escolar da Educação Básica como instrumento de pesquisa nos trouxe a possibilidade de mostrar que fracasso escolar de alunos da educação especial (PAEE) é presente. Apesar de ter como base um município de pequeno porte do estado de São Paulo, acredita-se que esse

dado pode ser transpassado para a realidade brasileira. A repetência e a evasão escolar ainda é presente quando pensamos nos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Nos dias atuais, temos o paradigma da educação, denominada pela política pública como inclusiva, apontando uma nova forma de garantia de alguns direitos sociais, quando o assunto é a educação dos alunos atendidos pela educação especial. Tal proposta de educação propõe que esses alunos estejam matriculados nas escolas regulares, juntamente com os demais alunos. Isso demanda uma grande mudança nas práticas observadas dentro e fora da escola e em uma sociedade altamente excludente, que se propõe inclusiva. Trazer esses alunos que eram marginalizados pelo sistema de ensino para dentro dos muros da escola tem se mostrado um desafio da educação atual, dentre outros que se perpetuam.

Vemos como os mecanismos educacionais podem se tornar reprodutores da desigualdade social notada fora dos muros escolares e, estando inseridos atualmente os alunos atendidos pela educação especial nas escolas, como eles também podem ser atingidos por esses mecanismos segregacionistas. Estudar como as concepções acerca do fracasso escolar foram mudando com os diferentes paradigmas educacionais de cada época tornou possível ver como esse alunado, antes tratado como *anormal*, era taxado como incapaz de frequentar as escolas regulares e culpabilizados pelo seu próprio fracasso.

Por meio deste estudo, que se comprometeu a mostrar o fracasso escolar através dos dados do Censo Escolar, sendo este uma ferramenta que o Estado utiliza para reunir todas as informações educacionais do país.

Foi possível perceber uma grande evasão desses alunos. Nos anos estudados, 36% dos alunos evadiram a escola. Além desses dados de evasão, preocupa-se a quantidade de alunos que repetem de série. Mas talvez o dado que mais consiga demonstrar o fracasso escolar dos alunos da educação especial dentro das escolas regulares é a idade que eles são submetidos a frequentarem determinados anos de ensino. Vemos dados de alunos com 12 anos frequentando a 4ª e 3ª série do Ensino Fundamental.

Constatar que o fracasso escolar de alunos PAEE ocorre nos dias atuais dentro das escolas regulares nos traz outros questionamentos. A idealização da educação nos garante que esses alunos tenham acesso, via garantia de matrícula nas escolas regulares, mas quais são as medidas tomadas pelo Estado para que eles consigam concluir a escolarização? Houve alguma mudança no ambiente escolar após a matrícula desses alunos para fortalecer e garantir o aprendizado desses alunos? Cabe-nos aqui apontar e mostrar esses dados e levantar mais questionamentos. Ainda há muito que se buscar para a efetivação do paradigma de uma educação que se propõe inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. Quem são as crianças multirrepetentes. In: _____. **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papiros, 1997. p.161-172.

_____. **A menina repetente**. Campinas: Papiros, 1995.

ANDRADE, C. Y. Acesso ao Ensino Superior no Brasil: equidade e desigualdade social. **Revista Ensino Superior**, Campinas, n.6, jul/set. 2012. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed06_julho2012/Cibele_Yahn.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2015.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos da Educação.** 13.ed. Petrópolis: [s.n.], 2012. p.39-64.

_____. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadernos de Instruções do Censo Escolar**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2014/caderno_de_instrucoes_2014_versao_preliminar.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Microdados da Educação Básica**: censo escolar 2013. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em: 24 nov. 2015.

_____. Congresso Nacional. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 221, p. 12, 18 nov. 2011a. Seção 1. Edição extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 21 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Manual do Usuário:** Microdados do Censo Escolar 2011. Brasília: MEC, 2011b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em: 24 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2013.

_____. Congresso Nacional. Decreto nº6425, de 4 de abril de 2008. Atribui a responsabilidade da realização do Censo Escolar da Educação Básica e o Censo da Educação Superior ao Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 66, p. 3, 7 abr. 2008b. Seção 1.

_____. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. [2.ed.]. Brasília: MEC, 2006. 96 p. (Saberes e práticas da inclusão).

_____. Congresso Nacional. Lei nº **11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos** arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 27, p. 1, 7 fev. 2006. Seção 1.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

CARNEIRO, M. S. C. A integração de alunos considerados especiais nas redes públicas de ensino: um olhar vygotskiano. In: ABRAMOWICZ, A. **Para Além do Fracasso Escolar**. Campinas: Papiros, 1997. p.127-144.

CARVALHO, D. H.; LOUREIRO, A. D. T. Análise dos Indicadores Educacionais Brasileiros: o atendimento realizado em escolas privadas exclusivamente especiais localizadas no campo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos, 2012. p.7518-7529.

ESPANHA. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2015.

GARCIA, R. M. C; MICHELS, M. H. A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15-Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.105-124, maio/ago. 2011. Edição Especial.

LUGLI, R. G. A construção Social do Indivíduo. **Revista Educação,** Osasco, n. esp., p. 26-35, [2011].

MELETTI, S. M. F. APAE **Educadora e a Organização do Trabalho Pedagógico em Instituições Especiais**. Caxambu: ANPED, 2008.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar**

em Revista, Curitiba, n.41, p.81-93, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2015.

MENDES, E. G.; CIA, F.; DUARTE, M. Introdução. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. v. 1. Araraquara: Junqueira & Marins, 2010. p. 9-16.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PESSOTI, I. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. São Paulo: EdUSP, 1984.

ROMANELLI, G. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, M. **Família contemporânea em debate.** São Paulo: EDUC: Cortez, 2005.

SOARES, M. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 9.ed. São Paulo: Ática, 1992.

TIBALLI, E. F. F. A. **Fracasso escolar:** a constituição sociológica de um discurso. 1998. 248p.Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

ESCOLA E O CAMPO EDUCACIONAL

ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO DINÂMICA: MUDANÇAS EDUCACIONAIS

Débora Raquel da Costa MILANI

Introdução

A educação escolar é concebida no contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que os educandos desenvolvam suas capacidades e, assim, exerçam sua cidadania na construção de uma sociedade mais justa.

O desafio é perceber a importância de seu papel como cidadão ao questionar a realidade, posicionando-se contra qualquer tipo de discriminação. Pensando assim, a escola deve ser um espaço de ampliação de experiências. Considerando-se principalmente a realidade dos alunos, a escola deve ampliar o acesso, que muitas vezes lhes é negado às experiências culturais significativas.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1997), a vinculação da escola com as questões sociais e com os valores democráticos, é primordial, não só do ponto de vista da seleção e tratamento dos conteúdos, como também da própria organização escolar. É papel da escola construir relações de confiança para que o educando possa perceber-se e viver, antes de mais nada, como ser em formação, e para que a manifestação de características culturais que partilhe com seu grupo de origem possa ser trabalhada como parte de suas circunstâncias de vida, não impedindo assim, o seu desenvolvimento pessoal, que também vai sendo construído.

Para ser uma organização dinâmica e eficaz no cumprimento dos propósitos estabelecidos em conjunto por professores, coordenadores e diretores, e garantir a formação coerente de seus alunos ao longo da escolaridade obrigatória, é imprescindível que cada escola discuta e construa seu projeto educativo. Este projeto será construído segundo a particularidade de cada escola.

Por isso, é importante adotar uma posição reflexiva em relação aos valores que a escola transmite implícita ou explicitamente mediante atitudes cotidianas.

Gomes (2003) afirma que a escola é uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças, e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade.

A experiência acumulada pelos profissionais que atuam na escola é naturalmente a base para a reflexão e elaboração do projeto educativo de uma escola. Além disso, outras fontes também são consideradas relevantes, tais como: o currículo local, bibliografia especializada, o contato com outras experiências educacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A temática da Pluralidade Cultural na escola é relevante, porque propõe uma concepção de sociedade brasileira que busca explicitar e valorizar as características étnicas e culturais dos diferentes povos que convivem num mesmo território nacional.

A escola é polissêmica. Sendo assim, o que acontece no contexto escolar é interpretado de diferentes formas, por pessoas diferentes, com cultura e projetos diversos.

Isso nos faz pensar que a realidade por nós vivenciada é simplesmente uma pequena parte de um mundo complexo e heterogêneo.

Silva (1998, p. 200) diz que

> As diferenças não existem fora de um sistema de representação que serve para criá-las e fixá-las e esse sistema de representação, por sua vez, não existe, fora de um sistema de poder. A "diferença" é dependente da representação e do poder.

Sendo assim, entendemos que o currículo também pode ser analisado como uma forma de representação, pois estaremos usufruindo uma das formas primordiais de estratégia crítica para análise do currículo.

Stoer (2000) defende a possibilidade da criação de um espaço onde modos alternativos de vida possam desenvolver-se. O autor concebe cultura como direito de cidadania e propõe no espírito da educação intercultural, um diálogo entre e através das culturas. Também evidencia a importância dos programas de educação multicultural serem construídos não simplesmente com o reconhecimento da diferença na escola e na sala de aula e sim através de um verdadeiro conhecimento da situação, levando em conta as relações de poder que existem no sistema educativo. Caso, contrário, os programas de educação multicultural somente assegurarão ainda mais o controle de saber/poder pelos gestores do sistema.

O tema da Pluralidade Cultural propõe que as práticas arraigadas e inaceitáveis presentes no cotidiano escolar sejam transformadas proporcionando ao aluno a oportunidade de conhecimento de suas origens. Quando há a valorização das diversas culturas que estão presentes no Brasil, é possível propiciar ao aluno a promoção de sua autoestima, pois se valoriza aquilo que ele sabe, estimulando-o a buscar novos conhecimentos. Desta forma, o aluno percebe-se como ser em formação.

Os PCN (BRASIL, 1997) abordam a necessidade de tratar a diversidade cultural reconhecendo-a e valorizando-a para a superação das discriminações. A escola tem papel fundamental nesse processo, pois: - é o espaço em que pode se dar a convivência entre educandos de origem e nível socioeconômicos diferentes. Na escola são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. É no ambiente escolar que se apresenta aos educandos os conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo e são fornecidos subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais.

O reconhecimento da complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica é o primeiro passo. Esse reconhecimento aponta para a real necessidade de a escola instrumentalizar-se para fornecer informações mais precisas para questões que são respondidas indevidamente.

Apesar de se estruturarem de forma semelhante, as escolas apresentam-se bastante diferenciadas. Embora possamos observar a existência de regras, regimentos e estatutos que norteiam as práticas educativas e almejam a implantação de uma ação homogeneizadora, a diversidade cultural está presente nas escolas.

Devido essa diversidade, o olhar do educador necessita ser sensível e perspicaz para reinterpretar esses estatutos, regras e regimentos, adaptando-os às condições reais de cada escola.

Um ambiente escolar fundamentado em relações de respeito, aceitação e valorização das diferenças, entre professores, alunos e comunidade, é condição imprescindível para atingir o objetivo de uma educação que contemple a diversidade.

Segundo Freire (1996), uma educação emancipadora possui o diálogo como alicerce, considera as singularidades dos alunos e observa o contexto em que eles estão inseridos e suas possibilidades de aprendizagem.

Desta forma a atuação do professor é fundamental, pois o mesmo necessita levar em conta fatores culturais, sociais e características pessoais de seus alunos e, para isso, precisa conhecê-los. Assim sendo, podemos afirmar que as diferenças não impedem que a ação educativa aconteça.

O projeto educacional deve ser ressignificado no processo de ensino-aprendizagem, e este precisa se preocupar em preservar o desejo de conhecer

e de saber com que todas as crianças chegam à escola. Precisa manter a boa qualidade do vínculo com o conhecimento e não destruí-lo pelo fracasso reiterado. Porém, garantir experiências de sucesso não significa omitir ou disfarçar o fracasso; ao contrário, significa conseguir realizar a tarefa a que se propôs. Relaciona-se, portanto, com propostas e intervenções pedagógicas adequadas.

O educador deve ter propostas claras sobre o que, como e quando ensinar e avaliar, pois assim, possibilitará o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira que contemple o contexto social real em que o aluno estiver inserido. É a partir disso, que o educador poderá elaborar a programação diária de sala de aula e organizar sua intervenção de maneira que possa propor situações de ensino que vise potencializar a aprendizagem.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1997), não se pode deixar de levar em conta que, na atual realidade brasileira, há grande estratificação social e injusta distribuição de renda, o que dificulta que uma parte considerável da população possa fazer valer os seus direitos e interesses fundamentais. Contudo, cabe ao governo o papel de assegurar que o processo democrático se desenvolva. É papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças, jovens e adultos para o processo democrático. Também é papel do Estado oferecer uma educação de qualidade a todo cidadão.

Conforme Brandão (1989, p. 94) observa

> Então, o que parece inacreditável faz parte da própria lógica do modo como a educação existe na sociedade desigual. Quando pensada como uma "filosofia" ou uma "política de educação", ela se apresenta juridicamente como um bem de todos, de que o Estado assume a responsabilidade de distribuição em nome de todos. Mas sequer as pessoas a quem a educação serve, em princípio, são de algum modo consultadas sobre como ela deveria ser. A educação que chega à favela chega pronta na escola, no livro e na lição.

É fundamental que a escola explicite no contexto do projeto político pedagógico os princípios e valores que devem inspirar a formação dos alunos e que a partir do currículo vise promover a aprendizagem de valores e atitudes positivas relativas à diversidade, enfatizando o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação, de modo a propiciar um clima de convivência em que todos os alunos se sintam acolhidos e valorizados. Isso pressupõe planejar, de forma sistemática, objetivos, conteúdos e atividades relacionados com a temática da diversidade, tanto em nível da escola como da sala de aula e envolvendo a participação da família.

Um sistema educacional que tenha por objetivo equiparar as oportunidades para todos, precisa promover uma reforma profunda, cuja característica central deve ser a flexibilização do conteúdo curricular e o modo como o currículo é incorporado à atividade escolar.

Arroyo (2006) afirma que para alcançar esse objetivo todos nós que estamos atuantes na escola somos desafiados a rever a organização curricular e as práticas pedagógicas, entendendo que estes não representam apenas uma determinada visão de conhecimento que pode excluir o "outro" e suas diferenças, mas também e, sobretudo, uma determinada visão dos alunos.

De acordo com Arroyo (2006) os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares; a questão é com que tipo de olhar eles foram e são vistos. Podemos ir além: com que olhar foram e são vistos os educandos nas suas diversas identidades e diferenças?

Uma proposta multicultural deve contemplar objetivos e conteúdos dirigidos para o desenvolvimento de atitudes de respeito e valorização às diferenças individuais. Da mesma forma, o clima na sala de aula deve favorecer o relacionamento positivo de apoio entre os alunos e promover a aprendizagem de caráter cooperativo por meio da utilização de estratégias variadas e um currículo flexível. Por outro lado, é fundamental gerar e estabelecer relações de cooperação com os pais dos estudantes, buscando comprometê-los a participar ativamente e a solicitar apoio tanto no que se refere ao processo educativo, quanto ao projeto educativo da escola.

É fundamental para os professores comprometidos com a educação conhecer o pensamento de Paulo Freire relacionado à preocupação com a mudança educacional.

A incorporação da diversidade no currículo deve ser entendida não como modismo. Deve ser compreendida no campo político, contraditório e paradoxal no qual as diferenças são produzidas. Deve ser vista como um direito garantido a todos. Conviver com a diferença pode mudar nosso olhar, nossos sentidos e trazer novos aprendizados em que a ética possa imperar.

Culturas Escolares e os meios de comunicação

A responsabilidade pela inclusão não é só do professor, mas dos sujeitos comunitários que se constituem no universo da unidade escolar. Aliás, muito bem lembrada à unidade escolar, a escola não é apenas a sala de aula; é um ambiente que envolve o trajeto, o tempo e os espaços. A escola é muito mais que aquilo que o professor planeja, é um ambiente onde diferentes sujeitos realizam trocas reais e simbólicas.

Freire (1992, p.156) evidencia que

> A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo o risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma "para si", somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser.

Essa concepção pode ser transposta ou fazer parte das políticas públicas de educação inclusiva, pois a ideia de inclusão do educando vai para além daqueles com deficiência.

Vemos inclusão como um fenômeno que exige a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas, características, idade, gêneros, raças, etnias, profissões, classes, perspectivas ideológicas, políticas e religiosas. É um movimento histórico e social que implica respeito ao próximo, vontade política, mobilização, ética, busca de respostas (pesquisa, capacitação - no caso da escola), solidariedade, organização de cada grupo.

A presença do multiculturalismo, nos espaços mencionados, nos faz repensar o currículo e programas de formação de professores. Entendemos que a formação de professores se dá de forma contínua, reflexiva e crítica com relação a suas vivências e experiências nos espaços de ensino e aprendizagem.

O que significa que o multiculturalismo, pensando a educação como meio para transformações sociais, faz-se necessário que professores evidenciem as diferenças presentes, contrapõem-nas para que sua sala de aula torne-se um ambiente estimulador de construção de conhecimentos significativos para seus educandos e para sua luta a favor da transformação social.

De acordo com o pensamento de Freire (1992) é necessário reenfatizar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética no respeito às diferenças.

O fato de cada aluno ser proveniente de diferentes realidades, assim como o professor e toda equipe que trabalha na escola, permite que haja o desenvolvimento de uma interação "entre os diferentes", na qual, cada um aprende e ao mesmo tempo ensina.

O cotidiano da escola permite viver algo da beleza da criação cultural humana em sua multiplicidade e diversidade. Assim é imprescindível partilhar um cotidiano onde o simples "olhar-se" permite a constatação de que todos são diferentes e traz a consciência de que cada pessoa é única e,

exatamente por essa singularidade, insubstituível.

Os meios de comunicação exercem poder em termos práticos da nossa vida cotidiana e expõe aspectos da realidade o tempo todo; tais como: a violência, a pobreza, a corrupção, etc; mas é essencial notarmos que muitas vezes esses aspectos são contraditórios e dissimulados pela própria mídia. Se os meios de comunicação defendem uma tal ideologia, essa efetivamente irá sobressair.

Sodré (1996) em seu livro *Reinventando @ Cultura* está interessado em saber qual a importância da mídia para a democracia e cultura brasileira. A democracia além de uma forma de governo é também vivida em nossas relações cotidianas. A cultura é o conjunto dos instrumentos de mediação simbólica como (artes, língua, leis, ciências, mitos) e que permite ao indivíduo conhecer a realidade.

Através da mídia vivenciamos novas formas de percepção e de viver a cultura, contudo, a organização social da cultura no Brasil ainda permanece discriminatória, basta olharmos para a imensa população de analfabetos e para a falta de condições materiais de vida.

Adorno (1995, p.338) alerta para o fato de que "os sintomas de colapso da formação cultural se fazem observar por toda parte". A semiformação cultural, diz o autor é "contraparte subjetiva da indústria cultural e converte-se em alienação onipresente".

As imagens transmitidas pela mídia estão presentes desde o nascimento até a morte e são elas, que quase sempre dirigem as intenções, os costumes, as escolhas econômicas e profissionais. Essas imagens encontram-se presentes em todos os níveis de representação e da psique do homem ocidental.

As novas tecnologias da informação integram o mundo e acentuam a diversidade cultural.

Por mais que se queira buscar uma fundamentação científica de cultura brasileira, o que temos percebido no dia-a-dia é que há um monopólio ideológico dominante. O objetivo é a homogeneização, o adestramento para corresponder às demandas do poder. Entretanto, como isso pode ocorrer se há a convivência e concomitantemente o confronto e a ambiguidade entre diversos modos de vida e formas de pensar? Tudo isso exprime a grande complexidade em que estamos inseridos.

Bauman (2001) em seu livro *Modernidade Líquida* observa como o individualismo é substituído pela necessidade de identificação com um determinado grupo. Podemos verificar, por exemplo, como a partir de uma propaganda, ou novela, a moda é lançada e aceita por muitos.

Na atualidade, o paradoxo faz-se presente. A esfera considerada culturalmente híbrida da elite é ocupada por indivíduos que partilham uma experiência diferente do mundo e estão envolvidos à mídia, às artes, à política

internacional, à vida acadêmica. E essa hibridização cultural dos habitantes globais (que se movimentam livremente) pode ser uma experiência criativa e emancipadora, ao passo que a perda do poder cultural dos habitantes locais (que se fixam na sua localidade) raramente o é.

Os alunos não contam exclusivamente com o contexto escolar para a construção de conhecimento sobre conteúdos considerados escolares. A mídia, a família, os amigos, são também fontes de influência educativa que incidem sobre o processo de construção de significado desses conteúdos. Essas influências sociais normalmente somam-se ao processo de aprendizagem escolar, contribuindo para consolidá-lo; por isso é importante que a escola as considere e as integre ao trabalho.

No entanto, Freire (1996), evidencia que a formação técnico-científica de que urgentemente necessitamos é muito mais do que puro treinamento ou adestramento para o uso de novas tecnologias. A educação de jovens e adultos, bem como, a educação em geral não pode prescindir do exercício de pensar criticamente a própria técnica.

Para Hall (1997) devido o desenvolvimento da tecnologia, em especial, da informática, há a ampliação dos meios de produção e incessantes trocas culturais e isso propiciará a centralidade da cultura. Nas palavras do autor

> A velha discussão que o marxismo clássico fazia entre a "base" econômica e a "superestrutura" ideológica é de difícil sustentação nas atuais circunstâncias em que a mídia é, ao mesmo tempo, uma parte crítica na infraestrutura material das sociedades modernas, e, também, um dos principais meios de circulação de ideias e imagens vigentes nestas sociedades (HALL, 1997, p.17, grifo do autor).

Se pensarmos no cotidiano da escola, também observaremos intensas e pulsantes transformações culturais, daí a necessidade de prestar atenção em cada gesto, palavra, formas de expressão. À questão da interdisciplinaridade é fundamental, seria interessante que os professores pudessem juntos atuar com seus alunos. A partir daí as tarefas teriam múltiplos ensinamentos.

O professor deve desafiar o aluno durante toda a sua vida escolar, exigindo o viável, o possível. Deve também, instigar, problematizar dentro das possibilidades acessíveis do aluno para que crie sempre a expectativa, o inesperado, o estímulo propriamente dito para a descoberta.

Educador, Compromisso Social e Mudanças Educacionais

Segundo Freire (1996), o compromisso envolve uma decisão lúcida e profunda de quem o assume e se dá no plano concreto. Para que alguém

possa assumir um ato comprometido precisa ser capaz de agir e refletir. Refletir sobre si mesmo e a partir daí, agir no mundo. Só poderá assumir um compromisso real, a pessoa que for capaz de distanciar-se da sua realidade, admirá-la e transformá-la. Só pode existir reflexão e ação dentro da relação homem-realidade.

O compromisso autêntico advém da percepção da realidade total e em permanente interação. Desta forma, não é possível que alguém que se coloque na posição de "detentor do saber" seja verdadeiramente comprometido com a educação para a diversidade.

Freire (1979, p. 52), afirma que

> [...] reconhecer-se como o "agente de mudança" atribui a si a exclusividade da ação transformadora que, sem dúvida, numa concepção humanista, cabe também aos demais homens realizar. Se sua opção é pela humanização, não pode então aceitar que seja o "agente da mudança", mas um de seus agentes.

Esse compromisso se constrói gradativamente, na medida em que necessitamos enfrentar os desafios de nossa profissão ao lidarmos com as diferenças, com o pluralismo de ideias e ações, a capacidade de assumir os preconceitos que existe em nós. Como algo que se desenvolve ao longo de nossa prática, o compromisso ajudará na fundamentação de uma escola e sociedade mais democráticas.

Desta forma, algumas questões são fundamentais: Que tipo de homem desejamos formar? Que tipo de formação temos? O que fazer mediante os problemas que enfrentamos no cotidiano escolar?

Todas as questões levantadas são fundamentais e ao mesmo tempo complexas. Contudo, servem para nossa reflexão quanto a melhoria da qualidade do ensino nas escolas. Sem dúvida, a reflexão aqui proposta, passa pela construção coletiva de um projeto articulado na escola e que funcione de modo eficaz, com sentimento de solidariedade e respeito entre os professores e toda equipe técnica e pedagógica da escola e entre professores e alunos.

Freire (1979, p.21) evidencia que

> Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável.

O autor concebe a educação como um processo permanente, no qual estamos nos educando continuamente. O compromisso deve estar carregado de humanismo e este só será consequente com fundamentação científica. O profissional que almeja este compromisso precisa de aperfeiçoamento constante. Ao ampliar seus conhecimentos, o profissional comprometido substitui a visão ingênua, pela visão crítica do mundo. É papel do trabalhador social que optou pela mudança tentar a conscientização dos indivíduos com quem se trabalha e ao mesmo tempo, conscientizar-se.

A educação que precisamos deve ser capaz de fazer pessoas críticas, curiosas, criativas e questionadoras, não pode ser a que exercita o adestramento e a memorização mecânica dos educandos.

A construção de uma educação para a diversidade requer de todos nós, profissionais do ensino, o envolvimento e comprometimento com as posições adotadas por Freire, no que diz respeito à utilização da educação como dinamizadora de um processo de mudança, por meio de um método ativo, dialogal e participativo.

Freire incentivou as ideias inovadoras do ensino, pois, sempre acreditou nas mudanças, sobretudo pela linguagem, que é ideológica, cultural e política. Entretanto, as mudanças educacionais, segundo o autor, não acontecem com o repensar de apenas um membro desse universo educacional, mas como ato político e, portanto, social e de união. O educando, não importa em que fase esteja, se criança, jovem ou adulto, traz para a escola um mundo, que está fora da escola, mas é um mundo real, é um mundo da cultura, e esse mundo tem que ser ouvido. Esse mundo é parte integrante, inerente do processo de aprendizagem. Não há aprendizagem desvinculada da vida cultural, cotidiana do educando.

Nessa direção, necessitamos responder algumas perguntas, tais como: Em que realidade o educando está inserido? Que sociedade é esta em que ele vive?

Sobre essas questões, Freire (1995, p.59) também contribui significativamente, quando se refere a nossa sociedade: "[...] uma sociedade desafiada pela globalização da economia, pela fome, pela pobreza, pelo tradicionalismo, pela modernidade e até pós-modernidade, pelo autoritarismo, pela democracia, pela violência, pela impunidade, pelo cinismo, pela apatia, pela desesperança, mas também pela esperança".

É nessa realidade descrita que se encontra a educação popular e o desafio de uma prática político-pedagógica dos educadores para a formação de uma cultura político-democrática e cidadã das classes populares. Nesse sentido, Freire (1995, p. 73) afirma que "humildade e tolerância são fundamentais". Humildade para aceitar que existem outras verdades e tolerância para aceitar e crescer na diferença.

É a partir dessa percepção, da unidade na diversidade, coerente com toda a sua obra, que Freire (1994, p. 157) fala de multiculturalismo como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas, ou seja, "[...] uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns [...] Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças". Tudo isso, demanda uma ética democrática.

A pedagogia que o autor defende existe através de uma práxis que comporta uma ética pedagógico-política e epistemológica profundamente democrática.

O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

> É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (FREIRE, 1996, p. 66).

O problema educacional-pedagógico não é realizado apenas por simples reformas visuais, de caráter material, e sim, por um aprofundamento real da situação vivenciada. O discurso e a indignação perante os "erros" no ensino também não favorecem uma reforma. A educação libertadora se faz com a ruptura da situação vigente e com a desmitificação da mesma.

A construção da educação libertadora tem que enfrentar o problema de selecionar o conteúdo que constituirá o conhecimento a ser processado na escola de modo democrático, competente, culturalmente significativo e comprometido com a transformação social e que, ao mesmo tempo, tenha por eixo os interesses e necessidades da maioria da população. A educação problematizadora rompe com a polarização entre professor e alunos, dominante na educação bancária, propondo em seu lugar o par educador-educandos. Nessa educação predomina o diálogo entre educador e educandos envolvidos num processo que deve propiciar a construção de um diálogo inteligente com o mundo, problematizando o conteúdo que os mediatiza.

Construir uma escola pública popular é ampliar as aspirações educacionais populares aliadas à reorientação política do nosso país, é adotar para a educação escolar um currículo pensado na população. É fazer uma escola que para Freire irá estimular o aluno a perguntar, saber criticar, criar. Propondo assim, a construção do conhecimento coletivo, e articulando o saber popular, o saber crítico e científico, mediados pelas experiências no mundo.

As profundas transformações que vêm ocorrendo no mundo todo, em virtude do acelerado avanço das novas tecnologias e do fenômeno da globalização, têm implicações diretas nos valores culturais, na organização das rotinas individuais, nas relações sociais, na participação política, assim como na reorganização do mundo do trabalho.

De acordo com o Plano Nacional de Educação PNE (BRASIL, 1998), a necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações alterou a concepção tradicional de educação de jovens e adultos, não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita. Desenvolve-se o conceito de educação ao longo de toda a vida.

A educação escolar deve englobar a educação social e compreendê-la em suas aflições e necessidades. Para Freire, a educação não era simplesmente dominar padrões acadêmicos de escolarização ou profissionalizar-se. Declamava a libertação das algemas da opressão, a imersão na vida pública engajando-se no todo social.

Castells (2002, p.566) afirma que

> [...] os processos e as funções dominantes na Era da Informação estão cada vez mais organizados em torno de "redes". Redes são um conjunto de nós interconectados". "Nó" é entendido como "o ponto no qual uma curva se entrecorta". Desta forma, redes são estruturas abertas capazes de ampliar de forma ilimitada, integrando novos nós, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (valores, objetivos). "Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação [...].

As questões relativas à globalização, as transformações científicas e tecnológicas e a necessária discussão ético-valorativa da sociedade apresentam para a escola a árdua tarefa de capacitar os alunos para participar da cultura, das relações sociais e políticas.

Um ensino de qualidade, que visa formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e circulação de novos conhecimentos e informações sempre crescentes.

Considerações Finais

A escola tem o papel de possibilitar aos alunos condições para o desenvolvimento de competência e consciência profissional, mas não limitar-se ao ensino de habilidades imediatamente exigidas pelo mercado de trabalho. Ao posicionar-se dessa maneira, a escola abre oportunidade para que os alunos aprendam de forma ampla e reconheçam a urgente e necessária compreensão correta da tecnologia.

Como afirma Freire (1996), a tecnologia não pode ser vista como uma obra diabólica ameaçando sempre os seres humanos, mas também, não pode ser entendida como algo angelical que está sempre a serviço do bem-estar. Na verdade, o que faz a diferença é a maneira como os seres humanos vão utilizá-la.

A educação não pode ser simplesmente reprodutora da ideologia dominante. É verdade que os educadores críticos não podem sozinhos transformar o país para além do capital mas, como acreditava Freire, eles podem demonstrar que é possível mudar. Encontramos presente em toda sua obra também a categoria esperança: o homem faz a história; o homem pode mudar o mundo. É limitado pelas condições concretas da realidade, mas não é determinado por elas. Pode, e deve mudar o mundo, com sua inteligência e com sua ação. Por sua vez, a educação é, ou deve ser instrumento dessa ação, na medida em que possibilita ao homem tomar consciência da realidade em que vive e, em consequência, agir para transformar essa realidade, tendo em vista a construção de uma sociedade em que possa existir, por meio da educação: a unidade na diversidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação.** Tradução e introdução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ARROYO, M. G. Os educandos, seus direitos e o currículo. In: MOREIRA, A. F.; ARROYO, M. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2006. p.49-81.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. **Plano nacional de educação**: proposta do executivo ao Congresso Nacional. Brasília, DF: INEP, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CASTELLS, M. A Fim de Milênio. In: _____. **A Era da Informação**: Economia, Sociedade e Cultura. v.3. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 1995.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Educação e Mudança. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOMES, N. L. Educação, Identidade Negra e formação de professores/as: Um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan/jun. 2003.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n.2, p.15-46, jul./dez, 1997.

SODRÉ, M. **Reinventando @ cultura:** a comunicação e seus produtos. Petrópolis: Vozes, 1996.

STOER, R.S. Educação e combate ao pluralismo. In: AZEVEDO, C. J. (Org.). **Utopia e Democracia na Educação Cidadã.** Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000. p. 205-213.

SILVA, T.T. **Alienígenas na Sala de Aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

O CONCEITO DE RESILIÊNCIA E O CAMPO DA EDUCAÇÃO

Gabriela Maffei MOREIRA-MALAGOLLI
Silvia Regina Ricco Lucato SIGOLO

Resiliência, um conceito originário das ciências exatas, pode ser compreendido como a capacidade que um material detém para absorver energia em sua região elástica (NASH, 1982). Essa região permite que o material assuma a sua característica inicial ao final do seu processo de transformação, ou seja, o que lhe causou deformação (PINTO, 2002).

Neste contexto, os pesquisadores utilizam o termo resiliência para precisar o quanto um material absorve de quantidade máxima de energia quando submetido a um impacto, deformando-se, mas sem se romper a ponto de voltar à sua forma original. Este conceito está interrelacionado com o de elasticidade que se refere à "capacidade de material estrutural suportar um impacto sem ficar deformado permanentemente, depende de sua resiliência" (BEER; JOHNSTON JUNIOR, 1989, p.522). Portanto, para um material se deformar sem se romper, é necessário a resiliência, que requer a absorção da energia do impacto.

Junqueira e Deslandes (2003) comentam uma diferença fundamental entre a resiliência conceituada pela física e a utilizada pela psicologia. Na psicologia, há crescimento após a superação de uma situação adversa. A pessoa se torna melhor ou mais forte ao se recuperar de um abalo, ou seja, a pessoa cresce, se desenvolve e amadurece (POLETTO, 2007). Há, portanto, que se ter cautela no emprego do constructo de resiliência, pois "a Psicologia apropriou-se de um conceito construído dentro de um modelo matemático" (YUNES; SZYMANSKI, 2001, p.6).

Em revisão da literatura, verificou-se que as pesquisas abordam o constructo de resiliência de formas variadas. Alguns teóricos estudaram sujeitos que passaram por adversidades, se abalaram, mas se recuperaram e transformaram as suas vidas (CYRULNIK, 2001, 2009; GROTBERG, 1999, 2005; MURPHY, 1987; WALSH, 2005). Cyrulnik (2009), por exemplo,

retrata a trajetória dos sujeitos investigados a partir do poder fortalecedor da adversidade, da busca por uma alternativa diversa da que até então tinham:

> Na escola atual, muitos educadores já não sentem como uma blasfêmia o traço humorístico de uma criança, chegam até a brincar com ela. Às vezes, uma criança infeliz encontra na escola um espaço de brincadeira em que os outros alunos são espectadores de seu pequeno teatro. Essa trajetória de socialização as ajuda a evitar a etiqueta de "vítima" e a comiseração dos adultos. Desse modo, conseguem tecer com seus pares vínculos de afeto e estima.
>
> O pequeno Ludo vivia infeliz em casa entre uma mãe alcoólatra e um pai "que soltava fácil a cinta". A escola era o único momento de beleza, o único lugar em que falavam gentilmente com ele. Fazia seus colegas de classe rirem tanto que o seu professor o encaminhou para um grupo de teatro. Hoje, tendo se tornado educador, Ludo explica que, se seu professor o tivesse feito calar, teria suprimido seu mais precioso fator de resiliência e o teria mantido em um mundo em que só havia álcool, tristeza e cintadas (CYRULNIK, 2009, p.47-48).

Porém, outros autores que também estudaram o constructo da resiliência, verificaram que há sujeitos que não se abalaram diante de situações estressantes (ANTONY, 1987a, 1987b; BONANO, 2004; MASTEN, 2001; TROMBETA; GUZZO, 2002; WERNER; SMITH, 1989). Nesses casos, tem-se na pesquisa de Trombeta e Guzzo (2002) uma importante contribuição. As autoras identificaram em estudo com adolescentes que viviam sob estresse e condições adversas que os seus educadores apontaram muito mais as ocorrências dessas situações do que os seus efeitos sobre os próprios sujeitos investigados.

Há ainda pesquisadores que compreendem a resiliência como um fator que poderá conferir à pessoa em desenvolvimento uma postura crítica perante a sociedade (GALENDE, 2004; MELILLO, 2004a; TAVARES, 2001). Conforme Tavares (2001),

> Pessoalmente considero que os sistemas de Educação e Formação do cidadão para a nova realidade social que é a nossa deverão possibilitar o desenvolvimento de mecanismos físicos, biológicos, psíquicos, sociais, éticos, religiosos que o tornem mais resiliente, menos vulnerável e lhe permitam ser um agente, um actor ou, o melhor dizendo, o autor eficaz na transformação e optimização da sociedade em que vive (TAVARES, 2001, p.48).

Essa apropriação do conceito pela área da psicologia é recente. Conforme Tavares (2001, p.43), "a resiliência é um conceito novo de uma realidade antiga" e começou a ser utilizado desde o final da década de 1970 para se referir à capacidade de resistir, ou seja, à força necessária para a saúde mental (FLACH, 1991). O conceito é agora estudado com uma perspectiva para nos ajudar a compreender como podemos concretizar a nossa necessidade de auto realização mesmo diante das adversidades da realidade (RALHA-SIMÕES, 2001). Assim, a partir de estudos que procuravam investigar os fatores de risco que poderiam comprometer o desenvolvimento humano, passou-se a focalizar os aspectos positivos desse processo,

> [...] o enfoque do risco centra-se na enfermidade, no sintoma e naquelas características que se associam a uma elevada probabilidade de dano biológico ou social, [o enfoque da resiliência] mostra que as forças negativas, expressas em termos de danos ou riscos, não encontram uma criança inerte na qual determinarão danos permanentes (MUNIST et al., 1998, p. 10).

A diferença entre os dois enfoques é a característica dos fatores que estão envolvidos no processo de desenvolvimento (LUTHAR; ZELAZO, 2003). Nos estudos que abordavam o risco, as influências que podem incidir de forma negativa no desenvolvimento são enfatizadas enquanto que naqueles sobre resiliência estão presentes as duas dimensões, tanto positiva quanto negativa, enquanto resultados de um desenvolvimento e dos fatores que atuam sobre ele.

As condições adversas podem vir a se constituir em mecanismos de risco, geralmente em situações estressantes, pois devem estar associadas a uma probabilidade aumentada de distúrbio e dependem da suscetibilidade do indivíduo às respostas ao meio.

Portanto, o que é risco em uma determinada situação pode ser proteção em outra. A configuração das respostas do indivíduo às situações da vida depende da interação entre as diferentes variáveis associadas à criança e as condições disponíveis no ambiente (CECCONELO; KOLLER, 2000; MAGNA; MARTURANO, 1998; NUNES, 1994; OLIVEIRA, 1998; SANTOS, 2002; YUNES; SZYMANSKI, 2001).

Quanto aos mecanismos de risco estão sendo definidos como características, circunstâncias adversas ou variáveis negativas que tornam o indivíduo vulnerável a obter resultados negativos em seu desenvolvimento, apresentando assim problemas físicos, sociais ou emocionais (MAGNA; MARTURANO, 1998; RUTTER, 1987). Os mecanismos de risco se caracterizam por serem de natureza biológica ou psicossocial, podendo estar

relacionados ao indivíduo, à família, à comunidade e às instituições que o rodeiam, considerando neste contexto as transações que ocorrem entre a pessoa e esses ambientes (MRAZEK; HAGGERTY, 1994). Ressalta-se, no entanto, a diferença entre indicadores e mecanismos de risco: os indicadores de risco atuam indiretamente sobre a criança enquanto que os mecanismos têm efeitos diretos. É nessa medida que o risco por ser considerado como fatores gradualmente dispostos desde os mais distais (indicadores de risco sociais como as políticas públicas), os meio-proximais (mecanismos de risco familiares, como clima desarmônico entre os pais) até os mais proximais (mecanismos de risco individuais, como doenças) (OLIVEIRA, 1998).

Os recursos disponibilizados pelo ambiente não necessariamente promovem o desenvolvimento adequado na ausência de mecanismos de risco, mas podem se transformar em mecanismos de proteção de acordo com o significado que assumem dentro de um dado contexto.

Os mecanismos de proteção têm sido definidos como processos que melhoram, alteram ou modificam a resposta de um indivíduo a algum evento do ambiente que predispõe a uma consequência desfavorável (RUTTER, 1985). Tais mecanismos podem não apresentar efeito na ausência de um evento estressor, pois cabe aos mesmos modificar a reação do indivíduo em situações adversas mais do que favorecer diretamente o desenvolvimento normal (RUTTER, 1987). Neste sentido, mecanismos de proteção referem-se a processos mediante os quais diferentes fatores interagem entre si ao longo do tempo, alterando o percurso de vida do indivíduo (YUNES; SZYMANSKI, 2001).

Grotberg (2005) diferencia os fatores de proteção dos fatores de resiliência. Enquanto que os de proteção podem neutralizar os riscos, os de resiliência ajudam a enfrentá-los. Cita o exemplo de uma escola em que tem um cartaz, avisando que não aceita pessoas estranhas em suas dependências. Essa situação se caracteriza como uma estratégia de proteção de que as crianças precisam, mas que não deve ser confundida com resiliência, porém se uma pessoa estranha segue a criança na saída da escola, oferecendo-lhe doces, nesse caso se requer resiliência.

Murphy (1987) explica que as crianças podem ser mais ou menos vulneráveis aos riscos. A vulnerabilidade é a "predisposição individual para o desenvolvimento de psicopatologias ou de comportamento ineficazes em situações de crise" (HUTZ; KOLLER; BANDEIRA, 1996, p.80).

Há uma relação entre as variáveis aqui destacadas, conforme Trombeta e Guzzo (2002, p.32), pois "quanto mais proteção e menos risco, menor vulnerabilidade e quanto mais risco e menos proteção, maior vulnerabilidade".

Estudos identificaram que as pessoas conseguem elaborar estratégias para se adequarem às circunstâncias adversas ou estressantes. Essas estratégias são

descritas como *coping* / *enfrentamento* (ANTONIAZZI; DELL'AGLIO; BANDEIRA, 1998).

Cabe esclarecer que coping não deve ser entendido como resiliência. As estratégias de coping integram o processo de resiliência. Nem toda estratégia de enfrentamento é considerada bem sucedida e eficaz e resultará em resiliência.

O estudo do processo de resiliência pode contribuir para a compreensão de como as crianças conseguem superar as adversidades, enfrentando-as para obter bons resultados quanto ao desenvolvimento (VERONESE et al., 2012).

Em estudo longitudinal desenvolvido por mais de 40 anos, Werner e Smith (1989) conseguiram identificar os fatores que caracterizam adolescentes considerados resilientes: autocontrole, autoconceito positivo, atitude responsável e pró-ativa e envolvimento com fontes de apoio informais. Além de atributos da personalidade, o ambiente e a família no qual esses jovens estavam envolvidos também possuíam características específicas. Na infância destacam-se, entre outros: o número de crianças na família; o espaço de tempo entre os nascimentos dos filhos; a ocupação da mãe, o nível de atenção dispensada à criança pelos cuidadores e o apoio de um irmão. Na adolescência, observam-se: presença de estrutura, regras e coesão familiares; apoio de uma rede multigeracional de familiares e de amigos e um número cumulativo de eventos estressantes crônicos vivenciados na infância e na adolescência. Para as autoras, ser resiliente está relacionado com a capacidade para lidar de modo eficaz com tensões internas provenientes de suas vulnerabilidades, como desequilíbrios de desenvolvimento e sensibilidade incomum, além de tensões externas como doenças e eventos adversos envolvendo a família.

Aqui é importante esclarecer que entre os anos 1970 e 1980 os termos "invulnerabilidade" e "resiliência" eram usados concomitantemente, para se referir aos fenômenos relacionados à resistência às adversidades. Mas, o que seria a invulnerabilidade?

O conceito pode ser aplicado àquela criança que se desenvolve bem, apesar de exposta a riscos (GARMEZY, 1989, p.XIX). Essa mesma criança pode ser compreendida como vulnerável, pois está exposta aos riscos, mas invencível, pois os supera e mostra um bom desempenho (WERNER; SMITH, 1989). Anthony (1987b) entende tanto a invulnerabilidade como a vulnerabilidade como parte da personalidade do indivíduo.

Nesse sentido, conforme o autor, o termo resiliência é preferível ao de invulnerabilidade, pois é mais relativo, não implica uma resistência absoluta e inalterável ao estresse e nem se associa a um traço intrínseco ao sujeito. Além disso, um único fator estressante não tem impacto significativo, mas

a combinação de dois ou mais estressores poderá reduzir a possibilidade de eventos positivos.

Os achados de Anthony (1987a) também revelam que sociedades, famílias ou indivíduos podem reagir de formas diferentes às adversidades. Em razão desse resultado é que o autor descreveu a analogia das bonecas de vidro, plástico e aço. Cada uma é afetada e reage de forma diversa ao estímulo de uma martelada: a de vidro quebra, causando danos permanentes, a de plástico se abala e sempre deixará evidente algum resquício da experiência, a de aço não se abala, apesar de emitir um som ao ser atingida pelo martelo. Porém, se houvesse algum tipo de proteção entre as bonecas e o martelo, as consequências seriam outras (ANTHONY, 1987b). Conclui-se que o resultado das marteladas nas bonecas varia de acordo com as características e a força aplicada do martelo, com as características e a resistência das bonecas e as variáveis do ambiente que se colocam entre o martelo e as bonecas.

As consequências dos riscos a que as crianças estão expostas variam de acordo com a natureza e a severidade dos mesmos, bem como de acordo com a vulnerabilidade e a resiliência da criança, ou resistência, conforme o autor (ANTHONY, 1987b).

Com o avanço das pesquisas e de acordo com Waller (2001), a resiliência deixou de ser estudada apenas como um traço da personalidade do indivíduo ou estilos de coping, comparando as pessoas entre resilientes e não resilientes, ou seja, como não capazes de resistir e enfrentar as adversidades. Além disso, o conceito estava também associado à compreensão da resiliência enquanto característica mais inata do que adquirida.

Segundo Assis, Pesce e Avanci (2006), a resiliência pode se entendida como uma possibilidade para qualquer pessoa. Hoje, há uma incidência de estudos que procuram compreender a resiliência como um processo, que se constrói a partir da dinâmica que se estabelece com o meio, ou seja, entre as trocas interativas do sujeito com o contexto. Assim, é no exercício do enfrentamento das adversidades que se estrutura o constructo de resiliência, caracterizando-o como dinâmico, relativo e processual.

Porém, cabe destacar que apesar de muitos pesquisadores enfatizarem essas características da resiliência, ainda persistem aqueles que a entendem como traço da personalidade do indivíduo. Nesse sentido, a resiliência assume outras características, ou seja, passa a ser compreendida como individualizante, não relacional, determinista, absolutizante, estática e estigmatizada, na medida em que classificará os indivíduos em dois grupos distintos: os que possuem competências para enfrentar e superar as adversidades e os que não são capazes de desempenhar essa tarefa (LIBÓRIO; CASTRO; COELHO, 2006).

Compreender a resiliência enquanto traço do sujeito leva à utilização do conceito de forma substantivada, como ocorre em "nossas resiliências" ou adjetivada, tal como em "crianças resilientes" (RACHMAN, 2008), situação esta não aconselhável, pois não se trata de característica do sujeito.

Bowlby (1990), na sua obra sobre a Teoria do Apego em 1969, utilizou o termo, ao se referir às características da personalidade. Segundo o autor, a resiliência pode surgir mesmo em situações adversas, desde que as experiências positivas promovidas pelos mediadores da criança contribuíam para a formação de uma personalidade saudável, ou seja, advinda de experiências que foram estimuladas e apoiadas por uma mãe cooperativa e pelo oferecimento do senso de dignidade pelo pai. Essas situações poderiam desenvolver o senso de competência da criança e desde que os relacionamentos na família se mantenham favoráveis, esses padrões poderiam não somente persistir, mas como também a personalidade poderia se tornar cada vez mais estruturada, para operar de modo controlado, equilibrado e resiliente, mesmo diante de situações adversas.

No entanto, pensando na situação descrita acima, não seria adequado utilizar o conceito de resiliência nessas condições, pois se corre o risco de rotular os indivíduos, atribuindo-lhes uma característica que poderá ser entendida como permanente (MASTEN; POWELL, 2007) ou responsabilizando-os, culpabilizando-os e estigmatizando-os por suas "falhas" (LUTHAR; ZELAZO, 2003). Para essa situação, Junqueira e Deslandes (2003, p.229) sugerem: "[...] não podemos falar de indivíduos resilientes, mas de uma capacidade do sujeito de, em determinados momentos e de acordo com as circunstâncias, lidar com a adversidade, não sucumbindo a ela".

Diante desse contexto, compreender a resiliência como processo, como fenômeno que se constrói a partir das trocas com o meio, é apresentar uma perspectiva amadurecida do conceito, pois considera as variáveis que se inter relacionam nessa dinâmica, conforme Lindström (2001),

> Primeiro, fatores relacionados com o indivíduo (genética, idade, fase do desenvolvimento, sexo, constituição, experiência de vida e histórico de vida). Segundo, o contexto (suporte social, classe social, cultura, ambiente). Terceiro, a quantidade e qualidade do evento de vida (se desejável, se controlável, sua magnitude, clusters, duração do tempo e efeitos a longo prazo) (LINDSTRÖM, 2001, p.136).

A resiliência deve ser compreendida, portanto, como processual, dinâmica, passível de transformação se as circunstâncias mudarem. As estratégias para o enfrentamento das situações dependem da própria pessoa, das adversidades e das circunstâncias envolvidas. A forma como se reage

aos estímulos do meio depende da suscetibilidade do indivíduo e por este motivo não se pode considerar a resiliência como uma característica fixa. A situação poderá ser ou não estressante para a criança, de acordo com a forma como reage ao meio (CECCONELO; KOLLER, 2000; MAGNA; MARTURANO, 1998; NUNES, 1994; OLIVEIRA, 1998; SANTOS, 2002; YUNES; SZYMANSKI, 2001). Se as circunstâncias do contexto alteram, assim também ocorre com a resiliência. Dessa forma, temos que a resiliência não é algo inerente à pessoa, mas, é construído, como possibilidade de enfrentamento das condições adversas e que não necessariamente trará o resultado esperado. Cada pessoa obterá um resultado específico, mesmo adversidades semelhantes podem ser enfrentadas de formas variadas, pelos mesmos sujeitos (YUNES, 2006; WALSH, 2005; WALLER, 2001).

Cabe destacar que entre os autores que compreendem a resiliência como processo de enfrentamento, há formas diferentes de pensar: aqueles que entendem o enfrentamento como ajustamento, adaptação da pessoa à sociedade (LUTHAR, 1993; LUTHAR; ZIEGLER, 1991; MARGALIT; IDAN, 2004; MASTEN, 2001), outros que pensam o enfrentamento como sobrevivência (PINHEIRO, 2004) e aqueles que concebem a resiliência como recuperação, superação e reconstrução (CYRULNIK, 2003; FLACH, 1991; MURPHY, 1987; WALSH, 2005).

Nota-se dois polos de análise para compreender a resiliência: adaptação e superação. De acordo com Brandão (2009, p.79),

> Consideramos que no polo da adaptação devem ser colocadas as definições da resiliência que entendem o fenômeno de maneira mais próxima à símile do elástico que se estica e volta depois ao que era. Aqui, o sujeito se adaptaria, ajustaria ao impacto de uma adversidade, de riscos ou danos sofridos, podendo ser observado posteriormente em seu estado de desenvolvimento normal, não necessariamente crescendo mais a partir do enfrentamento. Já no polo da superação, estariam as definições de resiliência que compreendem um fenômeno de transformação e crescimento a partir do encontro do sujeito com as adversidades. Nas definições de resiliência classificadas neste último polo, o sujeito abalado não volta a ser o que era, como acontece com um elástico: ele se torna melhor do que antes, mais desenvolvido, mais forte e, talvez, mais preparado para outros enfrentamentos.

No polo superação, autores como Grotberg (1999, 2005), Ralha-Simões (2001), Melillo (2004b), Walsh (2005) comentam sobre a transformação ocasionada após a superação de uma adversidade e o consequente caráter fortalecedor da experiência.

Melillo (2004a) nos ajuda a compreender a característica da resiliência enquanto superação e não enquanto elasticidade. O constructo não supõe um retorno a um estado anterior à ocorrência do trauma ou da situação de adversidade.

Assim, a força propulsora que incita a transformação vai além da necessidade de ajustamento do indivíduo (JUNQUEIRA; DESLANDES, 2003). Esse crescimento é produto de um processo de elaboração que é possível a partir do enfrentamento das adversidades (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006; COHLER, 1987; CYRULNIK, 2001, 2003; FLACH, 1991; LIBÓRIO; CASTRO; COÊLHO, 2006; RALHA-SIMÕES, 2001).

Walsh (2005, p.7) é mais enfática, ao afirmar que a resiliência se constrói como consequência da adversidade, no momento em que o sujeito se depara com situações estressantes "[...] como os pesquisadores descobriram, a resiliência é forjada pela adversidade, não apesar dela. As crises e as dificuldades da vida podem extrair o melhor de nós quando enfrentamos os desafios". A resiliência é para a autora, a resposta à crise e ao desafio.

A análise de como se dá a combinação entre os efeitos dos fatores de risco e dos de proteção necessita ser contextualizada. Uma abordagem teórica que pode auxiliar na compreensão da resiliência em toda a sua complexidade é a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner que oferece ferramentas analíticas em uma perspectiva relacional entre o individuo e os seus contextos.

Segundo Yunes e Szymanski (2001, p.42)

> Focalizar a questão da resiliência numa perspectiva individual dificulta o desenvolvimento de politicas e intervenções que tenham condições transformadoras do sistema social no sentido de buscar diminuir as desigualdades sociais que consistem em desigualdades de oportunidades de desenvolvimento humano. Portanto, nosso cuidado e alerta aos demais pesquisadores interessados no fascinante tema da resiliência referem-se ao uso do conceito como mais um rótulo de sucesso ou fracasso. Em um país como o nosso, essa visão pode contribuir apenas para manter o desequilíbrio social vigente e "culpar a vitima".

Assim, os domínios de proteção e risco não podem ser discutidos sem o reconhecimento do papel que os contextos desempenham no desenvolvimento dos estudantes. Resiliência é um fenômeno multifacetado que compreende fatores individuais, relacionais e contextuais. De igual modo não é permanente. As mudanças nas circunstâncias da vida podem fortemente alterar a resiliência. Assim, é possível para uma criança enfrentar estressores ambientais em uma etapa da sua vida com sucesso, mas reagir negativamente a outros estressores em um momento posterior (RUTTER, 1985, 1993).

A resiliência educacional não pode ser vista como um atributo fixo e individual, mas como algo que pode ser promovido por fatores alteráveis que poderiam impactar o sucesso dos indivíduos na escola. Fatores alteráveis incluem contextos críticos, propiciados por políticas públicas e práticas docentes que permeiam o contexto das salas de aulas, além de fatores familiares, de pares e da comunidade em geral.

O processo de influências é bidirecional, ou seja, de um lado se encontram as características dos estudantes e, de outro, as intervenções educacionais que agem uma sobre a outra, ao longo do tempo. Desta maneira, é fundamental considerar as trajetórias educacionais numa perspectiva longitudinal para compreender como se interrelacionam os recursos dos estudantes e as possibilidades protetivas dos ambientes educacionais.

A escola ao prover espaço para aprendizagem de novas habilidades pode auxiliar as crianças a construir o sentimento de auto-eficácia, bem como propiciar inúmeras situações para um relacionamento positivo com adultos, e com isso oferecer possibilidades de resiliência para crianças em situação de risco.

Neste sentido, profissionais da escola que tendem a pensar em estratégias de avaliação e intervenção com foco no aluno exclusivamente, se sentirão fora da sua zona de conforto ao adotarem o referencial da resiliência educacional, pois terão que necessariamente reconsiderar os determinantes contextuais para o desempenho escolar do aluno.

Doll et al. (2011) insistem em afirmar que resiliência é uma questão bastante complexa e sinalizam alguns pontos que devem ser vistos com cautela como: a) o fato de que apesar da importância de preditores familiares e da comunidade para o desempenho acadêmico, algumas características individuais dos estudantes permanecem como preditores significativos para sucesso escolar; b) muitos fatores de risco que predizem baixo desempenho escolar não são facilmente modificados, como por exemplo, pobreza, nível precário de escolaridade familiar, violência domestica entre outros. Esta condição traz alguns obstáculos aos programas de intervenção propostos; c) o fenômeno da resiliência com base em dados de prevalência e probabilidade de sucesso e fracasso para uma determinada população se manifesta de forma diferente daquele vivenciado por estudantes que individualmente se apresentam como bem sucedidos. O caso particular é diferente daquele previsto por modelos estatísticos; d) o desempenho acadêmico pode ser muito diferente de um ano para outro, pois as adversidades e os fatores de proteção não se mantêm constantes ao longo dos anos escolares. Por este motivo, enfatiza-se a importância da perspectiva longitudinal para a análise dos processos de resiliência educacional. O desenvolvimento e as mudanças

nas circunstâncias de vida podem alterar de maneira significativa a condição de resiliência de uma criança.

Este capítulo pretendeu defender a pertinência de estudos voltados para a resiliência educacional, tema bastante raro na literatura nacional, mas de relevância inquestionável dada a multiplicidade de influências que recaem sobre escola, professores, criança e família que se configuram em fatores que podem favorecer ou prejudicar o desempenho acadêmico.

A criança possui estratégias que precisam ser potencializadas para o enfrentamento de adversidades que podem se configurar em fracasso escolar. Neste sentido, atentar para a sua realidade e se voltar para sua trajetória de vida escolar se constituiriam em estratégias eficazes para a identificação de adversidades que podem influenciar negativamente o seu desempenho e nessa medida, elaborar ações que possam minimizar ou mesmo eliminar tais adversidades. É preciso atentar para a trajetória escolar da criança, para os contextos dos quais ela participa, bem como, para as estratégias que ela mobiliza para impedir que chegue nos anos finais do Ensino Fundamental com condições que podem influenciar negativamente o seu desenvolvimento e aprendizado.

REFERÊNCIAS

ANTHONY, E. J. Children at high risk for psychosis growing up successfully. In: ANTHONY, E. J.; COHLER, B. J. **The Invulnerable Child**. New York: The Guilford Press, 1987a. p.147-184.

_____. Risk, vulnerability, and resilience: an overview. In: ANTHONY, E. J.; COHLER, B. J. **The Invulnerable Child**. New York: The Guilford Press. 1987b. p.3-48.

ANTONIAZZI, A. S.; DELL'AGLIO, D. D.; BANDEIRA, D.R. O conceito de coping: uma revisão teórico. **Estudos de psicologia**, Natal, v.3, n.2, p. 273-294, 1998.

ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. **Resiliência:** enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BEER, F.P.; JOHNSTON, E. R. **Resistência dos Materiais**. Tradução de P. P. Castilho; Revisão técnica de J. Havy. São Paulo: McGraw-Hill, 1989. Original publicado em 1981.

BONANO, G.A. Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? **American Psychologist**, Washington, v. 59, n.1, p. 20-28. 2004.

BOWLBY, J. **Apego e perda:** Apego. 2. ed. v. 1. São Paulo: Martins Fontes, 1990. Original publicado em 1969.

BRANDÃO, J. M. **Resiliência:** de que se trata? O conceito e suas implicações. 2009. 137 p. Dissertação (mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CECCONELO, A. M.; KOLLER, S. H. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. **Estudos em Psicologia**, Natal, v.5, n.1, jan/jun,p.1-16, 2000.

COHLER, B. J. Adversity, resilience, and the study of lives. In: ANTHONY, E. J.; COHLER, B. J. **The Invulnerable Child**. New York: The Guilford Press, 1987. p.363-424.

CYRULNIK, B. **Autobiografia de um espantalho**: Histórias de resiliência: o retorno à vida. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **Resiliência**: essa inaudita capacidade de construção humana. Tradução de A. Rabaçã. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

_____. **La maravilla del dolor:** el sentido de la resiliencia. G. González-Zafra, trad. Barcelona: Granica, 2001.

DOLL, B. et al. The promise and the caution of resilience models for schools. **Psychology in the schools**, Brandon, v. 48, n.7, p. 652-659, 2011.

FLACH, F. **Resiliência:** a arte de ser flexível. São Paulo: Saraiva, 1991.

GALENDE, E. Subjetividad y resiliencia: del azar y la complejidad. In: MELILLO, A.; E. N. S. OJEDA, E. N.S.; RODRIGUEZ, D. (Org.). **Resiliencia y subjetividad**: los ciclos de la vida. Buenos Aires: Paidós, 2004. p.23-61.

GARMEZY, N. Foreword. In: WERNER, E. E.; SMITH, R. S. **Vulnerable but invincible**: a longitudinal study of resilient children and youth. 2.ed. New York: Adams, 1989.

GROTBERG, E. H. Introdução: novas tendências em resiliência. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. **Resiliência:** descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.15-22. Original publicado em 2001.

_____. **Tapping your inner Strength:** how to find resilience to deal with anything. California: New Harbinger Publications, 1999.

HUTZ, C.S.; KOLLER, S.H.; BANDEIRA, D.R. Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. In: KOLLER, S. H. (Org.). **Aplicações da psicologia na melhoria da qualidade de vida.** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, 1996. p. 79-86. (Coletâneas da ANPEPP, 12).

JUNQUEIRA, M. F. P. S.; DESLANDES, S. F. Resiliência e maus-tratos à criança. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n.1, p. 227-235, 2003.

LIBÓRIO, R. M. C.; CASTRO, B.M.; COELHO, A. E. L. Desafios metodológicos para a pesquisa em resiliência: conceitos e reflexões críticas. In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. (Org.). **Resiliência e Psicologia Positiva**: interfaces do risco à proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p.89-116.

LINDSTRÖM, B. O significado da resiliência. **Adolescência Latino-americana**, Porto Alegre, v. 2, n.3, p.133-137, 2001.

LUTHAR, S.S. Annotation: Methodological and conceptual issues in the study of resilience. **Journal of Child Psychology and Psychiatry,** Hoboken, v. 34, n. 4, p. 441–453, mai. 1993.

LUTHAR, S.S.; ZELAZO, L.B. Research on resilience: an integrative review. In: LUTHAR, S.S (Org.). **Resilience and vulnerability**: adaptation in the context of childhood adversities. New York: Cambridge University Press, 2003. p.510-549.

LUTHAR, S.S.; ZIGLER, E. Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. **American Journal of Orthopsychiatry**, Menasha, v. 61, n.6, p. 6-22, 1991.

MAGNA, J.M.; MARTURANO, E.M. Atraso escolar: um levantamento de condições de desenvolvimento antecedentes à entrada na primeira série. In: ZUARDI, A . W. et al. (Org.). **Estudos em Saúde Mental**. Ribeirão Preto: Pós-Graduação em Saúde Mental da FMRP/USP, 1998. p.8-47.

MARGALIT, M.; IDAN, O. Resilience and hope theory: An expanded paradigm for learning disabilities research. **Thalamus,** Cambridge, v. 22, n.1, p. 58-64, 2004.

MASTEN, A. S. Ordinary Magic: resilience process in development. **American Psychologist,** Washington, v. 56, n.3, p. 227-238, 2001.

MASTEN, A. S.; POWELL, J. L. A resilience framework for research, policy, and practice. In: LUTHAR, S.S. (Org.). **Resilience and vulnerability:**

adaptation in the context of childhood adversities. New York: Cambridge University Press, 2007. p. 1-25.

MELILLO, A. Resiliencia. **Revista Psicoanálisis**: ayer y hoy, Buenos Aires, n.1, 2004a .Disponível em: <http://www.elpsicoanalisis.org.ar/old/numero1/resiliencia1.htm>. Acesso em: 2 dez. 2015.

_____. Sobre La necesidad de especificar um nuevo pilar de la resiliência. In: MELILLO, A.; OJEDA, E.N.S.; RODRÍGUEZ, D. (Org.). **Resiliencia y subjetividad**: los ciclos de la vida. Buenos Aires: Paidós, 2004b. p. 77-90.

MRAZEK, P.; HAGGERTY, R. J. (Org.). **Reducing risks for mental disorders**: frontiers for preventive intervention research. Washington: Institute of Medicine: National Academy Press, 1994.

MUNIST, M. et al. **Manual de identificación e promoción de la resiliencia**. Washington: Organización Panamericana de la salud, 1998.

MURPHY, L.B. Further Reflections on Resilience. In. ANTHONY, E. J.; COHLER, B. J. **The Invulnerable Child**. New York: The Guilford Press, 1987. p. 84-105.

NASH, W. A. **Resistência dos Materiais.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

NUNES, T. O ambiente da criança**. Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 89, p. 5-23, mai. 1994.

OLIVEIRA, E. A. Modelos de Risco na Psicologia do Desenvolvimento. **Psicologia:** Teoria e Pesquisa, Brasilia, v.14, n.1, p.19-26, jan./abr. 1998.

PINHEIRO, D. P. N. A resiliência em discussão. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, 67-75. 2004.

PINTO, J. L. T. **Compêndio de resistência dos materiais**. São José dos Campos: UNIVAP, 2002.

POLETTO, M. **Contextos ecológicos de promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

RACHMAN, V. C. B. **Resiliência:** o emprego desse conceito nas áreas de Educação e Psicologia da Educação no Brasil (2002 a 2007). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em

Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Não publicada.

RALHA-SIMÕES, H. Resiliência e desenvolvimento pessoal. In: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p.93-113.

RUTTER, M. Resilience: Some conceptual considerations. **Journal of Adolescent Health,** [s.l.], v. 14, n.8, p. 690-696, 1993.

_____. Psychological resilience and protective mechanisms. **American Journal of Orthopsychiatry**, Menasha, v. 57, n. 3, p. 316-331, 1987.

_____. Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. **British Journal of Psychiatry,** [Londres], v. 147, n. 6, p. 598-611, 1985.

SANTOS, P. L. **Riscos, recursos e fatores de proteção associados ao baixo e alto rendimento acadêmico:** um estudo comparativo. 113f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

TROMBETA, L. H. A. P.; GUZZO, R. S. L. **Enfrentando o cotidiano adverso:** estudo sobre resiliência em adolescentes. Campinas: Alínea, 2002.

VERONESE, G. et al. Living in the shadow of occupation: Life satisfaction and positive emotion as protective factors in a group of Palestinian school children. **Children and Youth Services Review**, [s.l.], n. 34, p. 225–233, 2012.

WALLER, M.A. Resilience in ecosystemic context: evolution of the concept. **American Journal of Orthopsychiatric,** Menasha, v. 71, n.3, p. 290-297, 2001.

WALSH, F. **Fortalecendo a resiliência familiar.** Tradução de Magda França Lopes; revisão científica de Claudia Bruscagin. São Paulo: Roca, 2005.

WERNER, E.E.; SMITH, R.S. **Vulnerable but invincible:** a longitudinal study of resilient children and youth. 2. ed. New York: Adams, 1989.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família. In: DELL'AGLIO, D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M.A.M. (Org.). **Resiliência e psicologia positiva:** Interfaces do risco à proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 45-68.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. IN: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p.13-42.

O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO

José Luís BIZELLI
Luciana Maura Aquaroni GERALDI

Introdução

Inovações inundam todas as áreas da vida moderna provocando mudanças, inclusive, nas maneiras de se fazer Educação, já que existe um desafio na tarefa de educar para pensar e conviver no mundo das telecomunicações e da informática (LÉVY, 1993). Para Thompson (1998), as tecnologias de informação e comunicação (TIC) potencializam o alcance da mídia impregnando de valores e induzindo os comportamentos através da rede, da TV e dos meios de entretenimento.

Sistemas de informação controlam cada vez mais setores da atividade humana, organizando dados, disponibilizando dados e vendendo informações que possam ser úteis. Na construção de um caminho para melhorar a qualidade de vida das pessoas, Castells (1999) aposta na democratização da informação através da rede, o que geraria novos conhecimentos para atender às necessidades dos indivíduos e das organizações, proporcionando acesso com responsabilidade social e política.

Olhando para a educação brasileira, Almeida (2001) marca que os anos 90 trouxeram a primeira versão do Programa Nacional de Informática. O intuito era preparar o professor para o uso do computador com seus estudantes e a criação de centros de informática educativa nas Secretarias Estaduais de Educação. Os resultados foram decepcionantes. Recentemente, o MEC recriou o programa através do ProInfo, cujo objetivo é inserir computadores nas escolas, buscando integrá-los à prática pedagógica de diferentes áreas de conhecimento para favorecer a aprendizagem. O programa prioriza a formação de educadores em um

processo que integra o domínio da tecnologia, as teorias educacionais e a prática pedagógica.

Em decorrência da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Básica também lançaram os princípios da organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, determinando que

> A base nacional comum dos currículos do Ensino Médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias (BRASIL, 1998).

São as tecnologias, portanto, que retratam a organização social moderna, na qual as redes de comunicação e os recursos digitais são altamente desenvolvidos: o acesso equitativo às informações deve estar em formatos acessíveis permitindo que todas as pessoas alcancem seu potencial pleno. O controle e o domínio dessas tecnologias têm decidido a sorte das sociedades (CHAHIN et al., 2004). Gerar, transmitir, processar, armazenar e recuperar informações faz parte do desafio escolar. O simples acesso à tecnologia, porém, não é o aspecto mais importante: há que se criar um ambiente de aprendizagem a partir do uso de novas ferramentas (MORAES, 1997).

A sociedade da informação (CASTELLS, 1999; JOHNSON, 2001; BRUNNER, 2006; KENSKI, 2007), a sociedade tecnológica (VIEIRA PINTO, 2005) ou a sociedade midiática (PIMENTA, 1999) mudam ou incorporam novas práticas sociais (BORGES, 2007). Para Ribas (2007, p.50),

> A tecnologia tem transformado os processos e as práticas tradicionais da educação e da socialização do conhecimento mediante inovações que têm modificado as formas de produção, distribuição, apropriação, representação, significação e interpretação da informação e do conhecimento.

A introdução de TIC no processo educacional tem a finalidade de intensificar a melhoria dos recursos utilizados em sala de aula pelos professores que atuam em uma instituição de ensino, seja ela particular ou pública. A princípio, tem-se conhecimento que as tecnologias são mais difundidas nas escolas particulares, embora escolas públicas também tenham acesso às inovações.

Segundo Valente (1993), inovações devem catalisar mudanças no paradigma educacional: produzir aprendizagem e não ensino, colocando o controle do processo nas mãos do aprendiz e auxiliando o professor a

entender que a educação não é somente a transferência de conhecimento, mas um processo de construção do conhecimento, produto do engajamento intelectual do educando como um todo (NEITZEL, 2001).

TIC são cada vez mais visíveis na Educação, orientando uma pedagogia que não se apoia exclusivamente na oralidade e nem na linguagem escrita, suportada pelo livro impresso, multiplataformas permitem, hoje, cruzar informações em espaços desconexos (QUARTIERO, 1999). De acordo com Castro (2000), as tecnologias digitais auxiliam o professor no processo de ensino-aprendizagem, transmitindo o conhecimento de uma forma criativa, dinâmica e facilitando a extensão do direito de estudar e aprender.

Na concepção de Alava (2002, p.13-21), um espaço tecnológico não pode ser reduzido à

> [...] transmissão passiva de saberes. A emergência de novos dispositivos de formação abertos nas instituições de ensino, no campo da formação profissional, tende a colocar de novo na ordem do dia ideias antigas, mas sempre atuais, de trabalho colaborativo, de autonomia dos aprendizes e métodos ativos. Assim, o ciberespaço é concebido e estruturado de modo a ser, antes de tudo, um espaço social de comunicação e de trabalho em grupo.

As transformações provocadas pela cultura tecnológica trazem mudanças em premissas educacionais. Como conquistar docentes que acreditam na fórmula lousa e giz, imaginando que as inovações devem dar suporte apenas para os professores da nova geração, aqueles nativos digitais? Discutir esse campo de contradições[1] é a intensão deste texto, já que o período de transição de modelos exige uma rede de relações cujo ator fundamental é o professor.

O professor e as TIC

O professor não deve temer o novo. Santos (2008) afirma que o uso de inovações na sala de aula não diminui o papel dos educadores, pelo contrário, possibilita que o educador transite do "transmissor do saber" para o elemento de organização do conjunto que produz o saber coletivo. Takahashi (2000) defende que,

[1] Na verdade, o ***como*** os atores tratam as contradições que aparecem no processo de apropriação de inovações é o diferencial que permite vislumbrar os limites e as possibilidades dos avanços em Educação (BIZELLI, 2013).

> [...] a educação é o elemento–chave para a construção de uma sociedade da informação e condição essencial para que pessoas e organizações estejam aptas a lidar com o novo, a criar e, assim, garantir seu espaço de liberdade e autonomia. Isto porque a educação deve permanecer ao longo da vida para que o indivíduo tenha condições de acompanhar as mutações tecnológicas (TAKAHASHI, 2000, p.45).

É papel fundamental para o professor, portanto, assumir os rumos de sua própria formação, enfrentando desafios e refletindo sobre sua prática pedagógica para aperfeiçoar o processo de ensino–aprendizagem (NOGUEIRA, 2010). Assim, as inovações tecnológicas não substituem o professor, mas permitem que algumas das tarefas e funções dos professores possam ser modificadas (MORAN, 1998). A tarefa de passar informações pode ser deixada aos bancos de dados, livros, vídeos ou programas em CD-ROM, segundo Freire e Shor (1986).

De acordo com Takahashi (2000), alguns desafios têm que ser vencidos com o intuito de provocar as mudanças necessárias na relação ensino-aprendizagem:

- **Alfabetização digital**: precisa ser promovida em todos os níveis de ensino, do fundamental ao superior, por meio da renovação curricular para todas as áreas de especialização, de cursos complementares e de extensão, na educação de jovens e adultos, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.
- **Geração de novos conhecimentos**: relacionada à formação em nível de pós-graduação. Viabiliza-se, ainda, pela formação profissional em nível de graduação em áreas diretamente relacionadas com tecnologias de informação e comunicação e sua aplicação.
- **Aplicação de tecnologias de informação e comunicação**: pode ser objeto de formação desde o nível médio, sobretudo no âmbito de cursos técnicos. Direciona-se por ser o foco central de cursos de graduação que tratam de tecnologias de informação e comunicação.
- **Aplicação de tecnologias de informação e comunicação em quaisquer outras áreas**: outras áreas, como saúde, transportes, biologia, também inserem demandas de TIC para explorar a geração de conhecimento.

Normalmente, vê-se nas mídias o quanto os jovens estão familiarizados com a tecnologia e têm facilidade em seu manuseio. Veem e Vrakking (2009) denominaram os jovens atuais de geração *Homo zappiens*, indivíduos que

cresceram usando múltiplos recursos tecnológicos e, hoje, testemunham as contradições provocadas por educandos digitais que frequentam uma escola analógica. Educadores e educandos reproduzem o que Mello e Vicária (2008) afirmam sobre imigrantes digitais e nativos digitais, ou seja, entre seres que veem o computador como novidade e outros que não imaginam a vida antes dele.

O advento da Internet favoreceu o desenvolvimento de uma cultura de uso das mídias e, por conseguinte, de uma configuração social pautada num modelo digital de pensar, criar, produzir, comunicar, aprender, enfim, viver. A atualidade é pautada pela comunicação e pelo gerenciamento da informação, o que estabelece uma forma totalmente diferenciada daquela dos primórdios da rede e da utilização dos computadores pessoais.

Inserir TIC nas escolas permite a integração com a cultura digital, oportunizando para todos que nela atuam a possibilidade e criação na cibercultura: "conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores" (LÉVY, 2000, p.17). Permite-se a exploração das funcionalidades e dos serviços oferecidos por TIC, em especial pela Internet, como por exemplo, a comunicação todos-todos a qualquer momento e de qualquer lugar em que se tenha conexão disponível; os distintos caminhos de navegação através de nós e ligações que compõem as redes hipermidiáticas; a autoria, expressão e publicação de ideias que incorporam diferentes linguagens e o desenvolvimento de produções em coautoria (LÉVY, 2000).

Para Neves (2009), o professor, hoje, assume papel de gestor em sala de aula, principalmente, quando decide usufruir dos recursos demandados por TIC. Nesse sentido, pode-se identificar que:

- **O professor deve ser motivador**: muitas vezes, o professor em sala de aula não utiliza TIC por acreditar que seus estudantes já têm essa habilidade. Mesmo assim, cabe ao professor permitir que eles façam uso de TIC para aprimorar o conteúdo programático apresentado: se os estudantes têm dificuldades na escrita, porque não usar um editor de textos para realizar um ditado?
- **O professor deve ser um líder**: o professor deve conhecer os meios para transmitir um determinado conteúdo. Ele deve agir estrategicamente e buscar junto aos estudantes soluções colaborativas e que permitam sua participação. É necessário lembrar que ser um líder também requer ser aprendiz.
- **O professor deve planejar**: o docente deve conhecer seus conteúdos programáticos e planejar o uso de TIC. De nada adianta utilizar ferramentas sem planejar adequadamente, pois a intenção

é auxiliar o professor no processo ensino-aprendizagem e não torná-la um recurso isolado para ajudar o docente que não tem sua aula previamente preparada.

- **O professor deve gerenciar o tempo**: muitos usuários acreditam que inovações vêm provocar demissão de trabalhadores. Pode-se dizer que essa é uma ideia intangível e inadequada. Na relação teoria e prática, o professor deve gerenciar o fator tempo. Impor a condição de que a TIC é uma forma de aprendizado rápida soa incongruente, pois com a inserção tecnológica, o tempo de aprendizado é relevante para que o docente ensine e o estudante aprenda.
- **O professor deve harmonizar conteúdos e tecnologias**: o docente é responsável pela escolha das tecnologias com que irá trabalhar no processo ensino-aprendizagem. Para isso, deve conhecer as TIC disponíveis em sua escola e, dessa forma, saber utilizá-las de acordo com os conteúdos ministrados em sala de aula.
- **O professor deve avaliar**: o propósito da avaliação com o uso de TIC deixa de ser apenas no papel. Com o uso da tecnologia, processos de interação e construção do conhecimento nos educandos permitem que se construa habilidades e que se demonstre competências de acordo com a evolução do aprendizado.

Jaques Ramos e Faria (2011) comentam que o uso de TIC exige planejamento, acompanhamento e avaliação da tecnologia selecionada, a fim de contextualizá-la ao tipo de educando, aos objetivos da disciplina, ao modelo teórico-referencial educacional adotado. Silva (2000, p.360) demonstra que educar com TIC exige mudanças na gestão da escola e das redes de ensino

> […] num ambiente de comunicação e conhecimento baseado na liberdade, na pluralidade e na cooperação. Algo diferente da socialização cultivada pela escola-fábrica baseada no falar-ditar do mestre e nas lições-padrão que deveriam formar o ser social […].

Neves (2009) reforça que educar com TIC não se restringe a investimentos em infraestrutura física e tecnológica. Implantar a nova arquitetura pedagógica exige um conjunto amplo e articulado de ações que contemplam investimentos: em profissionais; em sistemas de ensino para domínio de linguagens e tecnologias; em oficinas e discussões organizadas para estabelecer princípios e políticas de trabalho, adequação dos projetos pedagógicos e avaliação; em revisão de currículo, desenho e estratégias tecnológicas dos cursos; e, por fim, em sistemas de gestão e logística informatizada. Ao planejar a escolha da tecnologia apropriada,

tem-se a oportunidade de melhorar a qualidade das atividades de sala de aula, pois um plano de tecnologia está relacionado a pessoas e tecnologia e prevê ações visando à aprendizagem não só do educando, mas também do educador (ALMEIDA, 2004).

Ponte (2000, p. 2) destaca que o processo de apropriação de TIC, além de longo, envolve duas facetas que não se confundem: a tecnológica e a pedagógica. Assim,

> Alguns olham-nas com desconfiança, procurando adiar o máximo possível o momento do encontro indesejado. Outros usam-nas na sua vida diária, mas não sabem muito bem como as integrar na sua prática profissional. Outros, ainda, procuram usá-las nas suas aulas sem, contudo, alterar as suas práticas. Uma minoria entusiasta desbrava caminho, explorando incessantemente novos produtos e ideias, porém defronta-se com muitas dificuldades como também perplexidades (PONTE, 2000, p. 2).

O elo que liga a tecnologia com a Educação é o professor. Eles devem saber "[...] incorporar e utilizar as novas tecnologias no processo de aprendizagem, exigindo-se uma nova configuração do processo didático-metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas" (MERCADO, 1999, p. 14).

Para Azeredo Rios (2013), considerando recursos, plataformas e ferramentas utilizadas atualmente, vislumbram-se desafios. É necessário utilizar novas linguagens em favor de novas oportunidades de ensino-aprendizagem. Várias especialidades precisarão ser integradas para que o resultado seja consistente e possibilite saltos de aprendizagem. Há que se vencer, porém a resistência do professor às mudanças. O conhecimento presente na Internet faz com que o docente sinta-se atingido na posição de detentor único do conhecimento. É preciso lidar com uma nova realidade: aprender novamente. Conhecer e exercitar práticas geradas por recursos tecnológicos que estimulam a participação do educando e a sala de aula para permitir interação.

Demo (1993, p.19) afirma sobre a postura do professor no atual contexto educacional

> Elemento humano responsável pelo ambiente de aprendizagem, origem das interações e inter-relações entre os indivíduos participantes do ambiente educacional, testemunhas de outras mudanças e experiências, condicionado por uma educação do passado e marcado por ela [...] o professor deverá firmar um novo compromisso com a pesquisa, com a elaboração própria, com o desenvolvimento da crítica e da criativi-

> dade, superando a cópia, o mero ensino e a mera aprendizagem, uma postura que deverá manter quando estiver trabalhando num ambiente informatizado.

Assim, TIC tornam-se parte de um sistema de relações, dificultando a demarcação do que é tecnológico e do que é social. No entanto, é difícil imaginar um mundo atual em que haja ausência de tecnologia ou em que ela possa ser vista como algo inacessível (BRUCE, 1997).

O gestor educacional e as TIC

A administração pública vem se modernizando rapidamente para atender às demandas da sociedade em rede. Sendo assim, a gestão escolar também tem que incorporar inovações tecnológicas para dar respostas aos procedimentos administrativos e pedagógicos, de forma potencializar sua articulação e superar a visão burocratizada e isolada do ambiente da Escola (VALLIN; RUBIM, 2007). Na verdade, para além da tecnologia, o processo de modernização da gestão escolar passa por um projeto que incentive a participação de todos: gestores, professores e estudantes devem estar habilitados nos sistemas que constroem o cotidiano da sala de aula rumo à aprendizagem contínua[2].

Costas (2003) entende que diretores, coordenadores e professores têm a tecnologia como ferramenta de apoio indispensável para o planejamento de suas atividades, sejam elas administrativas e/ou pedagógicas. Para tanto, é possível reduzir a circulação de papéis, os quais são convertidos em arquivos digitais que podem ser catalogados e organizados em pastas eletrônicas em um único servidor ou mesmo em computadores distribuídos pelos diferentes setores: secretaria acadêmica, direção, etc. A incorporação tecnológica seguiu um caminho.

> Numa primeira etapa privilegiou-se o uso do computador para tarefas administrativas: cadastro de alunos, folha de pagamento. Depois, os computadores começaram a ser instalados em um laboratório e se criaram algumas atividades em disciplinas isoladas, em implementação de projetos. As redes administrativas e pedagógicas, nesta primeira etapa, estiveram separadas e ainda continuam funcionando em paralelo em

[2] Segundo Libâneo (2002, p. 28): "[...] uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias".

> muitas escolas. Encontramo-nos, neste momento, no começo da integração do administrativo e do pedagógico do ponto de vista tecnológico (VIEIRA; ALMEIDA; ALONSO, 2003, p.151).

Para Massetto (2003), existem algumas atribuições e responsabilidades que o gestor escolar deve atentar-se quanto ao aspecto de uma escola inovadora em relação ao uso de TIC:

- Promover mudanças e renovações na escola, mantendo a flexibilidade;
- Estabelecer parcerias com outras instituições de ensino e empresas do setor público e privado;
- Incorporar tecnologia no ensino e na aprendizagem dos estudantes;
- Favorecer a participação e o trabalho com a sociedade e com a comunidade escolar (gestão participativa);
- Colocar os servidores administrativos a serviço dos servidores pedagógicos;
- Definir prioridades e políticas de ação;
- Fortalecer a autonomia da escola.

Já Vieira, Almeida e Alonso (2003) preocupam-se em traçar o perfil de gestor que, segundo eles, demanda as seguintes características:

- Capacidade de trabalhar em equipe;
- Capacidade de gerenciar um ambiente cada vez mais complexo;
- Criação de novas significações em ambiente instável;
- Capacidade de abstração;
- Manejo de tecnologias emergentes;
- Visão de longo prazo;
- Disposição para assumir responsabilidade pelos resultados;
- Capacidade de comunicação (saber expressar-se e saber escutar);
- Improvisação (criatividade);
- Disposição para fundamentar teoricamente suas decisões;
- Comprometimento com a emancipação e a autonomia intelectual dos funcionários;
- Atuação em função de objetivos;
- Visão pluralista das situações;
- Disposição para cristalizar suas intenções (honestidade e credibilidade);
- Conscientização das oportunidades e limitações.

Lagarto (2013, p.133) relaciona, com propriedade, TIC à inovação e à educação. Alerta para a entrada abusiva de novas ferramentas no ambiente escolar, muito embora reconheça que essa entrada consubstancie um novo paradigma sobre processos metodológicos e didáticos: professores não mais se centram no modo de ensinar, mas nas formas pelas quais seus educandos apreendem. O desafio da gestão dos recursos tecnológicos educacionais na Escola é enorme e constante. Segundo Jordão (2012, p. 9), para que se alcance aprendizagem significativa,

> [...] é preciso romper limites, aprender com os próprios erros, assumir riscos, inovar, gerenciar a própria aprendizagem, tornar-se confiante admitindo que a ética é possível, ousar com responsabilidade, estudar para aprender e ensinar, abrir-se ao conhecimento novo, ser capaz de enxergar que a mudança é possível e ultrapassa o limiar de simples metas procedimentais.

Para vencer os desafios postos à gestão rumo ao exercício proposto acima, há que seguir a superação cotidiana dos obstáculos elencados por Almeida (2001):

- A abertura do laboratório de informática para acesso às ferramentas computacionais da escola;
- A liberação de senhas para que os estudantes possam acessar os computadores;
- A permissão ao acesso à tecnologia de informação e comunicação, para que ela seja utilizada na resolução de problemas do cotidiano escolar;
- A articulação entre as áreas de conhecimento, para garantir o aprofundamento de conceitos específicos e a produção de novos conhecimentos;
- A flexibilização do uso do espaço da escola e do tempo de aprender;
- O desenvolvimento da autonomia para a busca e troca de informações significativas em distintas fontes, para a respectiva utilização dos recursos tecnológicos apropriados.

Cabe ao gestor, portanto, trabalhar para a produção compartilhada do conhecimento, onde as inovações tecnológicas só funcionam como meios para disseminar a informação e facilitar o processo de comunicação. Embora possa parecer simples, trata-se de superar uma forma de pensar – que poderíamos chamar de analógica – para prover um horizonte ainda não totalmente explorado de pensar o mundo digital.

TICs no Ensino Médio brasileiro

Em maio de 2011, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou parecer estabelecendo novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio, no Brasil. Era a atualização das diretrizes de 1998, entendida como necessária diante das mudanças frente às legislações educativas mais gerais e às transformações ocorridas no mundo e na sociedade brasileira.

O público-alvo do Ensino Médio, segundo Moehlecke (2012), é formado por jovens que apresentam características muito peculiares, reflexo de um conjunto de fatores: a idade com que ingressam na escola; o fato de ter ingressado ou não no mercado de trabalho; a trajetória escolar anterior; as taxas de repetência e de evasão; o aproveitamento dos estudos; a infraestrutura oferecida; a qualidade do corpo docente, entre outros. A política pública para o Ensino Médio deve ter em conta todos esses aspectos. Segundo a autora,

> O Ministério da Educação apresentou, em 2009, o Programa do Ensino Médio Inovador, de apoio técnico e financeiro aos estados. Seu objetivo central é superar a dualidade do Ensino Médio, definindo-lhe uma nova identidade integrada, na qual se incorporem seu caráter propedêutico e seu caráter de preparo para o trabalho. Quer-se estimular a reorganização curricular da escola, de modo a superar a fragmentação do conhecimento, reforçando-se a flexibilização do currículo e desenvolvendo uma articulação interdisciplinar, por áreas de conhecimento, com atividades integradoras definidas com base nos quatro eixos constitutivos do Ensino Médio – trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Desse modo, propõe-se um currículo organizado não apenas em torno de disciplinas, mas também de ações, situações e tempos diversos, assim como de espaços intra e extraescolares, para realização de atividades que favoreçam a iniciativa, a autonomia e o protagonismo social dos jovens (MOEHLECKE, 2012, p.44).

O currículo do Ensino Médio foi organizado por área de conhecimento e isso não significou eliminar disciplinas, mas inseri-las em permanente diálogo, conforme as afinidades entre elas, para que educandos compreendam e interpretem suas relações, no sentido de propor soluções para diversos problemas que norteiam a realidade em que se inserem (NAMO DE MELLO, 1999).

Professores de escolas que têm políticas internas de integração tecnológica expressas nos objetivos propostos para seus conteúdos utilizam frequentemente TIC em atividades pedagógicas (TONDEUR et al., 2008). O plano de integração deve estar contemplado no Projeto Pedagógico (PP)

da escola, visto que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, reconhece o PP como importante espaço educativo e compartilhado. São os profissionais da educação, com sua competência técnica e política, que constroem o PP. Veiga (1998, p.53) explica que

> [...] existem três atos distintos, porém interdependentes na construção do projeto político-pedagógico: o ato situacional, que corresponde à descrição da realidade sociopolítica, econômica, educacional e ocupacional no qual a escola está inserida; o ato conceitual, que corresponde às concepções desejadas (homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem); o ato operacional, que corresponde às ações que permitiriam transformar o diagnóstico encontrado no ato situacional, fundamentando-se nas concepções definidas no ato conceitual.

É interessante prestar atenção em alguns dados que revelam o uso de TIC nas escolas públicas brasileiras de Ensino Médio. Os dados foram coletados pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (BRASIL, 2012), em todas as regiões brasileiras.

O Quadro 1 demonstra o percentual das atividades efetivadas pelos professores das escolas públicas, nas quais eles se utilizaram de TIC.

Quadro 1 – Proporção de professores que utilizam TIC por atividade desenvolvida

Atividade	Pública
Ensino aos alunos a usar o computador e Internet	70%
Pesquisas de informações em livros, revistas e/ou Internet	57%
Projetos ou trabalhos sobre um tema	53%
Produção de materiais pelos alunos	47%
Aula expositiva	38%
Exercícios para prática de conteúdo exposto em aula	38%
Organização de atividades em grupo e trabalho colaborativo entre os alunos	39%
Realização de jogos educativos	36%
Contribuição com a comunidade por meio de projetos temáticos	35%
Debates, apresentações feitas pelos alunos a toda classe	32%
Interpretação de textos	30%
Apoio individual e alguns estudantes para poderem alcançar o restante do grupo	24%

Fonte: CGI (BRASIL, 2012, p. 163).

No entanto, quando a pesquisa busca entender qual a fonte de financiamento para a educação do professor no uso de TIC, a resposta é que mais de 70% dos respondentes pagaram com recursos próprios seus cursos. Revela-se, portanto, baixa participação das escolas, baixo resultado dos gestores escolares em proporcionar condições efetivas para a educação para os meios tecnológicos dentro do ambiente escolar.

Mesmo quando se aprofundam os dados referentes à conexão na rede mundial de computadores[3], percebe-se que a maioria absoluta das respostas dos professores sobre para que finalidade usam a internet está ligada à busca de informações (conteúdos) ou para atividades administrativas, mas dificilmente para criar uma rede de comunicação ou aprendizagem entre educadores e educandos. Corrobora a visão exposta o fato de que, quando analisadas as atividades desenvolvidas com os educandos, poucos educadores utilizam os jogos eletrônicos educativos ou à produção de materiais através dos meios digitais.

O local de uso do computador também revela que as inovações tecnológicas ainda não invadiram a "caixa de fósforos" que se tornou a sala-de-aula, ou seja, o invólucro que evita que ideias incendiárias queimem os fósforos – os educandos. O espaço para as atividades com TIC são as Salas de Computadores ou os Laboratório de Informática. Apesar de ser assim, quase 70% dos educandos acessavam a internet em 2012 e destes 65% em suas próprias casas[4]. Chama atenção também que 53% de educandos do Ensino Médio acessam a Internet na escola através de aplicativos móveis, como celulares, e que 92% não apresentaram dificuldades na busca de informações pela Internet.

Como regra é possível dizer que escolas públicas brasileiras estão engatinhando no uso de TIC no processo ensino-aprendizagem. Percebe-se que escolas públicas não vêm se preocupando adequadamente com as possibilidades de interação, com o uso administrativo e com o uso pedagógico que são oferecidos pelo universo digital. Segundo Sancho e Hernandez (2006, p.20), nem mesmo com os principais atores envolvidos no processo

> [...] escolas tanto públicas como particulares, com algumas poucas exceções, mostram-se mais preocupadas com questões técnicas (relativas a hardwares e softwares, por exemplo), e acabam ignorando o elemento central de qualquer ato pedagógico que é o professor. Assim, em muitas destas situações, a própria escola responsabiliza o educador pelo fracasso,

[3] As perguntas permitem mais de uma resposta.

[4] Apenas 8% acessavam através da Escola.

ou mesmo por não ter alcançado o êxito esperado nas atividades ou projetos envolvendo recursos midiáticos e tecnológicos.

Considerações finais

Hoje, a incorporação de algumas mídias como DVD, televisões e acesso à Internet em sala de aula já não gera surpresa e estranhamento aos profissionais que procuram dinamizar o ensino para além do livro didático. Mas, para que esses recursos gerem resultados positivos no ambiente da sala de aula, primeiramente, deve haver um planejamento[5] de atividades e de conteúdo programático ministrado nas aulas, que contemple a inclusão dos novos recursos tecnológicos. A partir desse esforço, educadores e educandos podem criar dentro do espaço escolar. Há que se montar espaços de fuga caso não aconteça como foi planejado: o professor deve repensar estratégias, identificar pontos críticos e observar reações que ocorreram no entorno daquele cenário em relação às mudanças propostas.

É preciso relembrar que o perfil do educando que cursa o Ensino Médio, hoje, é diferente daquele que cursara o mesmo ciclo de aprendizagem há cerca de vinte anos. Na escola atual, destacam-se adolescentes que estão perfeitamente inseridos no mundo digital, cujos horizontes e expectativas nem sempre encontram resposta na vida escolar. Pela ótica dos professores, exige-se que se apropriem das inovações tecnológicas para poderem abrir fronteiras junto aos educandos. Muitos ainda precisam mudar seus paradigmas, principalmente no que diz respeito à sua educação para apropriação dos meios digitais (CUNHA; BIZELLI, 2015).

REFERÊNCIAS

ALAVA, S. **Ciberespaço e formações abertas:** rumo a novas práticas educacionais?. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-21.

ALMEIDA, M. E. B. **O educador no ambiente virtual**: concepções, práticas e desafios: Fórum de Educadores. São Paulo: SENAC, 2004.

_____. **Tecnologia de informação e comunicação na escola: aprendizagem e produção da escrita**. Nov. 2001. Disponível em: <http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto24.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2015.

[5] No qual todos os seguimentos estejam envolvidos.

AZEREDO RIOS, T. O valor do não saber. **Revista Gestão Escolar**, São Paulo, n. 25, abr./mai. 2013. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/valor-nao-saber-759295.shtml>. Acesso em: 27 nov. 2015.

BIZELLI, J. L. **Inovação:** limites e possibilidades para aprender na Era do Conhecimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

BORGES, M. K. Educação e Cibercultura: perspectivas para a emergência de novos paradigmas educacionais. In: VALLEJO, A.P.; ZWIEREWICZ, M. (Org.). **Sociedade da Informação, educação digital e inclusão**. Florianopolis: Insular, 2007. p. 53-86.

BRASIL. Comitê gestor da internet no Brasil. **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil:** TIC Educação 2012. São Paulo: [s.n.], 2012. Disponível em: <www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2012.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2015.

_____. Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 1998.

BRUCE, B. C. Literacy technologies: what stance should we take? **Journal of Literacy Research**, [s.l.], v. 29, n. 2, p. 289-309, 1997.

BRUNNER, J.J. **Formación Docente y las Tecnologías de Información e Comunicación**. 2006. Disponível em: <http://200.6.99.248/~bru487cl/files/2006/11/post_24.html>. Acesso em: 4 nov. 2015.

CASTELLS, M. **A Sociedade em rede:** a era da informação: economia, sociedade e cultura. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, M. L. D. de. et al. **Mídias e processos de significados**. [Porto Alegre]: Ed. da UNISINOS, 2000.

CHAHIN, A. et al. **E-gov.br**: a próxima revolução brasileira. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

COSTAS, J. M. M. Gestão inovadora com tecnologias**.** In: VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M. E. B. de; ALONSO, M. (Org.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 151-163.

CUNHA, M. D.; BIZELLI, J. L. Inovações tecnológicas e contexto escolar: reflexões necessárias. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, p. 50-66, 2015.

DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Dialogues on Transforming Education**. Londres: Macmillan, 1986.

JAQUES RAMOS, M.B.; FARIA, E.T. **Aprender e ensinar**: diferentes olhares e práticas. Porto Alegre: Ed. da PUCRS, 2011.

JOHNSON, S. **Cultura da Interface**: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

JORDÃO, T. C. **Recursos digitais de aprendizagem**. 2012. Disponível em: <http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/grupos-de-pesquisa/textos-201/grupos-de-pesquisa/pdf/art11_imprimir_10000.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2015.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LAGARTO, J. R. Inovação, TIC e Sala de Aula. In: CAVALHEIRI, A.; ENGEROFF, S.N.; SILVA, J.C. **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora**. Santa Maria: Biblos, 2013. p. 133-158.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.

_____. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da Informática. São Paulo: Ed. 34, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora:** novas exigências educacionais e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MASSETTO, M. T. Cultural Educacional e Gestão em Mudança. In: VIEIRA, A.T.; ALMEIDA, M. E. B de.; ALONSO, M. (Org.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 69-84.

MELLO, K.;VICÁRIA, L. Os filhos da era digital: Como o uso do computador está transformando a cabeça das crianças – e como protegê-las das ameaças da Internet. **Revista Época**, Rio de Janeiro, n. 486, jun. 2008. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG78998-6014-486,00- OS+FILHOS+DA+ERA+DIGITAL.html> Acesso em: 4 nov. 2015.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias.** Maceió: EDUFAL, 1999.

MOEHLECKE, S. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-56, jan/abr. 2012.

MORAES, M. C. **Subsídios para Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação.** [Brasília]: Secretaria de Educação à Distância, Ministério de Educação e Cultura, 1997.

MORAN, J. M. **Desafios da Internet para o Professor**. [s.l.]: [s.n.], 1998. Disponível em: <http://www.mat.ufrgs.br/~vclotilde/disciplinas/Site%20V%EDdeos/html/textos_pdf/desafios_da_internet_para_o_professor.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2015.

NAMO DE MELLO, G. Diretrizes curriculares para o Ensino Médio: por uma escola vinculada à vida. **Revista Ibero Americana de Educação**, Araraquara, n. 20, maio/ago. 1999.

NEITZEL, L. C. **Novas Tecnologias e Práticas Docentes**: o hipertexto no processo de construção do conhecimento (uma experiência vivenciada na rede pública estadual de Santa Catarina). 2001. 167f. Dissertação (Mestrado em Mídia e Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

NEVES, C.M.C. Educar com TICs: o caminho entre a excepcionalidade e a invisibilidade. **Boletim Técnico Senac,** Rio de Janeiro, v. 35, n. 3, set/dez. 2009. Disponível em: <http://www.senac.br/bts/353/artigo-02.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2015.

NOGUEIRA, V. dos S. **O educador frente às novas tecnologias**. 2010. Disponível em: <http://educador.brasilescola.uol.com.br/trabalho-docente/o-educador-frente-as-novas-tecnologias.htm >. Acesso em: 4 nov. 2015.

PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PONTE, J. P. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? **Revista Ibero-Americana de Educación**. Araraquara, n. 24, set/dez. 2000. Disponível em <http://www.oei.es/revista.htm>. Acesso em: 4 nov. 2015.

QUARTIERO, E. M. As tecnologias da informação e comunicação e a educação. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 51-68, 1999.

RIBAS, C. O profissional da informação: rumos e desafios para uma sociedade inclusiva. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 17, n. 3, p. 47-57, set./dez. 2007.

SANCHO, J.M.; HERNÁNDEZ, F. (Org.). **Tecnologias para transformar a Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, H. **A atitude do educador face às novas tecnologias.** 2008. Disponível em: <http://hen.no.sapo.pt/comunicacoes/PDF/atitude_ed.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2015.

SILVA, M. A. **Sala de aula interativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

TAKAHASHI, T. **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1998.

TONDEUR, J. et al. ICT integration in the classroom: challenging the potential of a school policy. **Computers & Education**, Oxford, v. 51, p.12-223, 2008.

VALLIN, C.; RUBIM, L. C. B. Articulação administrativa e pedagógica na gestão escolar com o uso de tecnologias. In: ALMEIDA, M. E.B. de.; ALONSO, M. (Org.). **Tecnologias na formação e na gestão escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 85-99.

VEEM, W.; VRAKKING, B. **Homo Zappiens**: Educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009. 139 p.

VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M. E. B. de; ALONSO, M. (Org.). **Gestão Educacional e Tecnológica**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VIEIRA PINTO, A. **O conceito de tecnologia**. v. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VALENTE, J.A. Por quê o computador na educação. In: VALENTE, J. A. (Org.). **Computadores e Conhecimento**: repensando a educação. Campinas, SP: Gráfica da UNICAMP, 1993. p. 24-44.

VEIGA, I.P.A. **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

FAMÍLIA E ESCOLA: CONDIÇÕES DE CLASSE E A VALORIZAÇÃO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA

Fábio Tadeu REINA
Greice Kelli CHRISTOVAM
Luci Regina MUZZETI
Cassiano Ferreira INFORSATO
Darbi Masson SUFICIER

O objetivo central deste capítulo é determinar como os pais de alunos provindos de camadas populares entendem e valoriza a disciplina Educação Física como meio de permanência de seus filhos no interior da escola bem como melhoria dos rendimentos escolares deles.

Detectamos por meio das entrevistas realizadas com estes pais que dentre eles tem eletricista, empregadas domésticas; apanhador de laranja, jardineiro, instalador de telefone e inspetora de alunos.

De acordo com o referencial teórico metodológico de Pierre Bourdieu, esses pais apresentam um baixo capital cultural devido ao seu distanciamento e pouca longevidade em relação aos níveis de escolarização, fato este, que muitas vezes os levam a participarem de maneira superficial da vida escolar de seus filhos, ajudando-os muito pouco em relação aos deveres escolares.

Esta realidade, muitas vezes para os pais, apresenta-se como um estranhamento, pois o fato de não conseguirem estabelecer as relações necessárias entre as normas e condutas preconizadas e legitimadas pela escola como condição de permanência de seus filhos neste espaço faz com que haja enquanto probabilidade histórica um ascetismo muitas vezes inconsciente na valorização e aceitação das decisões tomadas pela escola diante da formação de sua prole.

Bourdieu afirma que a relação dos agentes com as práticas esportivas ou com a disciplina Educação Física, depende do conteúdo cultural herdado pelos alunos no seio das famílias. Essa herança cultural é definida como o

conjunto de conhecimentos, saberes, informações, atitudes, disposições, códigos linguísticos e posturas, responsáveis pelas escolhas dos esportes, pela valorização que os alunos atribuem a essas práticas esportivas e também pelo êxito e fracasso que experimentam na escola. Em suma, pela relação dos diversos agentes com o mundo simbólico.

Portanto, as famílias originárias dessa fração de classe popular, na condição de desprovidas de perspectiva de melhoria de seus patrimônios e pouco a oferecer de concreto à sua prole para reverter à realidade, depositam na escola, toda a esperança para que seus filhos consigam, no futuro, uma situação social diferente daquela que possuem, ou seja, confiam à escola a tarefa de promover a ascensão social possível.

E por essa subordinação são obrigadas a aceitar os valores morais, os códigos simbólicos e linguísticos, as práticas culturais impostas pela escola a esta fração de classe que legitimam todas as condutas dos agentes na sociedade e principalmente no interior da escola.

Para Bourdieu,

> [...] (as camadas populares) não contentes em não deter pelo menos alguns dos conhecimentos ou maneiras valorizadas no mercado dos exames escolares ou das conversas mundanas e em não possuir senão habilidades ou saberes que não têm nenhum valor nesses mercados, não contentes, em resumo, em estar despojados do saber e da boa Educação, eles são ainda aqueles que não sabem viver, aqueles que mais sacrificam pelos alimentos materiais e pelos mais pesados, mais grosseiros e os que mais engordam: pão, batata e gorduras pelos mais vulgares também, como o vinho; aqueles que destinam menos no vestuário e aos cuidados corporais, aos cosméticos e à estética: aqueles que não sabem descansar, que encontram sempre alguma coisa para fazer, que vão fincar sua barraca nos camping superpovoados, que se instalam para fazer piquenique à beira das estradas (BOURDIEU, 1983, p.102-103).

E ainda refere que

> A parte dos indivíduos desprovidos de qualquer diploma (ou nascidos de um pai, ele mesmo sem diploma) decresce fortemente quando vamos dos operários sem qualificação aos contramestres, passando pelos trabalhadores especializados e os qualificados, e os índices de uma disposição ascética com a taxa de fecundidade (ou a prática de ginástica e da natação) variam no mesmo sentido, assim como os índices de boa vontade cultural, tais como a visita a museus ou a monumentos, a frequência a teatros, ou a concertos, a posse de discos (BOURDIEU, 1983, p.103).

Portanto, é importante que no interior de suas famílias ocorram práticas culturais como, por exemplo, visita a museus, frequência a cinemas, teatros, idas a eventos esportivos e ginásios de esportes, leituras, dentre outras. O privilégio cultural tende a tornar-se mais rico e extenso, quanto mais elevada é a origem social dos agentes.

Bourdieu afirma que a escola tende a valorizar não só os conhecimentos dos agentes, mas também a relação que mantêm com tais conhecimentos, que deve ser natural e familiar, ou, de outra maneira, apropriada pelos agentes no interior de suas famílias por meio do acesso cotidiano à cultura das camadas sociais cultas.

Com isso, a escola como instrumento da classe dominante que tende a garantir a manutenção da hegemonia social, acaba sendo uma barreira social aos agentes pertencentes às classes populares, haja vista que a assimilação dos valores impostos pela escola tende a depender do grau de familiaridade que a família mantém com a escola, ao incentivo e ao investimento que os pais oferecem para a escolarização de seus filhos, ou seja, a família deve possuir um bom patrimônio, sendo este conceituado por Bourdieu como sendo o acúmulo de capital cultural, econômico e social. O capital cultural tem, na posse de títulos escolares, uma das suas manifestações institucionais; já o capital econômico tem sua fundamentação na apropriação de bens materiais e o capital social está baseado nas relações humanas.

E como vimos pelas entrevistas realizadas com os pais, o grau de instrução escolar deles é muito baixo e com isso sua familiaridade com os códigos e com os valores impostos pela escola também é baixo. Essa condição torna-se um diferencial no sucesso de seus filhos e em muitos casos enquanto probabilidade histórica culmina com uma trajetória escolar muito curta.

> "Meu marido estudou até a quinta série incompleta; eu estudei até a segunda série do ensino fundamental, mas precisei parar." (pai de aluno).
>
> "Meu marido nunca estudou, sempre trabalhou na roça; eu estudei até o primeiro ano do ensino fundamental, com dezesseis anos casei, saí cedo de casa." (pai de aluno).

Referimos-nos acima que este contexto se torna um diferencial no sucesso de seus filhos no interior da escola, porque com o pouco acesso que tiveram diante dos níveis de escolarização, também muito pouco poderão ajudá-los nos afazeres escolares e mais do que isso na transmissão de conhecimentos, valores, atitudes que devem ser incorporados pelos seus filhos como condição necessária para adentrar nos estabelecimentos escolares e lá permanecerem até terminarem as etapas de suas escolarizações.

Tudo isto fica comprometido na medida em que este afastamento torna-se muito grande, e isto pôde perceber com as falas dos pais, e diretamente a isto, a incorporação dos códigos linguísticos, das condutas corretas e dos juízos de valores necessários e tão cobrados pela escola como condição de longevidade escolar também ficam fragilizados.

Para Bourdieu

> [...] a escola uma instância oficialmente incumbida de assegurar a transmissão dos instrumentos de apropriação da cultura dominante que não se julga obrigada a transmitir metodicamente os instrumentos indispensáveis ao bom êxito de sua tarefa de transmissão, está destinada a transformar-se em monopólio das classes sociais capazes de transmitir por seus próprios meios, quer dizer, mediante a ação da educação contínua e difusa e implícita, que se exercem nas famílias cultivadas, os instrumentos necessários para, assegurar a essas classes o monopólio dos instrumentos de apropriação da cultura dominante e por essa via, o monopólio desta cultura. (BOURDIEU, 1974, p.307).

Segundo Bourdieu é particularmente notável que a diferença entre os estudantes oriundos de meios diferentes seja tanto marcada quanto mais se afasta dos domínios diretamente controlados pela escola. Isso fica claro, quando ele exemplifica que as diferenças se acentuam quando se passa do teatro clássico para o teatro de vanguarda ou para o teatro de boulevard, ou ainda para a pintura que não é diretamente objeto de ensino, ou para a música clássica, o jazz ou o cinema.

> A escola tratando a todos com a mesma equidade, tende a proteger melhor os privilegiados, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais". (BOURDIEU, 1983, p. 55).

Da mesma forma que a escola tende a privilegiar os mais privilegiados e desfavorecer os mais desfavorecidos, ela mesma tem a condição de reduzir as desigualdades culturais que impôs aos agentes das diversas frações de classe, já que a escola enquanto instituição pode oferecer a todos os membros das camadas populares, o acesso e a frequência às práticas culturais, tais como idas a museus, teatros, bibliotecas, participações em eventos esportivos (idas a ginásios de esportes).

Neste sentido, é imprescindível que as disciplinas escolares, com seus planejamentos e procedimentos metodológicos, garantam aos agentes sociais, a oportunidade de familiarizarem-se com a cultura dominante, por meio da apreensão de seus códigos simbólicos e valores.

Com a promulgação em 20 de dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394) e no artigo 26 parágrafo 3º, refere-se à Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, como componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

Com essa referência na nova lei, a Educação Física passa a focalizar as diferenças e particularidades de cada escola. Com isso, ao delegar esta autonomia, tem a intenção de buscar uma proposta pedagógica integrada à realidade do local e responsabilizam-se, tanto a escola quanto o professor, pela adaptação da ação educativa escolar às diferentes demandas sociais.

Verifica-se, contudo, o vicejar de um novo pensamento na área da Educação Física. E no ano seguinte a promulgação da lei, são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), especificamente o da Educação Física traz uma proposta que proclama a democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN apontam objetivos gerais para a educação física nos quatro ciclos do ensino fundamental e do ensino médio. De acordo com os PCN, ao final do ensino fundamental o aluno deverá ser capaz de:

- Participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;
- Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, repudiando qualquer espécie de violência;
- Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as com recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais;
- Reconhecer-se com elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais,

relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de recuperação, manutenção e melhoria da saúde coletiva;

- Solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em un. nível compatível com as possibilidades, considerando que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das competências corporais decorrem de perseverança e regularidade e devem ocorrer de modo saudável e equilibrado;
- Reconhecer condições dignas de trabalho que comprometam o processo de crescimento e desenvolvimento, não as aceitando para si nem para os outros, reivindicando condições de vida dignas;
- Conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito;
- Conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão.

O PCN (BRASIL, 1997) sistematizam, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, correspondentes à inclusão, à diversidade cultural e à eficiência na elaboração e execução dos conteúdos da área.

Ainda em relação aos PCN, nota-se a distinção entre organismo (no sentido estritamente fisiológico) e corpo que se relaciona em um contexto sociocultural, abordando os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos.

Tais explicações mostram que o objetivo do PCN é apontar a integração do aluno na cultura corporal, formando-o como cidadão que vai produzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

> A sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino aprendizagem e avaliação convergem para a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultantes da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência. (BRASIL, 1997, p.19).

A dimensão de cultura corporal amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todo o acesso a eles.

Além disso, adota uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos. O trabalho de Educação Física abre espaço para que se aprofundem discussões importantes sobre aspectos éticos e sociais, alguns dos quais merecem destaque.

A Educação Física permite que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais e se enxergue como essa variedade de combinação de influências que está presente na vida cotidiana. As danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado. Além disso, esse conhecimento contribui para a adoção de uma postura não preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e às pessoas que dele fazem parte.

A prática da Educação Física na escola poderá favorecer a autonomia dos alunos para monitorar as próprias atividades, regulando o esforço, traçando metas, conhecendo as potencialidades e limitações e sabendo distinguir situações de trabalho corporal que podem ser prejudiciais.

Neste caso a escola poderá ser o espaço onde esses alunos terão contato com esses bens culturais e particularmente a educação física escolar enquanto disciplina obrigatória da grade curricular poderá proporcionar experiências ligadas à cultura corporal, como meio de melhoria de seus capitais culturais e na visão dos pais até como condição de uma possível ascensão social.

> "Com certeza acredito que através da disciplina Educação Física possa dar oportunidade de ascensão social para minha filha; como ela gosta mesmo de esporte, algumas atividades, que ela faz tipo: Voleibol, Handebol, isso vai determinar para ela o que ela quer ser, isso já é um objetivo dela. Dá um incentivo maior para ela poder ser alguém" (pai de aluno).

Este incentivo em relação à trajetória de vida escolar de seus filhos e principalmente na participação nas aulas de Educação Física se faz por acreditarem que por meio da disciplina Educação Física seus filhos e filhas, além de não correrem os perigos da rua, melhoraram seu *habitus* em casa e na escola ou só na escola.

Segundo Bourdieu o *habitus* é um conjunto de disposições estruturadas no agente segundo a maneira pela qual ele interiorizou as estruturas objetivas

em que viveu um processo de socialização determinado. Essas disposições estruturam as categorias de percepção e apreciação que, por sua vez, orientam a ação dos agentes.

O *habitus* interiorizado no seio familiar pode ser reforçado ou enfraquecido por outros processos de socialização vivenciados pelo agente na escola, por exemplo, fato este que nos leva a acreditar que através da Educação Física seus comportamentos, gostos, posturas e escolhas, possam ser mudados, fazendo-os aceitarem os valores impostos pela escola e com isto serem incluídos no espaço escolar.

Todos estes fatos ficam comprovados com os depoimentos dos pais transcritos a seguir:

> "Acredito muito que a Educação Física evite os perigos da rua o problema é que o tempo é curto; acho que deveria ser um pouco mais. E também porque ela ajuda na vida, em vez de estar jogando bola por aí junto com um monte de moleque, para jogar não sei para onde eles vão, eu prefiro que ele esteja aqui na escola, porque bola para ele não tem como evitar. Não posso evitar se não ele foge e vai" (pai de aluno).

> "Prefiro que ele fique na escola, fazendo coisa certa. Na rua não dá, melhor é você estudar" (pai de aluno).

Como se podem notar as disposições, o *habitus* cultivado com a disciplina Educação Física, estimula, valoriza a disciplina, as atitudes, os valores, a autoestima dos alunos, e isso faz com que estes apresentem um comportamento compatível com o esperado pela escola além do sucesso no desempenho escolar, principalmente em relação às notas. Segundo Bourdieu, a escola por meio de suas sanções notas, advertências, juízos, valoriza implicitamente alguns comportamentos como obediência, desenvoltura, etc. E tende a excluir, de alguma forma, os membros das camadas populares.

Com todo arbitrário cultural já sinalizado por Bourdieu nos seus estudos em relação ao acesso á cultura escolar, observamos em alguns depoimentos de pais mesmo que inconscientemente, que acreditam na reestruturação de habitus dos filhos por meio da disciplina Educação Física.

> "Pode sim, acredito. Porque a Educação Física é melhor do que virar menino de rua. Acho a rua muito perigosa. É melhor que ele fique dentro da escola. Esforçar para ele estudar bem, passar nas provas, aprender a ler, porque ele não sabe ler não, o boto aqui para ler, ele fica nenhenhem, só dá risada, sai fora, ele não gosta de ler, ou ele não sabe. A escola pode

> ensinar a ler, escrever melhor, ele tem uma letrinha, misericórdia e pode a Educação que vocês estiverem melhor para ele." (pai de aluno).

Tudo isto nos mostra que a inclusão dos alunos provenientes das camadas populares no espaço escolar, por meio da disciplina Educação Física se efetiva por mudanças comportamentais ocorridas pela intervenção direta dos professores de Educação Física durante a prática pedagógica ocorrida no processo de aprendizado dos conteúdos específicos da área desenvolvidos em aula.

Nesse sentido, com a Educação Física, a escola conseguiu criar nesses alunos um *habitus* que valoriza a sua participação nas atividades escolares.

Diante disso, para esses pais ter a disciplina de Educação Física na grade curricular como condição obrigatória de frequência e assiduidade de seus filhos se torna indispensável no sucesso escolar e principalmente no progresso aos outros níveis de ensino com isso eles podem adquirir essas disposições comportamentais que ratificam a função da instituição escolar enquanto principal agencia, formadora de habitus cultivado.

> "Sem dúvida, porque, por exemplo, eu trabalho fora, ela fica sozinha em casa, de repente, ela tendo uma atividade na escola, evita até de outros pensamentos, ela vai ter um pensamento útil para a vida dela." (pai de aluno).

> "Acredito sim, estando na escola é um lugar mais seguro, do que se estivesse na rua, na rua ocorre mais perigo, acidente, evitando que ele fique na rua, misturando-se com esses tipinhos de pessoas que a gente vê que usa drogas." (pai de aluno).

Em relação à mudança de hábitos dos alunos e alunas, devido à atuação da disciplina Educação Física nos comportamentos deles observamos através dos depoimentos dos pais que a disciplina Educação Física interferiu no *habitus* desses alunos.

> "Ele está melhor, no sentido de ter mais responsabilidade, não gosta de perder nenhuma aula de Educação Física. Em casa ele continua terrível, não obedece ninguém, quer fazer o que quer, acha que é homem, que manda em si próprio, não está nem aí. Na escola, ele obedece aos professores de Educação Física, porque ele gosta da bola. Sem os professores de Educação Física, ele não seria nada, nada mesmo; eles têm muita paciência com o aluno A porque, se sou eu no lugar dos professores, não teria a mesma paciência. O relacionamento com os amigos é melhor do que com os irmãos dele em casa." (pai de aluno).

> "Melhorou bastante, melhorou demais. Ela é bem comportada, ela não é agitada, ela faz tudo que eu mando, ela não sai sem me pedir permissão. Mamãe eu vou ali ou não, eu digo não vá, ela obedece." (pai de aluno).

> "Está melhor, porque quando ele vai para a aula ele vai mesmo, e depois que ele chega, ele volta contente da aula, vocês professores de Educação Física dão uma palavra para ele. É importante, essa palavra para ele e para mim também." (pai de aluno).

> "Como ela já é uma menina passiva, ela só tinha a conservar seus hábitos." (pai de aluno).

> "Melhorou, assistia muita televisão, ele era muito habituado nisso, parou. Fazia as coisas por brincadeiras, agora ele se interessou mais, é mais interessado nos esportes e não está mais como antes, onde só assistia televisão. A Educação Física, ajudou também seu comportamento na sala de aula. Aumentou seu ciclo de amizade." (pai de aluno).

Os depoimentos deixam claro que a Educação Física passa a ser usada como estratégia pelos pais para que seus filhos obtenham um rendimento escolar favorável, já que se observa que a importância dada à disciplina serve como meio para desenvolver o interesse também pelas outras disciplinas do currículo escolar.

> "Ele melhorou porque vai com mais frequência na escola, porque eu quero que ele faça alguma coisa, e ele não quer fazer, então falo para ele que ele não vai às aulas de Educação Física, então ele se interessa mais porque ele gosta das aulas e faz." (pai de aluno).

> "Sim é muito importante, é assim que eu quero educar todos os filhos. Sou mãe de nove filhos, cinco mulheres e quatro homens, todos estudam nesta escola, quero que eles arrumem um bom emprego. Eu faço de tudo por eles, porque eu quero que eles aprendam a ler, porque a pior coisa é a gente não saber assinar nem o nome, que nem eu. Por isso eu quero que eles aprendam bem, para o futuro deles. Eu quero que ela continue estudando, vindo às aulas de Educação Física." (pai de aluno).

> "Graças a Deus para mim é isso. Eu vou à escola pedir para a professora dar um jeito dele estudar. Só que ele não mostra a nota que vem de lá para cá." (pai de aluno).

> "Eu acredito que sim, porque em casa tem uma regra, como ela gosta de Educação Física, esporte extra, também até viajar, como eu nunca

> deixei, estou deixando, só que ela tem que saber que precisa tirar notas boas na escola em outras atividades." (pai de aluno).
>
> "Não sei direito, mas talvez, porque ajuda também a mente, no desenvolvimento da mente. Acho que a Educação Física é uma atividade ótima, também para a saúde, para o ser humano, acho que é muito legal a pessoa que pratica a Educação Física, seja ela qual for o tipo, eu acho que ela é muito boa para a vida de qualquer um que faça." (pai de aluno).

Notamos, contudo que embora a Educação Física não faça parte do *habitus* familiar desse grupo social, ela está muito presente na vida de seus filhos, pois se vislumbra por meio dela a oportunidade de ascensão social ou até mesmo de se ter incluído no espaço escolar sua prole, pois a constante presença deles na escola, faz com que todos estejam mais próximos dos códigos impostos pela escola e aceitem seus valores, melhorando suas posturas escolares; daí a grande importância dada à referida disciplina .

E por fim, os pais, atribuem à disciplina Educação Física e às atividades esportivas a qualidade de contribuir para que sua prole não corra os perigos da rua, fato que a torna também uma estratégia profilática e mediadora para a ampliação das relações de amizades entre eles e os alunos que compõem o alunato da escola.

Considerações Finais

Os pais, embora pertençam às camadas populares, atribui importância fundamental à participação de seus filhos nas aulas de Educação Física, justamente porque, por meio dela seus filhos estão livres dos perigos da rua; alguns pais até veem a Educação Física como possibilidade de ascensão social para seus filhos, pois o sucesso que alcançam com a disciplina tem estimulado ideal de carreira ligado à área de Educação Física, como ser professor, por exemplo.

Isto mostra a importância que os pais atribuem a disciplina de Educação Física, no sentido de que, enquanto seus filhos estão na escola, estão livres dos perigos da rua e, portanto, assimilando os valores necessários impostos por ela para continuidade nos demais níveis de escolarização. Assim os alunos reestruturam seu *habitus* primário, adquirido no seio familiar, e que agora se torna cultivado.

Essas mudanças comportamentais estão trazendo benefícios para o rendimento escolar, como melhoria de notas, nas posturas, atitudes disciplinares na sala de aula atingindo até outros componentes curriculares.

Para os pais, representa a garantia de manutenção de seus filhos na escola. Essas famílias que muito pouco podem investir na trajetória escolar dos seus filhos, tudo esperam da escola que, assim, com seus procedimentos pedagógicos, torna-se o único meio de estímulo de continuidade ou até de melhoria da educação familiar.

Os progenitores, embora não tenham nenhuma familiaridade com as atividades físicas ou com as práticas esportivas, porque nunca praticaram nenhum esporte em alguma época de suas vidas, acredita na atuação da disciplina Educação Física como promotora de mudança de comportamentos de seus filhos e principalmente, no benefício que a disciplina traz para a saúde deles.

Ficou constatado que os pais, não estão preocupadas com o conteúdo específico da disciplina Educação Física, talvez por não possuírem capital cultural suficiente para entendê-la, mas estão conscientes que, a Educação Física pode ajudar seus filhos a incluírem-se socialmente no espaço escolar ou até ascenderem socialmente por meio dela, como por exemplo: sendo um grande jogador de futebol profissional para ganhar dinheiro e ajudá-los no orçamento familiar, ou ser um professor de Educação Física para dar aulas de natação, voleibol, etc.

Constatou-se também que os pais por serem de camadas populares, raramente podem proporcionar a seus filhos idas a museus, teatros, cinemas, atividades esportivas, como também investimentos escolares, esperando que a escola o faça.

A disciplina Educação Física nesta escola surge como uma nova concepção de estratégia profilática garante a qualidade de vida dos alunos, pois os permitem livrar-se dos perigos da rua: como acesso a drogas, marginalidade, prostituição, roubos, violência, com isso adquirem um perfil comportamental aceito e valorizado socialmente pela escola e pela sociedade em geral.

Neste contexto podemos inferir que as estratégias educativas abrangem a escolha de estabelecimento de ensino e as profiláticas visam a manter a saúde do grupo como, por exemplo, as atividades físicas.

Concluímos ainda que a escolha de um estabelecimento de ensino que garante a permanência da criança praticamente todos os dias, e o dia inteiro na escola, além de incluir consciente ou inconscientemente por parte dos pais uma estratégia educativa, acaba sendo também uma estratégia profilática, pois a condição de risco em que vivem as crianças das camadas populares na periferia da cidade (envolvimento, por exemplo, com drogas, violência, prostituição), faz com que a escola atenue os perigos do contexto social, favorecendo o exercício constante dos valores, bons comportamentos por meio do acesso aos códigos simbólicos que a escola considera como aceitáveis. Somente assim o aluno advindo das camadas populares, será incluído

no espaço escolar e, a partir da longevidade de sua permanência poderá vislumbrar a perspectiva de ascensão social.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **A Economia das Trocas Simbólicas.** São Paulo: Perspectivas, 1974.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:** Secretaria de Educação ao Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BOURDIEU, P. **Contrafogos**. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a.

_____. **Escritos da Educação**. Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Rio de Janeiro: Vozes, 1998b.

_____. **Livre-Troca.** Trad. Paulo César da Costa Gomes. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

_____.**Coisas ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. Trad. Aparecida Joly Gouveia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 10, p.3-15, dez. 1989.

_____. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

_____. Les Trois états du capital cultural. **Actes de la Recherche em Sciences Sociales**, Paris, n. 30, p.3-6, nov. 1979.

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L; SAINT-MARTIN, M. As estratégias de reconversão: as classes sociais e o sistema de ensino. In: DURAND, J.C. (Org.). **Educação e hegemonia de classe**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BOURDIEU, P.; PASSERON,J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRACHT, V. A criança que prática esporte respeita as regras do jogo... capitalista. In: OLIVEIRA, V. M. (Org.). **Fundamentos Pedagógicos**: Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. p.180-190.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil:** a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1991.

A EDUCAÇÃO Física escolar como campo de convivência social. **Revista Brasileira de Ciências dos Esportes CBCE**, Campinas, v.9, n.3, p.23, maio 1988.

FERREIRA, V.L.C. **Prática de Educação Física no 1º grau:** modelo de reprodução ou perspectiva de transformação. São Paulo: IBRASA, 1986.

FREITAG, B. Escola, Estado e Sociedade. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GHUIRALDELLI, P. **Educação Física progressista:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

GORDON, L. P. W. Educação, produção cultural e reprodução social. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.1, p.134-146, 1990.

LUDKE, M. Entrevista com Pierre Bourdieu. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.3, p.3-8, 1991.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEDINA, J.P.S. **O brasileiro e o seu corpo:** Educação e política do corpo. Campinas: Papirus, 1990.

MICELI, S. (Org.). **A economia das trocas simbólicas**. Trad. Sergio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. São Paulo: Perspectiva, 1974. (Coleção Estudos, 20).

MUZZETI, L.R. **Trajetória social, dote escolar e mercado matrimonial:** um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

_____. **Trajetórias escolares de professores primárias formadas em São Carlos nos anos 40**. 75 f. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1992.

_____. **Habitus, Educação e reprodução em Pierre Bourdieu**. São Carlos: UFSCar, 1994. Datilografado.

MUZZETI, L.R. **Educação Física e sua relação com as pluralidades culturais.** 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de São Paulo, Araraquara, 2000.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FORMAÇÃO EM SERVIÇO A DISTÂNCIA

Maria da Conceição Gomes de MIRANDA
Ubilina Maria da Conceição MAIA

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar um recorte de pesquisa sobre a formação de pedagogos vivenciada na modalidade de educação a distancia, apontando para isto, as contribuições da política de formação em serviço de profissionais da educação básica que já atuam no magistério da rede publica de ensino, mas, que ainda não possuíam formação em nível superior, utilizando no método investigativo as representações sociais.

O estudo sobre a política de formação docente, com foco na formação de pedagogos e educação a distância enfatiza-se ao pensarmos o processo formativo pautado pelo uso das tecnologias da informação e comunicação, no formato de educação semi-presencial que requer dos sujeitos habilidades específicas para o manuseio das ferramentas de estudo disponibilizadas na plataforma *moodle*[1], contando com o uso da internet, dentro de um contexto que exige interação nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)[2].

Para tanto, ao discutir este processo formativo, adentramos o campo da política de formação docente adotada pela Universidade Federal da Paraíba que após quase 10 anos de funcionamento de um programa de formação em

[1] O Moodle é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre. É um acrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos). Disponível em: <http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>.

[2] Interação com tutores, professores ou mesmo entre os alunos e organização das formas de estudo do aluno de EAD, construindo assim um perfil de autonomia diferenciado daquele que se encontra na educação presencial.

serviço na modalidade presencial, através do Programa Estudante Convenio Rede Publica[3] (1997-2006), foi então substituído por uma nova politica de formação agora na modalidade a distancia.

De acordo com o exposto na LDB 9394/96 sobre a formação de professores, observamos a "expansão" da oferta de ensino superior nas faculdades privadas e no âmbito das públicas, com a criação de programas de formação docente para atender a demanda que se formou em virtude do que se encontrava previsto na Lei da Educação e da má interpretação dos Artigos 62 (que trata da formação em nível superior para atuar nas séries iniciais) e 87 (que estabelece a década da educação como prazo para realização desta formação) respectivamente.

Portanto, as duas questões interpostas nos artigos acima referidos repercutiram no cenário educacional nacional, no investimento em política de formação docente que passou a ser ofertada com expressividade por instituições privadas (com ofertas de cursos aligeirados e normal superior) e nas universidades públicas (com oferta de programa de formação em serviço[4].

Sendo assim, este trabalho de pesquisa apresenta resultados referentes as representações sociais de treze (13) professores-aprendentes (egressos e também alunos) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba Virtual em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), traçando a descrição das contribuições desse processo formativo para melhoria de suas praticas pedagógicas no âmbito da educação básica da rede publica de ensino.

Os Cursos de licenciatura na modalidade a distancia se tornaram realidade enquanto politica de formação docente nacional em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, e no caso da UFPB, na qualidade de instituição parceira se comprometeu em implementá-los, a partir do ano de 2007 regulamentados pela Resolução do CONSEPE Nº 26/2007, com a oferta de cursos de licenciatura virtuais (graduação) tais como: Letras, Matemática e Pedagogia, sendo criados nessa mesma modalidade de ensino, no ano de 2008, mais três novos cursos: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências Naturais.

---

[3] PEC/RP – aprovado pela Resolução Nº 61/97 do CONSEPE da UFPB –, o qual realizou o convênio com Prefeituras e a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, com vistas a atender a demanda de professores constituída nos anos de 1990 por força do que se encontrava previsto na Legislação da Educação 9394/96 no Artigo 62, no tocante a formação dos profissionais da educação. O referido Programa começou no ano de 1997 em caráter experimental e realizou seu último vestibular no ano de 2006.

[4] A política de formação docente adotada pela UFPB no período de 1997 a 2006 (PEC/RP), através dos cursos de licenciatura se caracterizou pelo formato de curso presencial, em que o professor da educação básica pública realizava sua formação em serviço na qualidade de aluno do curso de licenciatura nas salas de aula desta universidade e após este período buscamos discutir sobre a politica de formação docente na modalidade de educação a distancia.

Vale salientar que com a implementação dos cursos virtuais, instalaram-se também os polos de EAD[5], que contam com polos de apoio presencial, pois "[...] o polo passa a integrar, com especial ênfase, o conjunto de instalações que receberá avaliação externa, quando do credenciamento institucional para a modalidade de educação a distância". (BRASIL, 2007, p.3).

Desta forma, os polos de apoio presencial da EAD devem atender o estabelecido pelo documento dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), uma vez que o *lócus* que comporta o conjunto de instalações para funcionamento dos cursos a distância, e no qual se realiza o atendimento aos alunos deve ser adequada (boas condições de instalações físicas) e possuir equipamentos eficazes para a comunicação via internet[6].

A estrutura oferecida pelo polo municipal de apoio presencial será, portanto, um elemento de avaliação externa com a finalidade de credenciamento institucional da modalidade de EAD, embora, as exigências postas nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, não estejam sendo obedecidas em sua maioria, haja vista as dificuldades/precariedades de funcionamento e de infra-estrutura vivenciadas nos polos, especialmente nas cidades interioranas do Estado da Paraíba.

De outro lado, a formação docente oferecida nos cursos de licenciatura a distância da UFPB Virtual, na modalidade de educação a distância – mediada pelo uso das tecnologias da informação e comunicação, enquanto novo programa de formação em serviço (com oferta de cursos semi-presenciais),

---

[5] Quando se trata de polos de educação a distância, destacamos aqui as unidades/municípios (polos de apoio presencial) atendidos pela Universidade Federal da Paraíba Virtual, as quais se encontram assim distribuídas: dezoito (18) municípios do Estado da Paraíba, seis (06) municípios do Estado da Bahia, um (01) município do Estado do Ceará e dois (02) municípios do Estado de Pernambuco, contabilizando desta forma, vinte e sete (27) polos de EAD para os quais são oferecidos os cursos de licenciatura. Destaca-se ainda que a instalação dos polos de educação a distância conta com a parceria das prefeituras para seu efetivo funcionamento.

[6] O Polo Municipal de Apoio Presencial consiste numa estrutura para a execução descentralizada de algumas das funções didático-pedagógicas e administrativas do curso, no âmbito do Sistema de Universidade Aberta do Brasil. Será o local onde o estudante terá acesso local a biblioteca, laboratório de informática (por exemplo, para acessar os módulos de curso disponíveis na Internet), ter atendimento de tutores, assistir aulas, realizar práticas de laboratórios, dentre outros. Em síntese, o polo é o "braço operacional" da instituição de ensino superior na cidade do estudante ou mais próxima dele.

A estrutura de um polo é composta de uma (01) sala para Secretaria Acadêmica, uma (01) Sala da Coordenação do Polo, uma (01) sala para Tutores Presenciais, uma (01) sala de Professores e Reuniões, uma (01) sala de Aula Presencial Típica, um (01) Laboratório de Informática, uma (01) Sala de vídeo conferência e biblioteca.

(Disponível em: <http://portal2.virtual.ufpb.br/index.php/polos/>. Acesso em: 7 dez. 2015)

diferentemente do Programa do PEC/RP (oferta de cursos presenciais) atende a dois grupos distintos constituídos por demanda professor e demanda social, tendo de acordo com o Decreto Nº 5.800, de 08 de Junho de 2006 (BRASIL, 2006), no Art. 1º, a sua realização a partir do

> Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Portanto, a efetivação de parcerias da UAB com as universidades públicas federais, entre elas, a UFPB através da Resolução do CONSEPE Nº 26/2007 desta Universidade, configurou a oferta de formação para atender dois públicos distintos: 1) Demanda social – formação inicial para aqueles que ingressarão na profissão docente após o término do curso; 2) Professores – oferta de formação para aqueles que já se encontram no exercício do magistério sem a qualificação em nível superior.

Procedimentos metodológicos da pesquisa

Com a finalidade de realizar um estudo tendo como base metodológica as representações sociais, inicialmente necessitamos ter a compreensão de que estas por sua definição se apresentam como

> [...] um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2003, p.21).

A partir da definição de representações sociais de Moscovici (2003) compreendemos que ao buscar respaldo na psicologia social, ele nos revela o papel que tais representações desempenham ao contribuir com estudos que se propõem analisar concepções e ações que são construídas pelos sujeitos tanto de forma individual quanto social porque

> A psicologia social se interessa pela maneira pela qual o psiquismo é formado e modificado pela interação com os outros. Desse modo, torna-se importante entender como os indivíduos constituem suas significações

> da realidade para a compreensão da formação do psiquismo e de suas manifestações na vida social. (SANT'ANA, 2005, p.68).

Isto nos conduz à reflexão sobre o papel da psicologia social nos estudos em educação e a dupla função que as representações desempenham no contexto de investigação, e mais ainda de investigação qualitativa, pois enquanto área de aplicação da psicologia, a psicologia social estabelece relações com as ciências sociais oportunizando o diálogo com as mais diversificadas perspectivas teóricas, ajudando na compreensão dos fenômenos coletivos e sociais.

Desta forma, propusemo-nos observar a dupla função das representações, uma vez que a primeira possibilita o estabelecimento de uma ordem que criará mecanismos de orientação dos sujeitos dentro do mundo material e social, de forma a exercer controle sobre os espaços da vida, ou seja, as motivações, os objetivos profissionais e de realização de vida pessoal que mobilizam estes mesmos sujeitos, no caso, os aprendentes do curso de pedagogia a distância (professores da educação básica pública) no espaço de seu processo formativo em nível superior, com suas dificuldades, angústias e êxitos.

Consequentemente a segunda função se traduz na possibilidade de comunicação entre os membros da comunidade aprendente que estudam no Curso de Pedagogia a Distância que trazem consigo experiências da prática na escola de educação básica e adquiriram conhecimentos de ordem teórico-prática no referido curso.

Na perspectiva em que o conhecimento se dá pelos processos de interação e comunicação, a teoria das Representações Sociais (TRS)[7] delineada no bojo da Psicologia Social serviu para embasar nossas análises acerca da construção de um conhecimento que se perfaz cotidianamente no processo formativo em serviço dos professores da educação básica, observando a mediação promovida pelos espaços virtuais de aprendizagem, a interação entre os sujeitos ensinantes (tutores a distância, professores pesquisadores, etc.) e aprendentes.

Vale salientar que "[...] pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente" (MOSCOVICI, 2003, p.41). É a partir desta assertiva que destacamos dois elementos essenciais na construção das representações: comunicação e cooperação.

---

[7] Quando tratamos de representações sociais enquanto perspectiva metodológica não podemos esquecer a contribuição oferecida pelas representações coletivas de Émile Durkheim, pois foi a partir de tal perspectiva que Moscovici aprofundou sua tese na perspectiva de identificar como o conhecimento é produzido pelo indivíduo, ao mesmo tempo em que analisou o seu impacto nas práticas sociais (MOSCOVICI, 2003).

Portanto, esta pesquisa é de cunho qualitativo porque caracteriza-se "[...] como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas [...]"[8] (RICHARDSON, 2009, p.90).

Dentro do contexto da metodologia qualitativa, elegemos as representações sociais com o intuito de apreender a dinâmica estabelecida no processo formativo e nas práticas pedagógicas das professoras/aprendentes do curso de Pedagogia a Distância em suas formas de compreender a educação a distância e seu aparato de tecnologias da informação e comunicação.

Os sujeitos de pesquisa foram egressos e aprendentes que se encontravam em formação em serviço[9] no curso de pedagogia a distância da UFPB virtual, sendo possível a estes sujeitos descreverem o processo de aprendizagem vivenciado ao longo de seu percurso formativo, possibilitando-nos conhecer as "características e necessidades dos estudantes, modos e condições de estudo, níveis de motivação" (BELLONI, 2009, p.31), entre outros elementos que contribuíram para mudanças de práticas delineadas no espaço da escola de educação básica.

Para tanto, ao nos respaldarmos no aporte teórico-metodológico das Representações Sociais (TRS) de Moscovici (2003), elegemos como técnicas de coleta de dados, o questionário aplicado através do recurso do correio eletrônico no formato *offline* (e-mail), e realização de entrevistas também *offline* com os alunos e ex-alunos do curso de pedagogia a distância. Por fim, selecionamos a técnica de analise de conteúdo de Bardin (1977)[10].

---

[8] Ao se tratar da pesquisa de cunho qualitativo enquanto tentativa de compreensão detalhada dos fatos, situações ou do objeto de estudo no campo das ciências sociais e humanas, não queremos desmerecer a metodologia de pesquisa quantitativa até porque esta pode também oferecer contribuições para o estudo em questão, ou seja, apenas enfatizamos que os estudos de ordem qualitativa trazem consigo o detalhamento, as apreciações de determinado objeto de estudo em suas entrelinhas, desvelando as suas multifacetas, pois requer do pesquisador um olhar bastante atento para identificar os dados que não foram expressos diretamente por via dos instrumentos selecionados, mas que perpassam o cotidiano da pesquisa, nos gestos, olhares, comportamentos e atitudes dos sujeitos participantes do trabalho de campo.

[9] Alunos ou ex-alunos do curso de Pedagogia que já eram professores da educação básica publica.

[10] Conjunto de técnicas de análise que não se detém a uma única forma ou técnica para conhecimento e análise da realidade, mas conta com variáveis diversificadas que vão se preocupar em explicar os estudos de natureza histórica, psicológica, entre outras áreas do conhecimento científico.

Política de formação docente em serviço na modalidade EAD: análise e discussão dos resultados

Ao discutir sobre Educação a Distancia no âmbito da sociedade do século XXI, destacamos o uso das tecnologias que ajudam a tecer o processo de ensino-aprendizagem, e desta forma, os professores-aprendentes (sujeitos da pesquisa) manifestaram suas representações sobre as **contribuições da formação através da EAD para melhoria da prática pedagógica,** fazendo referencia a "construção de novos saberes e utilização dos recursos tecnológicos", promoveu ainda "mudanças na prática pedagógica através da adoção de metodologia interativa em sala de aula", favoreceu no percurso formativo o "acesso a informações e documentos, oportunidade de assessoria pedagógica", como também, estimulou a repensar as "formas de avaliar o conhecimento".

Em outra perspectiva ajudou no "desenvolvimento de competências para promover a participação do aluno", e o curso contribuiu ainda para "construção da relação teoria-prática com vistas ao senso crítico sobre a educação".

As contribuições da formação que o curso de pedagogia na modalidade de EAD ofereceu na expectativa que se tinha para melhorar a prática pedagógica destes professores/aprendentes foram significativas do ponto de vista da vivência de situações de aprendizagens por profissionais que enxergavam nesta formação em serviço a oportunidade de (re)construir os seus saberes adotando para isto, a utilização dos recursos que dispõem as tecnologias a fim de transformar os conhecimentos adquiridos em práticas mais dinâmicas e sedutoras para seus alunos da educação básica que se faz em nível presencial.

De alguma forma, a (re)construção dos saberes docentes na perspectiva da educação a distância e das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) implicou no desenvolvimento de habilidades e competências para interação no ambiente virtual de aprendizagem com seus pares através do processo de aprendizagem colaborativa, instigando a formação de sua autonomia, o que consequentemente repercutiu na necessidades de extensão destas para a melhoria das práticas da sala de aula convencionais.

E no intuito de transformar o que é feito cotidianamente na sala de aula presencial, vem a tona a importância de instalar uma metodologia interativa que venha favorecer que juntos professores e alunos possam dialogar, discordar com forças argumentativas, solucionar as dúvidas latentes na aprendizagem, enfim, uma metodologia que assim como na EAD se manifesta no sentido de promover a participação, a integração entre os sujeitos, oportunizando através da interação, a troca de informações, maior

comunicação, construção efetiva de conhecimento por meio de diálogos que podem se dar nos fóruns, chats, lista de discussão, etc.

Nesta perspectiva, os professores/aprendentes podem utilizar-se dos recursos tecnológicos e da internet para demonstrar a seus alunos nas disciplinas do currículo e projetos pedagógicos que a interação não necessariamente precisa se dar a face a face, mas, que através dos espaços online podemos também promover interações uns com os outros, compartilhando experiências, dúvidas e conhecimentos, como ainda construir novos conhecimentos em rede.

Na representação de um dos professores/aprendentes, as contribuições para melhoria da prática se revelou enquanto acesso a informações e documentos sobre a pedagogia e também na oportunidade de desempenhar a função de supervisão/coordenação pedagógica na escola. Estudar a estrutura e o funcionamento da área de atuação profissional significou conhecer as bases legais e educacionais que regem a pedagogia e logo, os processos que organizam o ensino e a aprendizagem a partir da didática, do planejamento das ações pedagógicas, as formas de avaliação e tudo que compõe as práticas realizadas pela escola de forma geral, haja vista a manifestação de seu desejo de futuramente assumir o cargo de coordenação pedagógica.

Noutra escrita, um dos professores/aprendentes afirmou que a formação adquirida na EAD ajudou a perceber a importância que as TIC veiculam no sentido de propor novas alternativas para avaliar o conhecimento produzido pelos alunos de maneira geral, sejam eles, provenientes do ensino presencial ou à distância.

A ação avaliativa que envolve o processo de formação dos sujeitos que vai da educação infantil até a educação superior deve ter como foco o

> [...] acompanhamento permanente do desenvolvimento do educando, é necessário revitaliza-la do dinamismo que encerra a ação, reflexão, ação. Ou seja, concebê-la como indissociável da educação, observadora e investigativa no sentido de favorecer e ampliar as possibilidades próprias do educando (HOFFMANN, 2000, p.32).

Avaliar nesse sentido extrapola os limites da classificação e é com base nesta perspectiva de ação avaliativa que os professores/aprendentes podem utilizar-se das ferramentas tecnológicas disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem ou em outros tipos de mídias digitais a serem acessadas nos seus espaços de trabalho para verificar a aprendizagem dos alunos, sistematizando estratégias de avaliação em fóruns a fim de promover participação e interação, em produções escritas que primem pela coerência e

coesão textuais, e também pelo uso da prova que se faz tanto na modalidade presencial como a distância[11].

Outra contribuição resultante da formação adquirida na modalidade de EAD refletiu no desenvolvimento de competências para promover a participação do aluno da educação básica, porque quando os professores/aprendentes ao passarem por experiências no curso de pedagogia sentiram o estimulo a participação nas atividades por meio do processo de interação entre colegas, professores formadores e tutores, observaram nestas estratégias (promoção de participação e interação) a possibilidade de enriquecer as práticas de ensino.

Isto significa dizer que ao se promover participação e interação entre os sujeitos nos espaços midiáticos num curso de educação superior, se faz provável a adoção destas estratégias também nas práticas com os alunos do ensino presencial convidando-os a acessarem AVAS[12] e comunidades virtuais de aprendizagem, caso, a escola ofereça oportunidades de trabalho com uso de computador e internet, propondo atividades que estimulem a comunicação, troca de informações, partilha de ideias e de argumentos, e produções de textos permitindo com que eles se posicionem frente às situações propostas a partir dos conteúdos curriculares.

Nas representações dos professores/aprendentes descreveram enquanto contribuição para melhoria da prática pedagógica, a possibilidade que tiveram de construir a relação teoria e pratica, na perspectiva de desenvolver seu senso crítico sobre a educação, ou seja, a influência do que aprenderam para a modificação das práticas, a aquisição de conhecimentos teóricos e científicos e suas possibilidades de aplicação nos processos pedagógicos, considerando a realidade da sala de aula da educação básica, repercutindo na didática de ensino e na identificação das necessidades de aprendizagem dos alunos.

Precisamos considerar ainda que o percurso formativo em serviço dos professores/aprendentes na EAD compreendeu as "dificuldades para conciliar estudo e trabalho" e estas foram reveladas em suas escritas destacando as "demandas pedagógicas em excesso e problemas com o suporte tecnológico", mesmo admitindo a importância do estudo autônomo e autodisciplina elencaram enquanto dificuldade a "falta de organização do tempo de estudo", outra constante no início da formação foi a "falta de manejo com a internet", contando com "pouco acesso a tutores e professores".

[11] Estas foram representações de experiências vivenciadas no percurso formativo dos professores-aprendentes e que contribuiu para ampliarem a visão sobre a avaliação do processo educativo.

[12] Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

As dificuldades para conciliar estudo e trabalho também significou "batalha travada" o que compreendeu e comprometeu "questões físicas e emocionais".

Pelo que observamos nas escritas dos professores/aprendentes, tendo como enfoque as dificuldades vivenciadas para conciliar estudo e trabalho, as suas expressões destacaram o estudo enquanto a grande preocupação, pois é evidente que a maioria destes sujeitos estava adentrando os espaços acadêmicos após anos sem estudar, e tendo como referência apenas as experiências do ensino presencial em seus percursos escolares.

Como o exercício da docência já era algo com que conviviam cotidianamente na educação básica, cumprindo com suas atividades profissionais e horários de trabalho, exercer a função de estudante/aprendente representou a parte mais complexa desse processo por exigir a (re)construção de atitudes e exigências consigo mesmos, e isto refletiu quando se depararam com o excesso de demandas pedagógicas, tais como: quantidade de atividades e volume de leituras, tendo que enfrentar também situações referentes a problemas com o suporte técnico que inviabilizava as condições de transmissão dos dados através da internet, deixando muitas vezes sem acesso a plataforma moodle, professores formadores, tutores e alunos, tendo a equipe pedagógica que prorrogar prazos para envio de atividades, etc.

Além das dificuldades que envolviam as demandas pedagógicas e técnicas, tinham as relacionadas com a falta da presença do professor face a face, porque a presença do professor e/ou tutor na EAD é virtual, ou seja, estão lá, mas não necessariamente em tempo real, podendo estar online ou off-line quando do acesso dos aprendentes. Porem, isto não significa ausência, porque contam com ferramentas tecnológicas que devem promover a comunicação e interação como e-mails, fóruns, lista de discussão, chats, skype, videoconferências, entre outros.

Segundo estudos sobre interação virtual e face a face de Thurmond (2003) apud Leffa (2005, p.6), este tipo de interação

> [...] sugere a superioridade da interação aluno-professor em ambiente virtual: os alunos adaptam-se com facilidade à presença virtual do professor, parecem mais dispostos a participar no ambiente virtual, entendem que têm mais acesso ao professor, apreciam o feedback fornecido a distância. Um fator decisivo para o sucesso de um curso a distância, na opinião dos alunos, é o contato frequente e personalizado do professor com os alunos.

E as representações dos aprendentes da EAD confirmaram o que preconiza os estudos de Thurmond (2003) pela importância que tem os

feedbacks no sentido de estimular cada vez mais a participação e interação nos processos de aprendizagem e aproximar professores, tutores e alunos tornando pessoal a relação.

Entretanto, revelaram que a dificuldade de acesso a professores formadores e tutores também se centrava na pouca atenção oferecida para o público de EAD, haja vista as "atividades muitas vezes repetitivas" dos componentes curriculares porque nas representações dos professores/aprendentes este contexto envolvia questões de natureza burocrática e de carreira profissional quando em uma das escritas relatou-se "[...] todos são bolsistas, tanto professores como tutores. Acho que isso só terá uma melhor atenção quando for institucionalizado, e todos puderem ter realmente um salário, para muitos a EAD é só um 'bico'", mas sobre esta situação Gomes (2010, p.17) nos esclarece,

> [...] entende-se que, normativamente, o governo federal opta por uma categorização e diferenciação do tutor que se restringe, quase que exclusivamente, a uma perspectiva de legislação. Isso decorre pelas implicações que seriam constituídas quando, por exemplo, da contratação massiva de professores. Categorizá-los desta maneira e financiar suas ações com uma bolsa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE impediria o surgimento de problemas de classe como: contratação, férias, aumento de salário, dentre outros.

A não institucionalização do trabalho do professor formador e do tutor na EAD se apresenta como intencional, o que significa para os professores/aprendentes, precarização do trabalho porque ambos possuem outros vínculos profissionais e as atividades de EAD contam como "bolsa" paga pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)[13].

Contudo, no que se refere ao reconhecimento das próprias limitações dos aprendentes da EAD em torno da falta de organização do tempo de estudo, considerando que trabalhavam geralmente em dois turnos, e mesmo assim era difícil sistematizar seus horários, compreenderam ao longo da formação como afirmou um dos professores/aprendentes que "essa **modalidade de educação exige bastante do aluno**, então, em todos os

[13] Vale destacar que as universidades já dispõem especificamente de concursos públicos para professores na área de EAD, embora ainda conte com professores da educação superior concursados para a modalidade presencial envolvidos na educação a distância. A carga horária do professor concursado especificamente para a EAD estende-se para além de atividades de ensino nesta modalidade, pesquisa e extensão, compreendendo realização de atividades também na educação presencial.

momentos livres corria ao material ou ao computador para participar das atividades e dos fóruns".

Diante deste relato verifica-se que a EAD pressupõe exigências de estudo, de esforço e de dedicação do aluno da mesma forma que o ensino presencial, porque tanto uma modalidade quanto a outra, constituem formação curricular para cumprimento por parte dos alunos, em especial, os cursos a distância também apresentam cumprimento de carga horária presencial com realização de atividades pedagógicas, além do que é requerido para efetivação da carga horária nos ambientes virtuais de aprendizagem.

O que os professores/aprendentes sentiam também enquanto dificuldade era a falta de manejo com a internet, por não saberem inicialmente como funcionava este "mundo digital" que compunha a "informação à distância".

A internet era, portanto, o "estranho", a "novidade", enfim, um misto de medo e de desejo de conhecer mais, e melhor acessá-la que só foi superado quando atingiram o domínio desta ferramenta/instrumento no percurso de formação no curso de pedagogia a distância, pois "uma diferença fundamental, [...] entre a aula presencial e a aula a distância, é o domínio que o aluno já possui dos artefatos típicos da sala de aula.

A batalha, portanto, estava "travada" como descreveu um dos professores/aprendentes em sua representação sobre as dificuldades vivenciadas para conciliar estudo e trabalho, porque inicialmente sentiu a complexidade do processo mediado pelas tecnologias que exigia "**autonomia e compromisso** para que as atividades sejam realizadas com êxito".

Estudar significou nesta representação, o desenvolvimento de habilidades para "aprender a aprender" e "aprender a fazer" com responsabilidade, reconhecendo que autonomia implica em mover-se pela sua própria vontade na vida e no percurso de formação, e para isto, o compromisso se fez possível enquanto uma das peças essenciais no trilhar da educação a distância para que conseguisse obter êxito nas atividades exigidas pelos componentes curriculares.

Este trilhar implicou também em assumir posturas mais rígidas no processo de aprendizagem em EAD como afirmou um professor/aprendente, "as dificuldades que vivenciei na tentativa de conciliar estudo e trabalho foram muitas madrugadas acordada e o desgaste físico e emocional".

Nesse sentido, as questões físicas e emocionais no que se refere aos desgastes humanos são latentes em situações de stress cotidiano, destacando a carga de trabalho e estudo experimentados por estes sujeitos que vivenciaram 04 anos na qualidade de aprendentes no curso de pedagogia, tendo que acessar diariamente a plataforma moodle[14]. E de outro lado, no campo profissional,

[14] Tal acesso implicava em verificar os textos postados e realizar as leituras, participar e

planejar aulas, preparar e corrigir avaliações dos alunos, participar de cursos de formação continuada e reuniões pedagógicas, organizar projetos e eventos de datas comemorativas, entre outras tantas atividades que compreendem o trabalho pedagógico na escola.

Para além destas situações, se encontravam também as necessidades de estar junto com a família, de ter um lazer e momentos de descanso devido à jornada semanal de trabalho e estudo, quando muitos tiveram que abrir mão destas necessidades e enfrentarem fins de semana, madrugadas, feriados solitários tendo que investir na formação em serviço na EAD.

No decorrer do curso foram evidenciadas as dificuldades vivenciadas pelos professores/aprendentes, mas, buscamos identificar junto a estes as **soluções/estratégias para conciliar formação em serviço e jornada de trabalho.**

As soluções/estratégias elencadas foram, a "organização do tempo de estudo e de trabalho" enquanto estratégia fundamental, como também conta em situações como esta, a "força de vontade" no sentido de investir na formação e qualificação, salientando também a necessidade de criar estratégia a fim de promover a "interação com colegas de curso" e por fim, a "colaboração de familiares".

Considerações Finais

Os resultados desta pesquisa possibilitaram vislumbrar as perspectivas e reflexões educacionais sobre a formação em serviço dos professores/aprendentes do curso de pedagogia a distância da Universidade Federal da Paraíba, a partir de suas representações sociais.

Para tanto, evidenciou as formas de pensar e de agir em contextos de formação vivenciada através da educação a distância e na vida profissional, enquanto professores da educação básica, considerando o acesso e manejo das tecnologias da informação e comunicação, destacando ainda as contribuições da formação em serviço para melhoria de suas práticas.

As categorias analíticas propostas para o estudo tiveram a finalidade de identificar e analisar dentro do universo consensual dos professores/aprendentes através da teoria das representações sociais de Moscovici (2003), as formas como enxergaram e compreenderam a formação em serviço na educação à distância e como estas se refletiram posteriormente em seus fazeres pedagógicos.

---

interagir nos fóruns de discussão, realizar atividades dos componentes curriculares e postar na plataforma nos prazos estabelecidos pela equipe pedagógica, estudar para as avaliações presenciais, comparecer aos pólos de apoio presencial para as avaliações escritas (provas).

No tocante a flexibilização de tempo e local de estudo, nas representações dos sujeitos de pesquisa, foi possível identificar que o aprendente da EAD tem mobilidade maior para transitar entre trabalho e afazeres da formação, apesar de alguns percalços, o que é normal na rotina de quem necessita se dividir entre estas tarefas.

Além da possibilidade de flexibilização que a educação a distância proporciona ao estudante, tem no decorrer do processo formativo as questões que perpassam o cotidiano das experiências de acesso e manejo das tecnologias da informação e comunicação para execução das atividades acadêmicas propostas no curso através da diversidade de seus componentes curriculares.

O conhecimento que se propôs na formação de pedagogos em serviço através da EAD esteve ligado aos interesses do grupo, sobretudo, ao destacarem que a trajetória vivenciada se constituiu enquanto oportunidade de formação em nível superior; por possibilitar ampliar os conhecimentos da formação inicial, favorecendo a construção da relação teoria-prática e sua articulação com as tecnologias da informação e comunicação, pautando-se por novas metodologias de ensino promovidas pela educação à distância.

As tecnologias da informação e comunicação no cenário de educação a distância teve destaque significativo nas representações dos professores/aprendentes e egressos porque a conceberam como ferramentas que podem ser aliadas no processo de aprendizagem, observando a condição de aprendentes que ocupavam naquela ocasião no curso de pedagogia, e de outro lado, enquanto perspectiva de aplicação destas no ensino, na condição de profissionais da educação básica atuando na modalidade presencial.

Para tanto, o curso de pedagogia na modalidade de EAD[15] representou oportunidade de formação e realização de um sonho, uma vez que o processo de expansão da educação superior tornou possível o acesso da população a universidade, e a educação a distância foi um dos instrumentos acessados para atingir tal finalidade.

Os resultados da pesquisa apontaram que a política de formação docente em serviço da Universidade Federal da Paraíba, na modalidade a distância revelou que são possíveis mudanças na prática pedagógica quando os sujeitos reconhecem a necessidade de aplicar o que foi apreendido ao longo da formação em experiências com seus alunos na sala de aula, e uma das questões nesse contexto se referiu a promoção de participação dos educandos,

[15] Ademais, esta modalidade de ensino, nas representações dos participantes da pesquisa, possibilitou praticidade e flexibilização da agenda de estudo em virtude de que os sujeitos por ela (EAD) atendidos em sua maioria são adultos e trabalham em até dois turnos, o que exige esforço para aprender com autonomia e disciplinar-se para o estudo.

pois experimentaram tal situação na condição de aprendentes na EAD, ao precisar acessar os fóruns, contribuir com reflexões, discussões sobre o que era proposto pelos componentes curriculares.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Educação Contemporânea).

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância.** Brasília: MEC, 2007.

_____. Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da União:** Brasilia, n. 110, p. 4, 9 jun. 2006. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em 05 nov. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União:** Brasília, n. 248, p. 283, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 nov. 2015.

GOMES, E. F. Perfil e identidade do tutor em cursos na modalidade a distância do IFAL vinculados ao Sistema Universidade Aberta do Brasil: definições e prática docente. **Revista Pindorama,** Eunápolis, BA, n. 1, ago. 2010. Disponível em: <http://www.revistapindorama.ifba.edu.br/edicao_1.php> Acesso em: 05 nov. 2015.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LEFFA, V. J. Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E INTERAÇÃO, 1., 2005, São Leopoldo. **Anais eletrônicos...** São Leopoldo: Unisinos, 2005. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao_virtual_e_face.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2015.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SANT'ANA, R. B. Psicologia Social na Escola: as contribuições de G.H. Mead. **Revista Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 17-28, jan./abr.2005.

THURMOND, V. A. **Examination of interaction variables as predictors of students' satisfaction and willingness to enroll in future Web-based courses**. 2003. 231 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Medical Center, University of Kansas, Kansas, 2003.

CAMINHOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

Eladio SEBASTIÁN HEREDERO
Maria Odete de MATTOS

Consideramos que falar da formação dos professores já é uma tarefa complicada, mas tratar de pesquisar sobre a formação dos professores para a atenção à diversidade é ainda mais complexo. Vemos como esta formação, tanto no nível inicial quanto no continuado, se constitui o assunto principal de uma boa proposta educativa, mais especificamente a formação dos professores para a diversidade é absolutamente necessária e imprescindível para a melhoria da qualidade da educação e o logro duma escola realmente inclusiva.

Dentre os obstáculos para um atendimento à diversidade de todos os alunos e alunas e uma inclusão efetiva na rede regular de ensino, um dos aspectos mais claros é o despreparo dos professores e, concretamente, a carência de formação em atenção educativa sobre os pressupostos de educação para todos separa da sua condição, de uma educação que luta em defesa da escola inclusiva.

No Brasil já na década dos anos 90 o modelo de educação baseado nos princípios da inclusão ganha força. Isso leva a fazer mudanças significativas na formação dos professores, pois o sistema educacional brasileiro passa a direcionar as suas políticas públicas no sentido de atender aos compromissos assumidos na Declaração de Educação Para Todos em Jontiem na Thailândia, (UNESCO, 1990) e na Declaração de Salamanca na Espanha (UNESCO, 1994), promovidas pela UNESCO e pela ONU; agências internacionais que orientam as políticas públicas de educação dos países em desenvolvimento.

> Na medida em que a proposta de Educação Inclusiva passava a incorporar as políticas públicas do sistema educacional brasileiro, as primeiras

> experiências de mudança curricular começavam a acorrer nos cursos de Pedagogia de algumas Universidades. (SANTOS, 2002, p.39).

Isto pode observar-se nas políticas públicas referentes a formação dos professores para esta nova perspectiva Brasil (2002a) e Brasil (2002b)

A Educação Inclusiva é atualmente apoiada e fomentada pela legislação em vigor, e constitui fator determinante das políticas públicas educacionais em todos os níveis. Para adequação ao novo conceito de escola, os legisladores se organizaram e implantaram diretrizes para a organização, e atendimento do aluno deficiente numa proposta inclusiva (BRASIL, 2003).

A Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial – MEC - Brasília – D.F. (BRASIL, 2001) institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica do Brasil, e conceitua a inclusão como processo que pressupõe o preparo e construção de um novo sistema educacional, envolvendo recursos humanos, adequação de currículo[1], incluindo estratégias como as adaptações curriculares individuais (SEBASTIAN HEREDERO, 2010), formação continuada dos profissionais da educação, materiais e mecanismos de suporte que garantam o ingresso e a permanência de todas as crianças e jovens na escola.

A definição da educação como direito de todos e dever do Estado assegura que o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola de todos. Com estas ações, voltadas para a inclusão, pretende-se garantir a universalidade e a equidade para todos os cidadãos na rede regular de ensino.

Esta ideia supõe uma mudança conceitual com referência a outros modelos, supõe a passagem da escolarização das Escolas Especiais para a Escola Regular. Estes alunos vão ser escolarizados com crianças e jovens de sua idade e, portanto, contexto similar ao que habitualmente se desenvolve. Este modelo é o que se denomina Escola Inclusiva, que possui características e condições bem concretas para sua organização (SEBASTIAN HEREDERO, 2005).

No Brasil, concretamente, foi desenvolvido um Programa de Educação Inclusiva para 2003-2006 que disse o seguinte

> Em consonância com os pressupostos legais e conceituais de uma educação de qualidade para todos, o Programa Educação inclusiva é direito à diversidade que tem o objetivo de disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em

[1] Confira Paraná (2004).

> sistemas educacionais inclusivos, adotando como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino (BRASIL, 2003).

Os princípios da escola inclusiva, de acordo com a maioria dos autores, e nos mesmos em Sebastián Heredero (2011) já escrevemos, seriam:

- A inclusão como direito.
- A educação como forma de discriminar positivamente.
- A importância do aluno e sua singularidade.
- A mudança no modelo de escola tradicional para escola inclusiva.

É possível perceber que nos documentos oficias do Brasil, a partir de 2004, utilizam a expressão «pessoa com deficiência», como é o caso do título do documento do Ministério Público Federal que publica o documento "O acesso de alunos com deficiência nas escolas e classes comuns da rede regular de ensino", Brasil (2004), que tem a finalidade de divulgar os conceitos e diretrizes mundiais da inclusão das pessoas com deficiências na área educacional. Além de que a ONU, em 2006, também usa o termo no título da convenção mundial "Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências"[2]. Porém, a legislação brasileira define e defende, também, para os usos dentro da escola nos planos de trabalho, o termo necessidades educacionais especiais, Resolução CNE/ CEB Nº 02/01, (BRASIL, 2001), e refere-se a todas aquelas crianças ou jovens, cujas necessidades se originam em função de deficiências, ou dificuldades de aprendizagem "[...] as escolas têm de encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves [...]" (BRASIL, 1994, p. 17-18).

Em consequência, o conceito de alunos portadores de necessidades especiais, desde a perspectiva educativa, supõe que sua educação se centrará no ato educativo, sem levar em conta, exclusivamente, a deficiência, e sim como este aluno se posiciona por meio da escola, que lhe dá condições de exercitar suas diferenças.

Os alunos e as alunas de nossa escola se diferenciam uns dos outros na maneira como aprendem, distinguindo dos alunos que não apresentam necessidades especiais frente à educação e àqueles que apresentam. Este novo conceito se une ao de diversidade que aparece nos Parâmetros Curriculares

[2] Confira *A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 25-1-2015.

Nacionais brasileiros[3] (BRASIL, 1999). Atender as necessidades especiais de determinados alunos é estar atento à diversidade, entendida como todas as variáveis possíveis do alunato com deficiência, que aparece dentro do contexto educativo.

Para esclarecer isto, o artigo 5º da Resolução CNE/ CEB N° 02/01 define o que se entende por alunos portadores de necessidades especiais

> **Artigo 5° -** Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional apresentarem:
>
> **I –** dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
> a - Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
> b - Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
>
> **II –** dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis.
>
> **III –** altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001).

Dessa forma, a responsabilidade da escola e a atuação do professor em sala de aula devem levar em conta fatores sociais, culturais, econômicos, e a história educativa de cada aluno, como também as características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superdotação intelectual (altas capacidades) (BRASIL, 1999). Mas a responsabilidade não é suficiente, não basta apenas garantir o acesso; é necessário que se garantam a permanência e a qualidade, possibilitando o crescimento desses indivíduos. Deve haver parcerias envolvendo a assistência e o atendimento feito por especialistas, além da formação continuada e capacitação de professores das classes regulares para atender as demandas que aparecerem em suas salas de aula. A instituição escolar do ensino regular no Brasil sente-se despreparada para

[3] Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados em 1999, procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Um dos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais é desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo, e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania.

atuar com crianças com necessidades especiais, e o sistema segregador utilizado durante muito tempo na Educação Especial dificulta, e muito, ainda hoje, a realização das propostas de inclusão.

A diversidade existente na comunidade escolar contempla uma ampla dimensão de características. Necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, derivadas de:

- Deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla;
- Condutas típicas (problemas de conduta);
- Superdotação ou altas capacidades.

Ou como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos:

- Crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas;
- Crianças com deficiência e bem dotadas;
- Crianças trabalhadoras, ou que vivem nas ruas;
- Crianças de populações distantes ou nômades;
- Crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais;
- Crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados.

As dificuldades de aprendizagem de todos estes alunos que apresentam deficiências se manifestam de diferentes formas; mas, sempre como um contínuo, incluindo desde situações transitórias, que podem ser passíveis de intervenção pedagógica por meio do desenvolvimento das estratégias metodológicas utilizadas cotidianamente, até situações mais graves e permanentes, que requerem a utilização de recursos e serviços especializados para sua superação, segundo Galve, Sebastián (2002) e outros; além de estratégias diversificadas que requerem respostas educacionais adequadas, envolvendo adaptação ou flexibilização curricular, que pode configurar variadas modificações nas práticas pedagógicas, visando a facilitar a aprendizagem e a participação dos alunos que apresentam dificuldades em seu processo de escolarização, com a ajuda e colaboração de todos.

A LDB do Brasil aponta vários caminhos que necessitam ser cobrados e realizados, significando, assim, novos avanços nesta matéria educacional, como determina seu texto, segundo Brasil (1996),

> Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

> A oferta desse ensino e serviço está prevista desde a educação infantil de 0 a 6 anos, estendendo-se por toda a educação básica. O Artigo 60 encaminha o compromisso da rede pública da seguinte forma: Parágrafo Único – O Poder Público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Art. 58-1º).

A Secretaria para a educação especial no Brasil publicou um documento orientativo, intitulado "Inclusão: um desafio para os sistemas de ensino"[4], que diz que

> A promoção da educação inclusiva, fundamentada no princípio da universalização do acesso à educação e na atenção à diversidade, requer uma filosofia de educação de qualidade para todos. Na busca deste pressuposto é essencial o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, a ampliação da participação da família e da comunidade nos espaços educacionais, a organização das escolas para a participação e aprendizagem de todos os alunos e alunas e a formação de redes de apoio à inclusão. (BRASIL, 1996, p.45).

O movimento pela inclusão se constitui numa postura ativa de identificação das barreiras que alguns grupos encontram no acesso à educação, e também na busca dos recursos necessários para ultrapassá-las, consolidando um novo paradigma educacional de construção de uma escola aberta às diferenças. Dessa forma, promove a necessária transformação da escola, e das alternativas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento de uma educação para todos nas escolas regulares.

A educação inclusiva é uma questão de direitos humanos, e implica a definição de políticas públicas, traduzidas nas ações institucionalmente planejadas, desenvolvidas e avaliadas. A concepção que orienta as principais opiniões acerca da educação inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação, e de transformação, que conjuga a idéia de políticas educacionais e políticas sociais amplas que garantam os direitos da população. Assim, a implantação de propostas com o intuito da construção de uma educação inclusiva requer mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais, etc. com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos (SEBASTIAN HEREDERO, POKER, MARTINS, 2013).

[4] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 28 mar. 2015.

Em consonância com estes princípios, para esse modelo de escola inclusiva, uma das respostas poderia ser uma estratégia como as Adaptações Curriculares Individuais que, partindo do currículo ordinário, tentasse organizar o que o aluno com deficiência pode aprender dos mesmos conteúdos e atividades em que o resto dos colegas da sala dele está trabalhando.

A resposta a uma escola inclusiva

O fato de haver uma escolarização de todos em escolas regulares tem consequências importantes na organização do ensino: estas escolas deverão, em consequência, adaptar-se aos novos alunos que nelas entram, e não ao contrario, e isso precisa de adaptações. Como assinala Carvalho (2004, p. 77),

> São escolas com as condições necessárias e indispensáveis para oferecer respostas educativas adequadas às necessidades individuais de aprendizagem de todos e de cada um de seus aprendizes.

A Resolução CNE/ CEB N° 02/01 estabelece o que as escolas da rede regular de ensino devem fazer para proporcionar a inclusão

> **Artigo 8 -** As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:
>
> **I –** professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
>
> **II –** distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;
>
> **III –** flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias e ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;
>
> .../...

> **VI -** condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica [...];
>
> **VII –** sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade (BRASIL, 2001).

É preciso reconhecer que cada aluno aprende de uma forma, e com um ritmo próprio. Respeitar a individualidade de todas as pessoas significa dar oportunidades para todos aprenderem os mesmos conteúdos, fazendo as adequações necessárias do currículo.

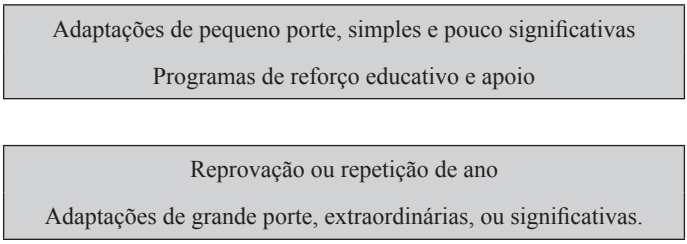
A Secretaria de Educação Fundamental e a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação publicaram o documento Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares (BRASIL, 1999), que trata especificamente das estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.

As adaptações dos elementos do currículo, de pequeno ou mesmo de grande porte, se tornam as estratégias básicas para atenção à diversidade, e se deveriam inserir no projeto pedagógico-político das escolas (SEBASTIAN HEREDERO, 2011). Porém, segundo Mazzota (2005) ou Sebastián Heredero, Giroto e Martins (2013), existem também outras estratégias que não devem ser esquecidas, como: formar, treinar e reciclar professores do sistema regular de ensino, estimular e formar "professores reabilitadores", e "educadores infantis", implantar serviços de apoio, promover a especialização de professores, desenvolver salas de recursos, capacitar profissionalmente, segundo as especificidades do portador de deficiência, estimular a pesquisa, a investigação e aquisições cientificas para suprir as deficiências.

Chamaremos adaptações curriculares as que pretendem, mediante a aplicação do princípio de inclusão de todos, oferecer a esses alunos a máxima oportunidade de formação possível no contexto de sua escola, assim como dar uma resposta, através do princípio de atenção à diversidade, às necessidades que manifestam em seu processo educativo.

As adaptações curriculares pretendem alcançar a máxima compreensão através de um currículo adaptado, mantendo alguns elementos comuns com muitas matérias da referida etapa; uma metodologia adequada, com modificações em seus agrupamentos, e novas organizações temporais para dar conta das necessidades individuais, e de aprendizagens das mais significativas e funcionais possíveis. Por isso, realizam-se em três níveis (Figura 1):

Figura 1 – Níveis das adaptações curriculares.



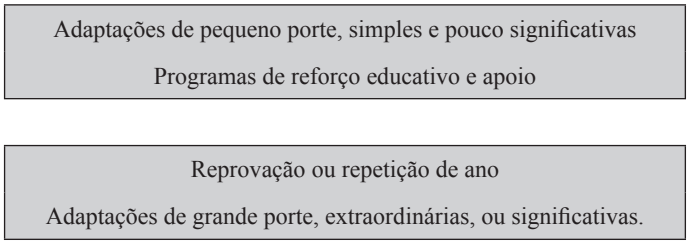
Fonte: Elaboração própria

Essas medidas podem se concretizar nas seguintes situações ilustrativas:

- A escola flexibiliza os critérios e os procedimentos pedagógicos, levando em conta a diversidade dos seus alunos;
- O contexto escolar permite discussões e propicia medidas metodológicas diferenciadas, de avaliação e promoção que contemplem as diferenças individuais dos alunos;
- A escola favorece e estimula a diversificação de técnicas, procedimentos e estratégias de ensino, de modo que ajuste o processo de ensino e aprendizagem às características;
- Potencialidades e capacidades dos alunos;
- A comunidade escolar realiza avaliações do contexto que interferem no processo pedagógico;
- A escola assume a responsabilidade da identificação e avaliação diagnóstica dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, com o apoio dos setores do sistema e outras articulações;
- A escola elabora documentos informativos mais completos e elucidativos;
- A escola define objetivos gerais, levando em conta a diversidade dos alunos;
- O currículo escolar flexibiliza a priorização, a sequenciação e a eliminação de objetivos específicos, para atender às diferenças individuais.

É possível estabelecer uma sequência teórica destas medidas. Não obstante, terão que ser suficientemente flexíveis para considerar, tanto as necessidades reais dos estudantes, como suas possibilidades organizativas e funcionais nas instituições educativas, dentro do modelo de escola inclusiva (Figura 2):

Figura 2 – Sequência nas medidas de resposta na escola inclusiva.



Fonte: Elaboração própria.

Esta sequência não é rígida. Tanto as necessidades dos alunos e alunas, como a própria direção da escola, podem aconselhar a adoção de uma determinada medida sem haver experimentado antes outras, embora o lógico seja trabalhar, primeiramente, medidas menos significativas antes de propor outras de grande porte.

Os objetivos deste modelo de resposta na escola inclusiva seriam:

- Promover a aprendizagem e a formação integral dos alunos.
- Dar autonomia ao trabalho dos alunos;
- Facilitar as oportunidades para a aprendizagem cooperativa;
- Atingir o máximo desenvolvimento dos alunos.

Por último, é muito importante lembrar que ser educador, hoje, é buscar conhecer cada vez mais cada um dos seus alunos, procurando as alternativas pedagógicas que melhor possam atender às peculiaridades e necessidades de cada um deles no processo de mediação da construção do conhecimento.

Rede de apoio à inclusão de alunos e alunas

Os sistemas educativos têm organizado um recurso para as escolas, chamado *rede de apoio*, que se constitui de um conjunto de serviços oferecidos pela escola e comunidade em geral, que objetiva dar respostas educativas para as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos com deficiência.

É a escola quem deve requerer estes apoios especializados, que se destinam ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, decorrentes das deficiências mentais, visual, físico-neuromotora e surdez, das condutas típicas de quadros neurológicos, psiquiátricos, psicológicos graves, e das altas habilidades/superdotação, mas nem todas os têm. Esses apoios, quando oferecidos no contexto do ensino regular, são denominados pela

legislação, segundo a Resolução CNE/CEB nº 01/02 (BRASIL, 2002a) e a Deliberação CEE nº 02/03 (BRASIL, 2003), de serviços de apoio pedagógico especializados.

Os serviços de apoio pedagógico especializado realizam-se por meio da oferta de recursos humanos, técnicos, tecnológicos, físicos e materiais, e têm por objetivo possibilitar o acesso e a complementação do currículo comum ao aluno, seja com recursos próprios das Secretarias de Educação, ou em interface com as áreas da Saúde, Trabalho e Ação Social, Justiça, Transportes.

Organização da inclusão nas escolas

A organização é bem diferente, segundo o contexto, sendo a forma básica a sala comum da escola regular, onde devem ser desenvolvidos os currículos para estes alunos. Partindo desse pressuposto, entendemos que, embora a escola regular seja o local preferencial para promoção da aprendizagem e inclusão de alunos com necessidades educacionais, sua presença nesse contexto não garante que, mesmo com apoios e serviços especializados, não se configure uma situação de "segregação" física e/ou simbólica.

Assim, as práticas de trabalho no contraturno de matrícula do aluno em escolas regulares pode ser uma prática muito segregadora, se não se trabalham de forma efetiva estratégias inclusivas e desenvolvimento pessoal de aluno dentro da sua turma. Da mesma forma que os trabalhos pedagógicos realizados em escolas especiais, ou em salas de recursos, ou salas especiais nas escolas regulares têm o mesmo risco.

Tanto as escolas especiais, quanto as escolas comuns, podem ser espaços de segregação se, em seu interior, não forem discutidas e problematizadas as concepções de sujeito e aprendizagem colocadas em prática.

Observamos, ainda, alguns aspectos que são inegavelmente melhoráveis na formação dos professores em matéria de atenção a diversidade. De um lado temos toda a parte de formação formal inicial dos professores, observamos na pratica que os professores de amostra estudada são colocados nas escolas com um déficit importante de conteúdos referentes à temática da escola inclusiva fundamental exigida para sua atuação profissional na escola do século XXI.

A inclusão e seus princípios básicos- base da formação dos professores

Começamos esta proposta falando que é necessário organizar um modelo de escola que consiga dar resposta a isto que pretendemos, e esse modelo é o denominado Escola Inclusiva.

A educação inclusiva é vista como um projeto da comunidade e da sociedade para educar aos seus cidadãos.

A reflexão da prática docente para a atenção das diferenças individuais tem levado aos profissionais a atribuir maior responsabilidade aos aspectos mais institucionais, que afetam a escola como sistema, que aos simplesmente individuais; porém tem os que pensam desde uma perspectiva holística. Nos também acreditamos nesta proposta e lançamos mão aqui de alguns dos elementos, corroborados por múltiplas pesquisas, que constituem a base do trabalho em educação inclusiva.

Uma das coisas por fazer seria propor uma ampliação das disciplinas específicas sobre educação especial nos seus aspectos básicos entre as que propomos Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, Tratamento educativo dos transtornos da língua oral e escrita, Tratamento educativo das diferentes discapacidades, Estratégias de realização e coordenação de adequações curriculares, Programas específicos para Alunos com necessidades educativas especiais, Aspetos didáticos e organizacionais da atenção à diversidade, Uso educativo dos diferentes contextos: famílias, entornos sociais e culturais, e dentro destas uma específica de conhecimento e desenvolvimento de ***Medidas de Atenção à Diversidade*** que passe revista as medidas ordinárias: Apoios, Reforços educativos, Adequações curriculares não significativas, Desdobramento de turmas… às medidas extraordinárias: Repetição, Flexibilização da duração da escola, Aceleração curricular, Adaptações curriculares grupais e individuais, Programas de organização de matérias por áreas de conhecimento, Aulas multissensoriais, Aulas específicas ou salas de recursos, Contraturno como reforço.

Para formar aos professores sobre o processo da aprendizagem deveríamos propor uma formação em ***Planejamento educacional*** onde faremos uma revisão e atualização do Projeto Político Pedagógico da escola, como forma de desenvolver sua autonomia, para assumir o paradigma inclusivo. Teremos que revisar os tipos de alunado e suas necessidades educativas (psíquicas, motrizes, sensoriais, personalidade, altas capacidades,...) para dimensionar e concretizar os tipos de apoio pedagógico necessários. Este apoio pode começar pela revisão de objetivos mínimos e a adequação de conteúdos.

A ***avaliação,*** também deve ser revisada e trabalhada na nova formação do professorado, pois tem que partir da necessidade de evitar que o propósito formativo da avaliação e que este fique distorsionado ou se perca, com o uso exclusivo de métodos de avaliação quantitativa. Repensar a temporalização e os procedimentos, estudando a viabilidade de guias de observação individualizadas. Este registro e a informação da avaliação e da forma de progredir dos alunos é um aspecto a destacar si realmente se quer melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Embora, onde os processos formativos mais deveriam insistir é mudança de ***Metodologias*** a ser levadas às escolas inclusivas, pois estas são verdadeiras barreiras à aprendizagem e à melhora. O novo professor deve ser capaz de criar autonomia desde o princípio de ensinar a aprender, os programas de ensinar a pensar estão junto com as técnicas de estudo entre os novos componentes curriculares. Um professor formado em e para a escola inclusiva deve contar entre seu repertório de estratégias metodológicas do tipo: programação de diferentes níveis de aprofundamento, aprendizagem cooperativo, técnicas de monitorização, uso de mapas conceptuais o metodologias globalizadoras; sem esquecer a necessidade do uso de médios audiovisuais.

Porém, sem dúvida, uma carência importante para os professores está na parte da ***Organização e Gestão*** de tempos e horários, como organizar a atenção em horários da recuperação - reforço, da atenção à diversidade, incluso os horários da própria aula com tempos diferenciados com diferentes atividades. A gestão dos espaços da escola, decisões perfeitamente conscientes do uso de salas especializadas, incluso os próprios espaços das aulas, incluindo as influências da adequação e/ou decoração dos mesmos. Sem esquecer as formas de programar e usar os espaços do entorno.

Considere-se que onde os professores, e sobre todos os gestores educativos, precisam fazer um esforço é na sua formação em gestão dos recursos humanos, desde a maneira na que devem ser organizados estes recursos com suas diferentes funções, até as relativas à coordenação entre eles e a atuação que deveria ser feita em aquelas ações conjuntas do professorado. As melhores propostas para desdobrar turmas ou para fazer os apoios; a forma em que estes são feitos antes, durante ou depois. O trabalho das coordenações entre professores, seu conteúdo e ações, sobre tudo, podem marcar a diferença com esse amplo número de profissionais da educação que estão junto aos alunos com necessidades educativas especiais ou de atendimento educacional especializado; ou como fazer a gestão e propor estratégias para trabalhar com as famílias.

Dentro desta mesma ação formativa deveria estar contemplada a incorporação de estratégias organizativas de ***agrupamentos,*** que passem pela configuração das turmas e sua heterogeneidade; que dessem entrada aos agrupamentos flexíveis e, também, os relativos à forma de trabalhar, ja seja individual, por pares ou por grupos, com as diferentes conceições do que é aprendizagem entre iguais, grupos cooperativos ou monitoramento.

Um capítulo não menos importante da formação do futuro professor faz referência ao uso, aproveitamento e como rentabilizar os ***recursos materiais.*** Não pode passar por alto a importância que estes têm para o docente, já seja desde a criação ou desenho, nos que entram em jogo o uso das Tecnologias

da Informação e Comunicação ou os médios audiovisuais, porém também os recursos tradicionais como brinquedos ou brincadeiras, livros, materiais manipulativos, e sua importância dentro da aula para o desenvolvimento dos alunos, lembrem-se, por exemplo, o uso que deles se faz de metodologias baseadas em cantos de experiências. E no poderíamos passar por alto, na sua formação, a programação e o uso educativo das Atividades extraescolares e complementárias.

Para isso podemos contar com a reformulação de conteúdos de algumas matérias seria importante que o desenho de uma específica que os reuni-se todos, o que está claro é que estes conteúdos deveriam aparecer transversais a toda sua formação, da primeira ao última série e ligados a uma reflexão sobre a prática docente que observam nas salas nos seus períodos de práticas.

E para complementar este processo mais períodos de práticas em escolas específicas ou em escolas ordinárias em aulas heterogêneas: com alunos com necessidades educativas especiais, alunos com necessidades de apoio educativo especializado, dificuldades de aprendizagem e outros tipos.

Esta revisão de conteúdos constitui sem duvida um referente sobre o que parece ser mais significativo no trabalho da escola inclusiva o que significa que poderia ser também um ponto de partida para iniciar as reflexões sobre um trabalho de reformulação em formação do professorado.

Esta revisão de conceitos constitui sem dúvida um referente sobre o que aparece de mais significativo no trabalho da escola inclusiva o que significa que poderia ser também um ponto de partida para iniciar as reflexiones sobre um trabalho em formação do professorado.

Sem duvida que, além disso, poderíamos incorporar todo o referente às características pessoais das diferentes deficiências e as metodologias e recursos específicos para cada uma delas, porém de alguma maneira estão contemplados nesta relação anterior si se tem una visão ampla de cada um das epígrafes no conteúdo, aporem isto é só uma forma de vê-lo e sempre estarão os defensores da educação especial para buscar e incrementar conteúdos. Agora bem, isso é educação inclusiva ou educação especial?

REFERENCIAS

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. 2.ed.rev. e atual. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003. Institui o sistema nacional de certificação e formação continuada de professores. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, n.110, p.50, 10 jun. 2003. Seção 1.

_____. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 fev. 2002. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, n. 67, p.31, 9 abr. 2002a. Seção1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2015.

_____. Parecer CNE/CP n. 9, de 08 de maio de 2001. Diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, n.13, p.31, 18 jan. 2002b. Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, n.177, p.39, 14 set. 2001. Seção 1.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1999.

_____. Congresso Nacional. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, n. 248, p.1, 23 dez. 1996. Seção I.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Brasília, 1994.

CARVALHO, J. S. **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes. 2004.

GALVE, J. L.; SEBASTIAN HEREDERO, E. **Adaptaciones curriculares**: de la teoría a la práctica. Madrid: CEPE, 2002

PARANÁ. Secretaria da Educação. Departamento de Educação Especial do Governo do Paraná. **O currículo e a educação especial**: flexibilização e adaptações curriculares para atendimento às necessidades educacionais especiais. Curitiba, 2004.

SANTOS, J. B. A dialética da exclusão/inclusão na história da educação de alunos com deficiência. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.11, n.17, p.27-44, jan./jun. 2002.

SEBASTIÁN HEREDERO, E. **Estretegias organizativas y curriculares en el marco del contexto brasileño**. Guadalajara: Ed. Centro de Profesores, 2011.

_____. A escola inclusiva estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Revista Acta Scientiarum**, [S.l.], v.32, n.2, p.193-208, jul./dez. 2010.

_____. A escola inclusiva: bases legais para sua organização. **Revista EDUCATIO**, São Paulo, n. 45, p. 10-15, maio 2005.

SEBASTIAN HEREDERO, E.; GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O. (Org.). **La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España**. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones UAH, 2013.

SEBASTIÁN HEREDERO, E.; POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O. Políticas en la formación del profesorado desde la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil y España. In: SEBASTIÁN, E.; GIROTO, C. R. M. G.; MARTINS, S. E. S. O. (Org.). **La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España**. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la UAH, 2013. p.17-44.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 31 mar. 2015.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2015.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ESPAÇO NÃO FORMAL: PERSPECTIVAS E REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA

Luciana MASSI
Carlos Sérgio LEONARDO JÚNIOR

Introdução

O estágio curricular supervisionado na formação de professores "[...] supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário." (BRASIL, 2001, p.10). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, explicitam que "[...] o estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional." (BRASIL, 2002b, p.1). Além da obrigatoriedade definida por lei, esses documentos destacam a importância dos estágios na formação dos professores. A ampliação de carga horária obrigatória vivenciada ao longo dos últimos anos, chegando a 400 horas atualmente, é outra marca que evidencia *o valor* da vivência prática apontada na legislação e na literatura.

Apesar de claro nas regulamentações oficiais, o estágio enfrenta muitos desafios para concretização de seus objetivos, desde aspectos práticos como a proporção de licenciandos em relação a horários e salas de aulas dos professores, as condições das escolas e a precariedade do trabalho docente que não consegue acumular a função de supervisão de estágio, até desafios da universidade como o rompimento com o modelo da racionalidade técnica e o equilíbrio e integração entre teoria e prática nos estágios.

Nesse contexto, Rodrigues (2013) apoia-se em outros autores e em dados próprios para apontar para uma influência negativa que o estágio acaba cumprindo na opção pela carreira docente, diante da situação desestimu-

lante encontrada nas escolas públicas. Marandino (2003, p.173) também recupera a presença de uma postura negativa em relação ao estágio, pois a escola pública brasileira tem "tantos problemas que não é capaz de proporcionar a vivência que os licenciandos necessitam em sua formação inicial

O grande desafio dos cursos de licenciatura tem sido encontrar outros formatos e espaços formativos na tentativa de superar esses problemas sem distanciar o licenciando da realidade escolar. Soma-se a ele a necessidade de que o estágio e a formação inicial e continuada de professores se aproximem e incorporem os resultados de pesquisas da área de educação e educação em ciências. Segundo Marandino (2003, p. 177)

> Apesar dessa crescente produção da pesquisa em Ensino de Ciências, a prática concreta dos professores na área ainda é marcada por perspectivas tradicionais de ensino-aprendizagem, seja por motivos políticos e econômicos da própria Educação, seja por problemas na própria formação inicial do professor de ciências. […] As Licenciaturas nas diferentes áreas das Ciências Naturais são, sem dúvida, o local privilegiado e com a responsabilidade de promover o aprofundamento sobre essas questões e, além disso, têm o compromisso de conhecer e socializar a produção que vem se consolidando na área.

Um desses avanços que merece destaque, segundo Marandino (2003), é a divulgação científica. Ela cumpre o papel de levar a ciência para a população em geral tornando-a um pouco mais próxima da sociedade. Para a autora, os museus de ciências vem sendo objetos de investigações da área, que procuram discutir seu papel e propor abordagens formativas nesses espaços. Nesse contexto "[...] vem se ampliando o trabalho de formação de educadores e monitores de museus, algumas vezes desenvolvidos em articulação com as licenciaturas." (MARANDINO, 2003, p. 185).

Essa orientação encontra respaldo no parecer CNE/CP 9 de 2001 no item 3.1.3 sobre o isolamento das escolas de formação, segundo o qual é "[...] necessário integrar os diversos espaços educacionais que existem na sociedade, ajudando a criar um ambiente científico e cultural, que amplie o horizonte de referência do exercício da cidadania." (BRASIL, 2002a).

No curso de licenciatura em química do Instituto de Química (IQ) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) somam-se a esses desafios gerais outros particulares do curso. Os estágios curriculares supervisionados estão distribuídos ao longo do curso e atrelados a cinco disciplinas: Metodologia e Prática de Ensino; Organização e Desenvolvimento da Educação Básica; Psicologia da Educação; Didática; Instrumentação para o Ensino de Química. Existem dois estágios atrelados à disciplina teórica

de Metodologia e Prática de Ensino de Química: o primeiro, de 60 horas, ocorre no início do segundo ano da licenciatura, e o segundo estágio, de 120 horas, ocorre durante todo o último ano da licenciatura. A disciplina teórica de 60 horas é oferecida no segundo semestre do quarto ano. A proposta representa um avanço em relação ao famoso modelo 3+1 e permite que o aluno reflita sobre a realidade escolar sob diferentes perspectivas, através da supervisão de diferentes docentes. No entanto, coloca-se para o Estágio Curricular Supervisionado I (Metodologia e Prática de Ensino de Química), o desafio de desenvolver no aluno um trabalho reflexivo de ressignificação do espaço escolar sob uma perspectiva diferente da que ele traz do Ensino Médio — nível de ensino cursado há apenas um ano — sem preparação teórica que a anteceda, já que sua teoria será discutida apenas no quarto ano da licenciatura. Deste modo, dialogando com os desafios gerais do estágio já enunciados, procurou-se alternativas que pudessem reeducar o olhar dos estudantes para esse ambiente tão familiar.

A UNESP possui um Centro de Ciências de Araraquara (CCA), vinculado ao IQ/UNESP e criado em 1989 como resultado das iniciativas do Professor Aerovaldo Del'Acqua que, durante as décadas de 70 e 80, esteve envolvido na "formação continuada de professores e divulgação científica junto ao público em geral" (OLIVEIRA et al., 2007). Atualmente o espaço recebe regularmente escolas públicas da região para visitar suas exposições interativas de ciências. Diante disso e do desafio colocado para o estágio, surgiu a perspectiva de desenvolvê-lo neste espaço não formal que proporcionaria o contato indireto com a escola, acrescentando novas vivências aos licenciandos e preparando seu olhar para as demais disciplinas e estágios de formação didático-pedagógica do curso[1]. Nossa proposta encontra respaldo em iniciativas de outros cursos de graduação, divulgadas na literatura da área de ensino de ciências, que elegem os espaços não formais como lócus do estágio curricular supervisionado.

Segundo Silva (2012), a formação de professores de ciências pode estar aliada aos estágios em espaços não formais, de forma que contribua, através da prática, no domínio intelectual e na elaboração de estratégias educativas. Apesar disso, nem todas as instituições tem o privilégio de contar com um espaço não formal tão bem estruturado quanto o CCA.

[1] Apesar de apresentarmos e defendermos aqui as potencialidades formativas deste espaço, reconhecemos a importância de sua realização no espaço escolar. Assim, esta alternativa só foi efetivada após aprovação pela Comissão de Estágios e pelo Conselho de Curso do Instituto de Química em caráter temporário e justificada pela contratação da docente após início do período letivo. A partir do semestre seguinte de oferecimento, o estágio vem sendo realizado em escolas públicas da educação básica, tomando-se o cuidado de procurar espaços diferenciados que permitam uma ressignificação do ambiente escolar, como as escolas de tempo integral.

Assim, este trabalho tem como objetivo apresentar e avaliar a experiência desenvolvida nesta disciplina quanto ao seu papel formativo através da narrativa autobiográfica produzida por um dos licenciandos (coautor deste texto).

Contexto e descrição da experiência

Apresentaremos a seguir o contexto e procedimentos adotados na disciplina Estágio Curricular Supervisionado I (Metodologia e Prática de Ensino de Química) oferecida no primeiro semestre de 2014 para dezesseis licenciandos.

O formato de estágio estabelecido no projeto político pedagógico do curso de licenciatura em química do IQ/UNESP prevê o acompanhamento do docente e a visita de todos os alunos matriculados na disciplina no mesmo tempo na unidade escolar. Este tempo está delimitado na grade curricular e é integralmente contabilizado para o professor da universidade. Apesar de o curso ser oferecido no período noturno, a Comissão de Estágio do Conselho de Curso orientou os professores da licenciatura a realizarem o estágio em período diurno, diante da precariedade do ensino noturno nas escolas públicas. No caso deste estágio no CCA sua realização durante o dia era fundamental, pois nesse período é que ocorrem as visitas das escolas.

Respeitando a ementa e plano de ensino da disciplina Estágio Curricular Supervisionado I (Metodologia e Prática de Ensino de Química), o trabalho desenvolvido teve os seguintes objetivos:

- Discutir as concepções de ciência e de ensino veiculadas em recursos didáticos, pensando no seu funcionamento em estratégias específicas de ensino;
- Elaborar, executar e avaliar atividades de estágio curricular tomando a sociedade como matriz interativa entre o saber e o agir;
- Utilizar diferentes recursos estratégicos de ensino para compreender sua repercussão na aprendizagem do aluno;
- Identificar a importância do método autobiográfico como impulsionador de uma formação crítico-reflexiva e autônoma.

As atividades foram organizadas da seguinte forma: inicialmente os alunos produziram memórias autobiográficas sobre o espaço escolar e sua relação com o conteúdo científico, através das concepções de ciência e de ensino veiculadas; em seguida realizamos estágios de observação no espaço do CCA e nos momentos de visitas de alunos e professores a este espaço, enfocando novamente a concepção de ciência (comparativamente com as escolas formais) e a concepção de ensino em um contexto formal (através

das memórias) e não formal (através das observações), bem como o uso dos diferentes recursos estratégicos de ensino adotados no CCA (experimentação, tecnologia etc.) visando compreender sua repercussão na aprendizagem dos alunos, principalmente em comparação com a aprendizagem escolar; as observações realizadas e as memórias autobiográficas dos alunos quanto à escola foram contrastadas com a literatura da área de ensino de ciências sobre os espaços não formais, através de um levantamento bibliográfico, levando os alunos a estabelecerem padrões de comparação entre esses dois espaços embasados em suas vivências e teoricamente; por fim, os alunos produziram um relato escrito e filmado sintetizando essas reflexões coletivas sobre os espaços não formais em relação e comparação com a instituição escolar. Como houve muitas produções dos alunos e todas eram coletivas, adotou-se o ambiente virtual de aprendizagem Moodle para compartilhamento e organização de todas atividades da disciplina.

O vídeo *Será que ciências só se aprende na escola?* produzido pelos alunos como trabalho final da disciplina resume todas as aprendizagens desenvolvidas ao longo do semestre. Foi uma produção totalmente colaborativa, organizada pela docente, e encontra-se disponibilizada em livre acesso no site de compartilhamento de vídeos YouTube[2]. Sintetizamos e apresentamos aqui seu conteúdo. O vídeo inicia-se com a apresentação de seu título mesclado a diversos vídeos com temática científica e está estruturado através de questionamentos. Em cada tópico um narrador responde à pergunta enquanto algumas palavras principais são destacadas na tela. Em alguns momentos o narrador é oculto enquanto que em outros se pode observá-lo narrando. Sobrepondo-se ao narrador surgem imagens e vídeos que lidam do tema tratado na narração.

As questões abordadas são: 1) "Pare e pense: o que há em comum entre um zoológico, um museu e um jardim botânico?", "Será que é possível o ensino se expandir além dos limites da escola?". Apresenta-se o conceito de espaços não formais de ensino, acompanhado de alguns vídeos de museu, zoológico e jardim botânico, finalizando com a apresentação do CCA; 2) "O que é o Centro de Ciências?". É realizada uma descrição sobre a fundação do CCA e os responsáveis envolvidos, e sobre os projetos e parcerias que possui, acompanhada de filmagens do ambiente, como parte externa e corredores; 3) "Como é o Centro de Ciências?". São listadas todas as salas que há no CCA e, com base em dados obtidos no relatório do ano de 2012, são exibidas as relações de atendimento em relação ao número de escolas e de alunos; 4) "É possível motivar os alunos através de experimentos?". Exibem-se os objetivos

[2] SERÁ que ciências só se aprende na escola? 27 jun. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2YULPqC5vd4>. Acesso em: 10 maio 2015.

do CCA e as suas diferenças em relação à escola simultaneamente ilustrados por meio de desenhos e imagens; 5) "Os espaços do Centro de Ciências são interativos?". São apresentados todos os ambientes do CCA — salas de biologia e mineralogia, laboratório de química, salas de matemática e física, e salão interativo de astronomia e física. Faz-se uma descrição sucinta de cada ambiente e são expostas filmagens gerais do espaço e da turma de filmagem interagindo com ele; 6) "O ensino não formal pode auxiliar o professor? Que relações podem ser estabelecidas entre os espaços formais e não formais de ensino?". Descreve-se a relação do professor com os espaços não formais e quais os benefícios de se levar os alunos a esses espaços. Conjuntamente, são exibidas imagens de visitas reais ao CCA e desenhos e imagens ilustrativos, além de vídeos de outros espaços não formais.

Por fim, na disciplina também foi realizada uma visita a outro espaço não formal: o Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC) da Universidade de São Paulo (USP) da cidade de São Carlos. Nesta visita foi possível desenvolver uma percepção mais ampla sobre os espaços não formais, além do que foi vivenciado no CCA, bem como vivenciar este ambiente na perspectiva do visitante.

Desse modo, ao longo da disciplina, foi possível promover um novo olhar para a escola, considerando uma diferente dimensão da atuação profissional destes futuros professores — a relação com os espaços não formais. Ao mesmo tempo em que foi possível estabelecer um projeto de estágio planejado com objetivos e tarefas claras. No CCA ainda tivemos a possibilidade de atender a exigência do Projeto Político Pedagógico do curso realizando o acompanhamento efetivo dos estudantes às quartas e sextas-feiras no período vespertino. Nesses dias os estudantes tiveram contato indireto com as escolas de educação básica, através dos alunos e professores que frequentam este espaço, tendo como ganho suplementar o contato com diferentes escolas, professores de várias áreas e alunos de diversos anos do Ensino Fundamental e Médio.

A experiência e o sujeito da experiência

Apresentaremos neste texto o relato sobre essa experiência na perspectiva de um dos licenciandos. Optamos por essa abordagem para podermos aprofundar essa vivência, no entanto, ressaltamos que ele é consistente com elementos encontrados nos relatórios finais de todos os alunos que cursaram a disciplina[3]. Esta narrativa foi produzida pelo licenciando sob orientação da docente responsável especificamente para este capítulo.

[3] No momento da produção dos relatórios não havia a perspectiva dos autores de escrever

A seleção das vivências marcantes e a tentativa de compreendê-las pautaram-se no conceito de experiência, discutido por Larrosa Bondía (2002). Para ele "experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (LARROSA BONDÍA, 2002, p.21). Vivemos em um mundo em que experiências são cada vez mais raras, pois convivemos com um excesso de informação, opinião, trabalho e falta de tempo. O autor também destaca as características que nos impedem de ser sujeitos da experiência

> [...] é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se "ex-põe" [...] aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 25).

Nesse contexto, é que convidamos o licenciando Carlos Sérgio Leonardo Júnior para produzir sua narrativa e ser coautor deste texto. Desde o início do curso, nas diferentes atividades propostas, Carlos sempre demostrou grande sensibilidade e potencial para expressão do vivido através da arte (escrita e imagética). Sua primeira narrativa era extremamente rica em detalhes que evidenciavam sua disponibilidade para vivenciar verdadeiras experiências, nos termos de Larrosa Bondía (2002). O trecho de sua narrativa autobiográfica apresentado a seguir exemplifica essa disponibilidade:

> *Tantas expectativas, tantas curiosidades, tanto medo... Começar a estudar era uma mistura de sensações únicas. Os primeiros cadernos encapados, os primeiros lápis de cor divididos em um estojo com compartimentos, cola, apontador, lápis grande com a ponta bem fininha, lancheira temática e uma caixa de sapato só minha (sim, uma caixa de sapato!).* [...] *Tudo tinha cheirinho de novo, tudo parecia até mesmo intocável — que judiação seria apontar aqueles lápis, desgastar aquela borracha. Materiais e eu estávamos no começo de uma longa jornada de estudos repleta de experiências, aprendizagens e desafios.* […]
>
> *Cada aluno tinha uma tolha de rosto com o nome bordado. Elas ficavam na sala, penduradas, e eu sempre espreitava o meu nome... até que comecei a copiar aquele monte de letras que formavam o meu nome. Poxa! Aquele era o meu nome, do som diretamente traduzido em símbolos.*

Além disso, como será apresentado na narrativa a seguir, a trajetória de Carlos até escolher o curso de licenciatura em química e suas expectativas em

---

este relato. Portanto, por questões éticas, tais dados não serão apresentados e discutidos aqui.

relação à disciplina apontam para certa desconfiança, mas também disponibilidade. O conjunto desses elementos nos parece extremamente produtivo para explorar as contribuições formativas da realização do estágio no CCA.

É importante destacar que, embora esta narrativa sobre a disciplina tenha sido produzida especificamente para este capítulo, não houve nenhum tipo de indução da docente quanto ao conteúdo do texto. A orientação foi para que o aluno produzisse a narrativa da forma mais livre possível. Assim, as análises que realizamos quanto ao papel formativo desta experiência pautam-se apenas nos aspectos que emergiram espontaneamente da narrativa.

Percepção e reflexão sobre a experiência através de uma narrativa autobiográfica

Licenciatura em Química. Terceiro ano. Quinto semestre. Eu havia tropeçado em algumas armadilhas do curso — derivadas, integrais e fórmulas da Física nunca fizeram parte das minhas fantasias infantis. Mas eu ainda gostava da Química, eu ainda queria ser professor. E talvez fosse esse instigante desejo de dar aula e, de alguma forma, fazer a diferença para os meus alunos, que me servia como suporte diante das dificuldades encontradas no curso. Voltando um pouco no tempo, gostaria de explicar alguns fatores que levaram às minhas decisões e que me influenciam até hoje na maneira de pensar e refletir sobre algum assunto.

Quando terminei o ensino médio, as dúvidas sobre qual caminho trilhar ainda existiam. Minha opção inicial era Psicologia, seguida de Letras e, por último, Química. A paixão pela primeira originou-se da necessidade interna de me autocompreender. Eu precisava de respostas para minhas diversas perguntas, as quais não eram diretamente respondidas na escola, o que me obrigou a buscar além do convencional para satisfazer minhas inquietações existenciais. Ampliando depois para um contexto mais geral, tentei entender o comportamento e pensamento alheios. Acredito que tenha sido a primeira vez que eu recorri livremente aos textos científicos para compreender alguma coisa. Sim, ajudou muito! O foco desses textos era o ser humano, e foi incrível observar o estudo neutro e direto que faziam frente à complexidade de uma mente humana, tratar o ser humano como objeto científico. Isso não é exatamente uma crítica negativa da minha parte, essa visão científica me ajudou consideravelmente a compreender alguns processos psíquicos que eu precisava ter esclarecidos para mim. As vertentes existiam sim, mas eram diretas e claras, ou era uma coisa ou era outra. Ainda lembro-me da ansiedade em comprar alguns livros do Sigmund Freud — a Psicanálise era a minha área favorita.

A minha paixão por Letras surgiu principalmente da Literatura. Eu não tinha o hábito de ler livros e eu sempre os pegava na biblioteca para ficarem parados na minha mochila, sem sequer ser folheados, até o dia que precisassem

ser devolvidos. Estranho, eu sei, eu escolhia o título que mais me agradava e pegava o livro, só por tê-lo comigo. Mas um deles eu li, era uma história sobre uma viagem ao Egito cheia de mistérios. Porém, foi quando eu conheci o Realismo e o Naturalismo que minha visão perante a escrita mudou; não exatamente a escrita, mas o que ela podia retratar, eu sempre tive em mim uma necessidade de expressar aquilo que sinto, ser crítico, talvez até moderadamente polêmico, e essas duas escolas literárias tinham essa polêmica que eu precisava, elas despiam a mente e o corpo do ser humano, lançavam-no nos holofotes expondo seus medos, suas verdades, seus defeitos, suas perversidades — ser humano que vive em condições precárias, que tem patologias, que dissimula, que é influenciado pelo meio, que tem cicatrizes. Nenhum detalhe físico ficava para trás, nada do seu caráter era escondido. Era esse ser humano que eu buscava. A minha paixão pela Literatura se tornou amor quando conheci Clarice Lispector; mas paro aqui, pois seria um caminho sem volta se eu começasse a falar sobre suas obras de magnificência existencialista.

E então, de onde surgiu a Química em minha vida? Caiu de paraquedas um dia qualquer enquanto eu lia algum livro? Esbarrou em mim enquanto eu refletia sobre a vida em uma aula de Química no ensino médio? Possivelmente um pouco dessas duas situações e outras coisas mais. É difícil de imaginar qual era o grau de satisfação da minha família sobre Psicologia e Letras serem as minhas opções? Nenhum dos meus parentes mais próximos fizeram alguma graduação e os homens sempre trabalharam com serviços mais braçais em empresas da cidade e região. É difícil de imaginar o quão insatisfatórios eram esses cursos para o objetivo capitalista da minha família? Minha avó queria que eu fosse médico, pois "todo médico é rico", já minha mãe queria que eu seguisse a profissão do meu pai: eletricista. Não! Definitivamente não! O que eu queria ser?

Eu, pobre ovelha, me vesti de lobo e andei entre eles. Muitas vezes temos que fazer isso, fazer parte do sistema sem necessariamente aceitá-lo — isso é estratégia de vida. E a Química foi, inicialmente, meu melhor disfarce. Lembro-me muito bem que no ensino fundamental eu era fascinado pela disciplina de Ciências, as experiências, a descoberta de um mundo desconhecido; entretanto, no ensino médio, os meus gostos se inverteram, eu não conseguia mais enxergar aquela velha Ciências que um dia eu tanto gostara, ao passo que Matemática e Física haviam se tornado monstros entediantes e perigosos. E era exatamente na Química que eu via uma luz no fim do túnel, ela me instigava a pensar sobre o mundo ao redor e sobre o que eu sou. Então começaram a surgir correspondências como peças de um enorme quebra-cabeça se encaixando. A minha visão de mundo que vinha da Psicologia e das tantas leituras realizadas graças a Literatura podia ser entendida com um olhar químico, pois tudo é Química — de uma sinapse em nosso cérebro à formação de um planeta, do sentimento sufocante de paixão à formação de uma supernova.

Agradando ambas as partes, escolhi seguir o caminho da Química, o qual se iniciou com o curso técnico que cursei logo que finalizei o ensino médio. Gradativamente minha paixão por esta área foi florescendo e sendo cultivada com dedicação, até o ponto no qual eu estava decidido que não queria voltar, era esta a minha escolha. Então ingressei na graduação, e agora fica claro entender os motivos originais de eu optar pela licenciatura, assim como os motivos dos meus tropeços citados no início.

Eu ainda procurava ferramentas para me livrar da ideia da área das exatas ser tão bruta e fria. Os cursos de exatas são racionais, possuem a força masculina e insensível do universo, são maquinários, positivistas, individualistas, e isto é um fato, com suas exceções, mas não uma verdade absoluta para mim. Exagerado eu, talvez, mas lembre-se que sou expressivo. A minha intenção era me abstrair desse denso véu trazido pela sociedade capitalista e lançado sobre mim. Quase que como um pedido realizado, o curso de Química me apresentou a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I. Minha pergunta de imediato foi: "Mas o que são as disciplinas pedagógicas dentro de um ambiente materialista?". O meu desânimo foi antecipado ao imaginar o quão maçante e vazia que seria esta disciplina. Parar de fazer reações químicas e cálculos com integrais triplas para ler um texto? Sério, isso funcionaria? Sou muito suspeito para falar disso, pois além de gostar de ler, eu tinha uma missão interna contra a racionalidade, entretanto, eu duvidava da eficácia deste estágio para eu atingir os meus objetivos. Talvez você já esteja concluindo que a disciplina me surpreendeu de alguma maneira. Já adianto que sim, ela me surpreendeu, e muito. E ainda melhor, fez com que os meus objetivos evoluíssem para outros mais desafiadores e despertou em mim uma visão crítica sobre o assunto com ângulos bem diversificados.

Na primeira aula a professora nos apresentou o que seria abordado na disciplina e quais as atividades que estavam planejadas no cronograma. Tivemos que incialmente escrever narrativas autobiográficas sobre nossas vivências no âmbito escolar, atentando sempre para as características citadas. A professora nos apresentou um breve texto explicando sobre o que é "aquilo que nos acontece", ou seja, aquilo que nos serviu de experiência. Discutimos sobre o fato de atualmente termos muitas vivências, muitas informações e nuances durante o dia, porém poucas delas realmente nos acontecem. Provavelmente, nossas experiências estariam evidenciadas em nossas narrativas, pois frente a tantas informações durante vários anos de ensino fundamental e médico, somente aquilo que nos tocou de alguma forma ainda estaria aceso em nossa memória.

A partir disso fizemos nossa narrativa, e foi uma experiência muito interessante para mim, pois eu nunca havia parado para pensar sobre a minha visão da escola e sobre minha relação com ela; quanto mais eu escrevia, mais lembranças me vinham na memória, uma amarrando a outra, e a saudade vinha de brinde, até certos sentimentos na época eu ainda podia sentir enquanto escrevia os fatos

ocorridos. O intuito de escrevermos a narrativa era de abandonar a antiga visão da escola como aluno e olhá-la mais criticamente com olhar de professor, atentando para características antes não notadas. Assim podíamos perceber alguns padrões na maioria das escolas, e destacar os pontos positivos e negativos de cada uma. Os textos não foram disponibilizados para os alunos, cada aluno teve sua observação da professora particularmente.

Neste ponto gostaria de lhes apresentar o Moodle, um ambiente virtual de aprendizagem, um software livre que foi utilizado pela professora para essa disciplina. Ele funciona como uma rede social, cada aluno tem o seu perfil, contudo de forma mais simplória. Neste ambiente podem-se criar tópicos e fóruns de discussão, realizar postagens de textos e materiais diversos, criar eventos e enviar mensagens individuais. Não era o meu primeiro contato com esse software, entretanto, era a primeira vez que eu passei a utilizá-lo com frequência. Ele era o nosso material de apoio, todos os textos para serem lidos eram anexados nele, todas as tarefas e trabalhos deveriam ser enviados por esse sistema, toda discussão extraclasse era realizada em seus fóruns. Eu gostei da ideia, pois já que estamos em uma era tão tecnológica com uso global de computadores e outros dispositivos, é coerente utilizarmos desses recursos como materiais de apoio pedagógico.

Deixando as narrativas e o Moodle um pouco de lado, quero falar de uma aula que eu gostei demais. Ela aconteceu em um laboratório de informática, pois precisaríamos de computadores e acesso a Internet para realizarmos pesquisas bibliográficas. Graças ao curso técnico e a minha participação em laboratório de pesquisa que eu iniciara desde meus estágios, eu já estava habituado em fazer pesquisas, porém a professora quis nos ensinar como realizá-las quando se tratava de temas das humanidades. Era uma novidade para mim — as estratégias aprendidas valiam para qualquer tipo de pesquisa — aprendemos como verificar a veracidade e importância de um trabalho publicado, onde pesquisá-los, como filtrar os resultados e avaliar o currículo dos autores.

Sempre preocupada com a nossa formação como profissionais pesquisadores, a professora também nos entregou alguns folhetinhos explicativos sobre normas da ABNT para referências bibliográficas. Comentou sobre os tipos de citação no corpo de um texto e os problemas de plágio diretamente relacionados com as citações. Era um assunto que eu tinha muitas dúvidas, porque sempre quando eu fazia algum tipo de citação ou criava meu tópico de referências em algum trabalho, surgiam diversos questionamentos sobre a forma correta de se fazer. Além do mais, eu não conseguia ver um padrão claro e definido entre os diversos artigos e teses que passavam pelas minhas mãos. Era um assunto que chegava a me sufocar, era um martírio quando eu tinha que fazer citações e referências, sem falar nas pesquisas — abria a página da Google e ficava girando a roleta até encontrar um material decente e aparentemente confiável. Hoje me atento

muito às minhas buscas, não tem como aceitar algum documento que não veio de fontes confiáveis.

O meu objetivo agora é falar sobre o coração da disciplina: espaços não formais de ensino. Realizamos inicialmente pesquisas bibliográficas em busca de artigos e teses que discutissem sobre o assunto, a fim de conhecermos melhor do que se tratavam esses espaços. Para mim, eles eram locais onde a aprendizagem ocorria de maneira não tradicional e com liberdade dos visitantes. Os espaços que vinham em minha mente eram museus e zoológicos, principalmente. Futuramente descobri a existência de diversos espaços não formais. O foco da disciplina foi o "Centro de Ciências de Araraquara" (CCA), vinculado à universidade na qual eu estudava. Alguns alunos da minha turma eram monitores no CCA ou já haviam frequentado o ambiente; eu, entretanto, nunca havia estado nesse espaço e não tinha a mínima ideia de como ele era.

Criamos fóruns de discussões no Moodle a fim de alunos que já conhecessem o CCA relatassem um pouco a respeito do espaço físico e dos projetos internos. Nesses fóruns também apresentamos resumos sobre os artigos que tínhamos lido e tentamos chegar a um consenso sobre o que afinal era um espaço não formal de ensino. Minha turma era tão desunida, ninguém concordava com ninguém. Creio que mais importante do que apenas visitar um espaço assim era compreendê-lo e relacionar a sua metodologia e benefícios com as escolas, espaços formais de ensino.

Nossas aulas-reuniões passaram a acontecer no CCA. Poucos minutos andando, partindo da universidade, chegava-se nele. Confesso que a primeira impressão que eu tive do ambiente externo foi bem negativa. Embora eu já soubesse que aquele local havia sido uma escola há tempos atrás, eu esperava um ambiente mais atrativo e convidativo; e não, ele não era. Primeiramente havia a questão da localização — bairro afastado e nada centralizado, uma ilha dentro da cidade de Araraquara. Tratava-se de um bairro aparentemente de classe média a baixa, e parecia ter construções antigas e mal preservadas. O que eu havia entendido teoricamente sobre os espaços não formais tinha uma relação direta em minha mente com um ambiente bonito, centralizado e muito convidativo. Decepção.

Foi quando adentrei nos corredores e salas do CCA que minha visão negativa ficou dispersa diante dos vários pontos positivos que encontrei. O local era fantástico e dispunha de uma grande e variada quantidade de materiais didáticos. Nele existiam objetos que não são facilmente encontrados, muitos menos em espaços formais. Pude perceber que os esforços envolvidos para a construção e organização daquele espaço haviam sido enormes. Eu parecia uma criança visitando um parque de diversões, e tive umas pontadas de inveja dos alunos que visitavam o CCA, pois a escola que frequentei nos ensinos fundamental e médio, mesmo sendo em cidade vizinha, nunca havia levado minha turma

para um local como esse. Costumávamos visitar museus de história, "Butantã", zoológicos, mas nunca fomos a um espaço voltado exclusivamente às ciências; nem participávamos de feiras de ciências. Pobres alunos que tinham que guardar suas curiosidades e anseios para si, fomos deixados à margem do curioso mundo que nos cerca.

Usávamos uma sala de reuniões do CCA para debatermos alguns assuntos e, principalmente, o que avaliaríamos naquele espaço e como seríamos cobrados pela professora. Após diversas discussões e conflitos de ideias, chegamos a uma conclusão: faríamos um vídeo informativo e de divulgação do CCA, o qual apresentaria o conceito de espaço não formal de ensino e apresentaria o local focando em sua estrutura, funcionamento e organização, resultando em uma conclusão a respeito do elo entre esse tipo de espaço com as escolas, e como eles podem auxiliar os professores no ensino.

Para estes fins, fomos divididos em grupos, inicialmente em duplas. Cada dupla ficou responsável por analisar uma das salas vazia e durante uma visita de escola. Fiquei responsável pela sala de biologia, que englobava a sala de mineralogia também. Observei como os monitores interagiam com os alunos visitantes, como era a reação dos alunos diante do espaço e seus materiais, como era organizada a visita, a participação de professores durante as apresentações, o que a sala continha e o que era de fato utilizado, entre outros aspectos. Fiz uma descrição detalhada de toda a sala e fiquei encantado com os diversos modelos dos sistemas do corpo humano, espécimes de vegetais e animais, além das inúmeras amostras de rochas e minerais na ala da mineralogia. Claro que encontrei falhas e pontos negativos quanto à visita, pois senti uma falta de aproveitamento da sala de biologia em quesito de interatividade — a apresentação do monitor era praticamente expositiva e com perguntas e respostas, aproximando-se muito do modelo tradicional dos espaços formais. A ala da mineralogia era ainda pior, pois se tratava unicamente de observação das amostras. Eu, que observava o todo sem participar dele, consegui notar claramente a falta de uso e exposição de diversos recursos didáticos que a sala fornecia.

Só depois de várias visitas ao CCA que eu pude finalmente conhecer a sala de matemática. Os que já a conheciam diziam que era a mais chata e estática do local, mas quando a vi fiquei atônito — queria ter aprendido matemática jogando aqueles jogos! A meu ver era uma sala lúdica e bem curiosa, era possível se passar uma tarde toda nela aprendendo e se divertindo. Interessante foi notar que os diversos jogos tratavam mais do desenvolvimento da aptidão lógica do que de regras matemáticas e cálculos, e foi exatamente esse o ponto que chamou muito a minha atenção. Algo que também me despertava o interesse, no espaço como um todo, era a interdisciplinaridade das salas; na sala de biologia, por exemplo, existiam poemas espalhados pelas paredes. Resgatando os fatores que me influenciam até hoje, citados no início deste texto, a interdisciplinaridade

é muito importante para mim, acredito que a compreensão de todas as disciplinas como um todo, entendendo quais são os pontos em que um determinado assunto se conecta com outro, seja uma peça fundamental na aprendizagem. Sim, sou holístico.

Em um espaço não formal de ciências fica mais claro fazer essas conexões interdisciplinares devido ao acervo de materiais que disponhamos. Por exemplo, fica mais fácil discutir sobre o ácido clorídrico presente em nosso estômago tendo um modelo do sistema digestório e um laboratório de química. Nesse espaço, mesmo havendo separação das salas, a visita acontecia em mais de uma delas, as quais eram selecionadas pelo professor responsável, então a ligação entre as disciplinas poderia ser mais ampla, e aquela tradicional visão de assuntos divididos em pacotes poderia ser momentaneamente deixada de lado.

Durante as visitas, os ambientes nos quais havia maior participação dos alunos eram a sala de física e matemática, o laboratório de química e o salão interativo de física. A maior parte dos materiais da física era interativa e exigia participação de um ou mais alunos. No laboratório de química acontecia somente observação por parte deles e alguns questionamentos; porém, os alunos ficavam encantados com os experimentos que eram realizados pelos monitores, com cores e chamas. O momento mais lúdico talvez fosse a Gincana Tecnológica e Investigativa de Química (GTIQ). Não presenciei diretamente a gincana, mas pelos relatos dos monitores tratava-se de uma investigação que um grupo de alunos deveria fazer a partir da Química, descobrindo o nome do cientista selecionado para o grupo; para isso, utilizavam aparatos tecnológicos fornecidos pelo CCA e precisavam encontrar as pistas visitando todas as salas e resolvendo enigmas de cada uma. Aí entra a interdisciplinaridade novamente.

Atentando-me agora sobre o vídeo que produzimos, fomos divididos novamente, mas desta vez em grupos maiores, e cada um ficaria responsável por filmar uma ou mais salas do CCA. Cada grupo escreveu o roteiro referente à sua parte, definimos quem seria o narrador principal do vídeo, os narradores secundários, quem aparecia no vídeo e como seriam apresentados os tópicos com questionamentos. Os grupos também realizaram pesquisa de áudios, efeitos sonoros e imagens que fariam parte do vídeo. O título escolhido para o vídeo foi: "Será que ciências só se aprende na escola?". E alguns dos tópicos do vídeo foram: "Pare e pense: o que há em comum entre um zoológico, um parque e um jardim botânico?", "Será que é possível o ensino se expandir além dos limites da escola?", "O que é o Centro de Ciências?".

Eu me ofereci para fazer a edição do vídeo, reunir todas as partes, imagens e áudios, e excluir os erros de filmagem. Meu grupo também fez filmagens de algumas salas do CCA, a professora tinha conseguido uma ótima câmera com tripé para fazermos as filmagens, o que ajudou muito no processo. Aqui fica claro que, antes de realizarmos qualquer filmagem, já estávamos preparados teorica-

mente sobre o que era um espaço não formal e o que era o CCA. Conhecíamos os seus projetos, como funcionava o seu atendimento, como os funcionários se organizavam, como eram as apresentações dos monitores, como se sucediam as visitas e qual era o público alvo. Também já tínhamos um roteiro elaborado, sabíamos o que tínhamos que filmar e onde queríamos chegar. Esse processo de pré-produção e preparo auxiliou muito no meu conhecimento sobre esses espaços e o que eu deveria observar.

Sobre o público alvo, notei outro ponto negativo no CCA, pois ele realizava agendamentos somente para escolas; em teoria esses espaços são abertos ao público, mas não era o que realmente acontecia — a região não favorecia a sua divulgação, e ela era realizada, em sua maioria, através do website do CCA, exclusivamente para as escolas. Diferentemente dos zoológicos e museus, nos quais vemos famílias e grupos de amigos visitando durante a semana e fim de semana, no CCA o atendimento parecia ser exclusivo para alunos, e o fato de não abrir nos fins de semana, dificultava ainda mais a possível visita de outros públicos. Todo o treinamento dos monitores e preparo dos funcionários estava focado na visita das escolas, e seria provável que não saberiam como proceder caso recebessem a visita, por exemplo, de uma família.

O saldo final para o CCA, no entanto, era positivo. E ele, assim como outros espaços não formais de ensino, seria uma ótima ferramenta para eu utilizar nas minhas futuras aulas como professor. Eu não hesitaria em incentivar a escola em realizar uma visita dos alunos em um espaço como o estudado na disciplina de Estágio I. Eu mesmo sinto falta de não ter visitado espaços de divulgação científica durante a minha época de escola. Esses espaços contribuem no complemento do ensino dos professores e até mesmo na formação cultural, e através do que é apresentado durante as visitas, os professores podem fazer vários ganchos interdisciplinares e atividades diferenciadas com os alunos. O espaço do CCA poderia ser ainda melhor usufruído caso participasse de projetos externos como de reciclagem, doenças sexualmente transmitidas, entre outros, contribuindo para uma melhor visão de mundo como partes integradas de um sistema, e o que um conhecimento especifico pode influenciar em um conhecimento mais geral. O aproveitamento que se pode fazer a partir do uso do CCA é vasto e pode tomar vários caminhos.

Tomando o devido cuidado para não concluir que o ensino formal poderia ser inadequado, a disciplina nos fez ver um espaço não formal como um ambiente de complementaridade, sem anular a importância do ensino mais tradicional e da participação do professor como principal mediador dos conhecimentos. Digamos que o ensino bruto é e deve acontecer nas escolas, no entanto, somente com a visualização concreta de alguns temas vistos em aula é que o aluno fará os elos necessários para uma melhor compreensão; e não somente a visualização, mas também o contato direto e interação contribuem para a cognição do aluno.

Também é importante destacar que espaços como o do CCA despertam a curiosidade de seus participantes e auxiliam na divulgação científica, despertando neles um olhar mais investigativo e até mesmo crítico sobre as ciências e nosso dia a dia. É de nosso conhecimento que a maior parte das escolas de ensino formal não dispõe de recursos didáticos, e as aulas ficam restritas a unicamente professor, lousa, alunos e avaliações. A abstração dos alunos em um espaço mais dinâmico, sem horários fixos e definidos, cheio de materiais curiosos, no meu ponto de vista, contribui significativamente no processo de ensino, mas é importante ressaltar que o professor deve saber como aproveitar esses espaços e como utilizar o conhecimento passado aos alunos. O que também era possível observar nas visitas era a singularidade de cada aluno, alguns se destacavam mais em uma sala do que em outras, mais em uma atividade do que em outras, o que mostra a importância de se valorizar as aptidões particulares de cada aluno.

No final da disciplina, para sintetização de tudo que foi aprendido, fizemos relatórios individuais relatando as experiências no CCA e todo o processo de elaboração do vídeo. A compreensão do que eram estes espaços e como eles funcionavam, e até mesmo as narrativas, contribuíram para uma visão minha mais crítica como futuro professor. Afinal, a partir daquilo que observamos, pensamos em alternativas, reorganizamos em nossa mente, eliminamos aquilo que não nos agradou, e elaboramos algo novo, de onde nascem novas metodologias e ferramentas. Agora sei de vários artifícios que poderei utilizar com meus alunos e o que fazer com eles, e unindo isso ao meu olhar interdisciplinar, ao meu lado humanista e ao desejo de fazer alguma diferença para os meus alunos, creio que essa disciplina só me proporcionou benefícios.

Contribuições formativas da experiência

Emerge da narrativa vários aspectos formativos que merecem destaque neste trabalho. Os aspectos se relacionam a formação geral do licenciando e a formação específica sobre os espaços não formais.

Em relação à formação geral destacamos os seguintes pontos: desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os alunos; inserção e uso de novas tecnologias da informação e comunicação; contato e apropriação de ferramentas e resultados da pesquisa em educação em ciências; ressignificação do curso de licenciatura em geral.

A capacidade de trabalhar em equipe é essencial em qualquer profissão, sobretudo na carreira docente. Apesar do contexto educacional brasileiro nem sempre favorecer essa competência, sabe-se que o pleno desenvolvimento profissional do professor está diretamente relacionado à capacidade de desenvolver projetos colaborativos na escola. Essa colaboração é fundamental na organização do trabalho escolar, desde o planejamento do projeto

político pedagógico até a atuação em sala de aula. O desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares, fortemente recomendados em documentos oficiais (BRASIL, 1999), depende fundamentalmente de um trabalho colaborativo entre professores de diferentes disciplinas.

No artigo segundo das diretrizes curriculares nacionais para formação de professores (BRASIL, 2002a) destaca-se a importância para o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. As diretrizes nacionais para formação do químico (BRASIL, 2001), em especial do licenciado, também apontam como competências e habilidades, no item 2.2, com relação à formação pessoal a serem desenvolvidas no curso "saber trabalhar em equipe e ter uma boa compreensão das diversas etapas que compõem uma pesquisa educacional".

No relato de Carlos há um destaque para a dificuldade que a turma enfrentou para trabalhar em equipe: "*Minha turma era tão desunida, ninguém concordava com ninguém*". Embora várias disciplinas do curso exijam o trabalho em grupo, os alunos costumam se organizar sempre da mesma forma, convivendo com os colegas mais próximos. Nesta disciplina existiam pequenas tarefas organizadas em grupos de até quatro alunos, mas todos estavam envolvidos no mesmo objetivo: produzir o vídeo sobre o CCA. Além disso, os grupos foram alterados ao longo do semestre: "*fomos divididos em grupos, inicialmente em duplas* [...] *fomos divididos novamente, mas desta vez em grupos maiores, e cada um ficaria responsável por filmar uma ou mais salas do CCA. Cada grupo escreveu o roteiro referente à sua parte, definimos quem seria o narrador principal do vídeo, os narradores secundários, quem aparecia no vídeo e como seriam apresentados os tópicos com questionamentos. Os grupos também realizaram pesquisa de áudios, efeitos sonoros e imagens que fariam parte do vídeo.*" Assim, através da orientação da docente, todos acompanharam o desenvolvimento do trabalho dos grupos e dependiam deles para produzir o trabalho final. Deste modo, tiveram que superar esses problemas, discutir e chegar a consensos, para produzir um trabalho que refletisse a aprendizagem de todo o grupo. Através dos relatórios foi possível constatar este movimento, na narrativa de Carlos percebemos que todas as partes finais são escritas em terceira pessoa, mostrando que aquelas considerações não são individuais, mas de todo o grupo de alunos. Assim, através desta experiência, apesar dos desafios concernentes a esse objetivo, foi possível envolver e organizar todos os alunos em torno de uma tarefa comum, promovendo a troca de experiências e aprendizagens e preparando-os para sua futura atuação profissional.

Nas diretrizes curriculares nacionais para formação de professores (2002) existe um destaque no artigo segundo sobre a organização curricular que deve incluir o preparo para o uso de tecnologias da informação e da comu-

nicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores. Neste mesmo documento encontramos no inciso dois do décimo terceiro artigo a orientação para que

> A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.
> (BRASIL, 2002a).

O trabalho com as tecnologias foi constante ao longo da disciplina, destacamos a orientação quanto à realização de pesquisas bibliográficas *online*; o uso intenso e diversificado da plataforma Moodle (através de postagem de tarefas, compartilhamento de textos, produção de textos *online*, fóruns de discussão, organização da disciplina); e o trabalho com *softwares* e recursos para a produção do vídeo (busca de efeitos visuais e sonoros, aplicativos de exibição de texto auxiliando a filmagem, manipulação de equipamentos de áudio e vídeo). Esse aspecto foi destacado por Carlos, revelando o cumprimento dos objetivos pretendidos:

> *Não era o meu primeiro contato com esse software [Moodle], entretanto, era a primeira vez que eu passei a utilizá-lo com frequência. Ele era o nosso material de apoio, todos os textos para serem lidos eram anexados nele, todas as tarefas e trabalhos deveriam ser enviados por esse sistema, toda discussão extraclasse era realizada em seus fóruns. Eu gostei da ideia, pois já que estamos em uma era tão tecnológica com uso global de computadores e outros dispositivos, é coerente utilizarmos desses recursos como materiais de apoio pedagógico.*

Neste contexto, é importante ressaltar que a tecnologia foi adotada como um tipo de linguagem, mas que, além dela, a língua portuguesa também foi amplamente explorada na experiência através de leituras e produção de textos (BRASIL, 2001). Estas linguagens diziam respeito principalmente às pesquisas sobre educação em ciências, foram elas que pautaram o trabalho dos alunos e sua percepção sobre os espaços não formais. Nossa preocupação inicial foi instrumentalizar os alunos para localizar e selecionar essas fontes, como destaca Carlos:

> [...] *eu já estava habituado em fazer pesquisas, porém a professora quis nos ensinar como realizá-las quando se tratava de temas das humanidades. Era*

> *uma novidade para mim — as estratégias aprendidas valiam para qualquer tipo de pesquisa — aprendemos como verificar a veracidade e importância de um trabalho publicado, onde pesquisá-los, como filtrar os resultados e avaliar o currículo dos autores.* [...] *Era um assunto que chegava a me sufocar, era um martírio quando eu tinha que fazer citações e referências, sem falar nas pesquisas — abria a página da Google e ficava girando a roleta até encontrar um material decente e aparentemente confiável. Hoje me atento muito às minhas buscas, não tem como aceitar algum documento que não veio de fontes confiáveis.*

As pesquisas encontradas foram usadas diretamente na produção dos textos e vídeo, de modo que a percepção dos alunos sobre os espaços não formais nos parece bastante coerente com as discussões da literatura, como será discutido a seguir. Ressaltamos também que essa aproximação com a pesquisa está presente em vários documentos sobre a licenciatura, em especial, as diretrizes curriculares nacionais para formação do químico (BRASIL, 2001). O documento ressalta como competência e habilidade a ser alcançada pelo licenciado, com relação ao ensino da química "Conhecer os fundamentos, a natureza e as principais pesquisas de ensino de Química" e "Ter atitude favorável à incorporação, na sua prática, dos resultados da pesquisa educacional em ensino de Química, visando solucionar os problemas relacionados ao ensino/aprendizagem." No entanto, é importante destacar que nosso objetivo não era apenas formar professores que incorporem resultados de pesquisa, mas formá-los para investigar sua realidade educacional, possibilitando-os construir conhecimento (ou ressignificações) a partir da sua prática pedagógica. Assim, estabeleceu-se uma relação entre as pesquisas e a realidade observada que se constituiu em algumas constatações, mas também novas percepções sobre o espaço não formal.

Concluindo a discussão sobre as contribuições formativas gerais desta experiência, destacamos que, para Carlos, ela teve o papel de promover um pensamento crítico e resignificar a licenciatura. Como ele destaca, antes de iniciar o estágio, o aluno não tinha clareza sobre a especificidade dessa formação e seu diálogo com as demais disciplinas do curso.

> *Minha pergunta de imediato foi: "Mas o que são as disciplinas pedagógicas dentro de um ambiente materialista?". O meu desânimo foi antecipado ao imaginar o quão maçante e vazia que seria esta disciplina. Parar de fazer reações químicas e cálculos com integrais triplas para ler um texto? Sério, isso funcionaria? Sou muito suspeito para falar disso, pois além de gostar de ler, eu tinha uma missão interna contra a racionalidade, entretanto, eu duvidava da eficácia deste estágio para eu atingir os meus*

> *objetivos. Talvez você já esteja concluindo que a disciplina me surpreendeu de alguma maneira. Já adianto que sim, ela me surpreendeu, e muito. E ainda melhor, fez com que os meus objetivos evoluíssem para outros mais desafiadores e despertou em mim uma visão crítica sobre o assunto com ângulos bem diversificados.*

Em toda a narrativa, Carlos apresenta um posicionamento crítico quanto ao curso, a disciplina e espaço não formal, assim consegue perceber pontos positivos e negativos das experiências, selecionando e analisando-as em relação às discussões teóricas e a sua vivência pessoal. Essa formação crítica é destacada nas diretrizes curriculares para os cursos de química como uma das competências e habilidades pessoais que devem ser almejadas pelos licenciandos:

> Possuir capacidade crítica para analisar de maneira conveniente os seus próprios conhecimentos; assimilar os novos conhecimentos científicos e/ou educacionais e refletir sobre o comportamento ético que a sociedade espera de sua atuação e de suas relações com o contexto cultural, socioeconômico e político. (BRASIL, 2001).

Apesar de reconhecer a importância do posicionamento crítico na formação de professores, entendemos que é um grande desafio desenvolvê-la nos alunos. No entanto, através do relato de Carlos acreditamos que essa experiência foi significativa neste sentido.

Quanto ao espaço não formal é possível perceber várias contribuições formativas: percepção sobre a diversidade de espaços não formais; reconhecimento de potencialidade e desafios do Centro de Ciências de Araraquara; especificidade da abordagem do conteúdo científico em espaços não formais, com destaque para a interdisciplinaridade; complementariedade em relação à educação básica.

Inicialmente discutimos na disciplina possíveis definições dos espaços não formais diante de diferentes modalidades de educação, como a educação escolar formal, informal e não formal (VIEIRA; BIANCONI, DIAS, 2005). Nesse contexto, exemplificamos locais que poderiam servir para os propósitos da educação não formal como zoológicos, praças, museus, jardins botânicos e centros de ciências (Ibid.). Essa percepção é destacada por Carlos em sua narrativa: *Os espaços que vinham em minha mente eram museus e zoológicos, principalmente. Futuramente descobri a existência de diversos espaços não formais.*

O aluno ressalta também sua percepção sincera e crítica sobre o CCA:

> *Confesso que a primeira impressão que eu tive do ambiente externo foi bem negativa. Embora eu já soubesse que aquele local havia sido uma escola há tempos atrás, eu esperava um ambiente mais atrativo e convidativo; e não, ele não era. Primeiramente havia a questão da localização — bairro afastado e nada centralizado, uma ilha dentro da cidade de Araraquara. Tratava-se de um bairro aparentemente de classe média a baixa, e parecia ter construções antigas e mal preservadas. O que eu havia entendido teoricamente sobre os espaços não formais tinha uma relação direta em minha mente com um ambiente bonito, centralizado e muito convidativo. Decepção.*
>
> *Foi quando adentrei nos corredores e salas do CCA que minha visão negativa ficou dispersa diante dos vários pontos positivos que encontrei. O local era fantástico e dispunha de uma grande e variada quantidade de materiais didáticos. Nele existiam objetos que não são facilmente encontrados, muitos menos em espaços formais. Pude perceber que os esforços envolvidos para a construção e organização daquele espaço haviam sido enormes.*

Ao longo dos mais de vinte anos de existência, o CCA cresceu significativamente sob coordenação do Professor Luiz Antonio Andrade de Oliveira, no entanto ainda enfrenta significativas restrições orçamentárias e políticas descontinuadas de financiamento que culminam nos pontos positivos e negativos identificados por Carlos.

Fica nítido na narrativa como um todo a percepção sobre a especificidade desses espaços em relação à educação escolar formal, no entanto, destacamos o seguinte trecho:

> [...] *espaços como o do CCA despertam a curiosidade de seus participantes e auxiliam na divulgação científica, despertando neles um olhar mais investigativo e até mesmo crítico sobre as ciências e nosso dia a dia. É de nosso conhecimento que a maior parte das escolas de ensino formal não dispõe de recursos didáticos, e as aulas ficam restritas a unicamente professor, lousa, alunos e avaliações. A abstração dos alunos em um espaço mais dinâmico, sem horários fixos e definidos, cheio de materiais curiosos, no meu ponto de vista, contribui significativamente no processo de ensino, mas é importante ressaltar que o professor deve saber como aproveitar esses espaços e como utilizar o conhecimento passado aos alunos.*

Essas percepções são coerentes com a literatura. Segundo Marandino (2001, p.88) "[...] museu e escola são universos particulares, onde as relações sociais se processam de forma diferenciada, cada um com uma lógica própria." A autora também destaca que uma fala recorrente dos professores

que visitam esses espaços diz respeito à "[...] oportunidade para o aluno *vivenciar* situações impossíveis de serem reproduzidas na escola — por falta de material, espaço físico, etc. — proporcionando a *prática da teoria* vista em aula." (MARANDINO, 2001, p.89, grifo do autor). Assim como Carlos, Marandino (2001) acredita que para os professores a interdisciplinaridade é um ponto forte dos espaços não formais, em sua narrativa essa percepção é amplamente explorada:

> *Em um espaço não formal de ciências fica mais claro fazer essas conexões interdisciplinares devido ao acervo de materiais que disponhamos. Por exemplo, fica mais fácil discutir sobre o ácido clorídrico presente em nosso estômago tendo um modelo do sistema digestório e um laboratório de química.*

Marandino (2001) também ressalta a importância da formação de professores para que os espaços não formais sejam percebidos quanto às diferenças entre eles e o ambiente escolar, mas também quanto a sua complementariedade. Essa é uma das principais percepções de Carlos, destacada em toda sua narrativa, sobre o papel do CCA.

> [...] uma das tendências atuais do trabalho dos museus é caracterizar o perfil deste espaço, na perspectiva de que este seja mais do que um *complemento* da escolar. A preocupação, nos trabalhos de formação de professores, se volta para a discussão sobre a relação museu-escola, no intuito de evidenciar as diferenças desses espaços. (MARANDINO, 2001, p. 89).

Por fim, destacamos que todos esses aspectos se encontram presentes no vídeo produzido pelos alunos em que se evidencia que a disciplina promoveu uma perspectiva crítica e próxima à literatura sobre os espaços não formais na educação em ciências não apenas para Carlos, mas para todo o grupo. Acrescentamos, ainda, que muitos dos discentes dessa disciplina já haviam atuado como bolsistas do CCA, porém relataram ter desenvolvido um novo olhar para esse local, que foi resignificado na disciplina como espaço não formal em relação com a escola e o ensino de ciências na educação básica.

Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo avaliar o trabalho desenvolvido em uma disciplina de Estágio Curricular Supervisionado desenvolvido em um espaço não formal quanto a sua contribuição formativa. Através da narrativa autobiográfica de um dos alunos e dialogando com a literatura e as

orientações oficiais sobre formação de professores, observamos contribuições para a formação em geral e para a formação sobre os espaços não formais.

Em relação a formação geral destacamos os seguintes pontos: desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os alunos; inserção e uso de novas tecnologias da informação e comunicação; contato e apropriação de ferramentas e resultados da pesquisa em educação em ciências; posicionamento crítico e ressignificação do curso de licenciatura em geral. Quanto ao espaço não formal é possível perceber várias contribuições formativas: percepção sobre a diversidade de espaços não formais; reconhecimento de potencialidade e desafios do Centro de Ciências de Araraquara; especificidade da abordagem do conteúdo científico em espaços não formais, com destaque para a interdisciplinaridade; complementariedade em relação a educação básica. A síntese dessas contribuições está materializada no vídeo produzido pelos alunos sobre o CCA que serve como material de divulgação e orientação ao professor que pretende visitar espaços não formais. Através dele e da narrativa de Carlos há indícios de que todos os alunos desenvolveram uma percepção crítica e coerente com a literatura sobre a especificidade desses locais e sua complementação em relação a educação escolar formal.

Assim, avaliando a experiência como um todo, acreditamos ter enfrentado parte do desafio colocado para a formação de professores, destacado por Marandino (2001, p.98)

> [...] reforça-se a importância de um investimento na formação de professores […] para que ele possa perceber as especificidades pedagógicas das escolas e dos museus. Pois é exatamente este o desafio e, ao mesmo tempo, a riqueza de experiências como esta, quando os alunos poderão vivenciar diferentes formas de interação com o conhecimento científico.

Parece-nos inegável a contribuição dessa disciplina para a formação dos licenciandos e defendemos que esta deveria ser uma iniciativa explorada em todos cursos de licenciatura, principalmente, de educação em ciências.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, n. 13, p.31, 18 jan.

2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 27, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 13, p.31, 18 jan. 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>. Acesso em 10 mai. 2015.

_____. Conselho Nacional De Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, p. 31, 9 abr. 2002c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 10 maio 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1.303, de 6 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, n. 233, p.25, 7 dez. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/130301Quimica.pdf>. Acesso em 10 mai. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. In: MENEZES, L. C. de. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio.** Brasília, DF, 1999. v. 2. p.1-58. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acesso em: 15 set. 2014.

MARANDINO, M. A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: questões atuais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v.20, n. 2, p. 168-193, 2003.

_____. Interfaces na relação museu-escola. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 85-100, 2001.

OLIVEIRA, O. M. M. F.; FERNANDES, A. V. M.; GENTILINI, J. A. CUCA Curso pré-vestibular do Campus de Araraquara: um exercício de cidadania e inclusão social para jovens e adultos. In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM QUÍMICA DA UNESP, 1, 2007, Araraquara. **Projetos e atividades de extensão universitária em Química**: Compromisso e inclusão social. Araraquara: Ed. da UNESP, 2007. p. 69-83.

RODRIGUES, M. A. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, p.1009-1034, 2013.

SILVA, L. F. **Um estudo da monitoria de licenciados em um centro de ciências para a melhoria para a formação inicial de professores de física.** 2012. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação de Ciências) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

VIEIRA, V.; BIANCONI, M. L.; DIAS, M. Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. **Ciência e Cultura**, Campinas, v. 57, n. 4, p. 21-23, 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000400014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 maio 2015.

SEXUALIDADE E GÊNERO

A MÍDIA E A ADULTIZAÇÃO/ EROTIZAÇÃO DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA[1]

Maria Alves de Toledo BRUNS

Paradoxo – perplexidade para alguns; desolação para outros. A realidade é que o período da infância está sendo ditado pelos modismos veiculados pela mídia que, no decorrer das últimas décadas, vêm sutilmente diluindo a fronteira entre a infância e a adolescência, (des)configurando modos de ser criança e adolescente.

Nesse processo, os discursos, símbolos, significados e sentidos dessas faixas etárias são ressignificados por práticas comuns ao mundo-vida do adulto. E é este o foco proposto para reflexão: *adultização/erotização da infância e adolescência*.

Para compreendermos esse processo da adultização da infância e suas consequências, faz-se oportuno situá-lo nos horizontes da família, da escola, do Estado, da religião, da ciência, da mídia – que, enquanto matrizes de sentidos, vêm sendo atingidos em seus "sólidos" alicerces, em especial pelo desenvolvimento dos meios de comunicação e das tecnologias digitais.

Essas novas e fascinantes linguagens vêm, desde meados do século XX, destruindo os *ethos* dessas matrizes de sentidos seja pela exacerbação da imagem seja pelo fascínio da democratização da informação em decorrência da velocidade de veiculação de notícias de todas as partes de mundo, seja ainda para satisfazer às regras do mercado de consumo.

Desse modo, temos a socialização de novas tecnologias provocando mudanças de valores morais, crenças religiosas, sistemas econômicos, práticas afetivo-sexuais, padrões de beleza, formas de simbolização e representação

[1] Esse tema foi apresentado na Oficina: A mídia e a adultização da infância e da adolescência da I Conferência Online de Educação Sexual (ICOES) em maio de 2012, organizada pelas Universidades de Lisboa/Portugal; Universidade do Estado de São Paulo/Brasil e Universidade do Estado de Santa Catarina/Brasil.

do mundo-vida de sujeitos em seus próprios contextos situacionais, sociais e históricos.

As redes sociais viabilizam o intercâmbio de informações de toda natureza, especialmente pessoais – que, para alguns usuários, inclui até intimidades –, postadas online, sem distinção de gênero ou idade. Em outras palavras: sujeitos de todas as idades utilizam as redes sociais para todos os fins – tudo pode acontecer ao nos conectarmos por computadores, celulares, tablets etc.

Segundo Baumam (2008, p.8), "[...] estima-se que 61% dos adolescentes britânicos com idade entre 13 e 17 anos têm um perfil pessoal num site de rede que possibilita relacionar-se online." No Brasil, o quadro não deve ser muito diferente.

Essa realidade contemporânea tem provocado a preocupação de pais, professores e gestores de instituições escolares, que se sentem incapacitados para orientar esses jovens a eleger o que socializar e que conteúdos potencialmente fugazes reter para o futuro diante da "tirania do momento" com seu preceito carpe diem – inscrito "no aqui e agora". Essa liquidez, que se caracteriza pela desconexão com o passado e o futuro e pela própria rapidez do instante seguinte; ou seja, do próximo "aqui e agora", institui que viver o presente é um paradoxo (ERIKSEN, 2001 apud BAUMAN, 2008, p.134).

Desabilitado de seu passado, o sujeito contemporâneo está à deriva, a mercê das novas formas simbólicas e representações da cultura consumista que, nos dizeres de Bauman (2008, p. 128),

> [...] é marcada por uma pressão constante para que sejamos alguém mais. Os mercados de consumo se concentram na desvalorização imediata de suas antigas ofertas, a fim de limpar a área da demanda pública para que novas ofertas a preencham. Engendram a insatisfação com a identidade adquirida e o conjunto de necessidades pelo qual se define essa identidade. Mudar de identidade, descartar o passado e procurar novos começos, lutando para renascer – tudo isso é estimulado por essa cultura como um dever disfarçado de privilégio.

É desse lugar ocupado pela mídia que situo meu desejo de compreender a maneira como sua atuação se processa na adultização da infância e da adolescência e suas consequências. Para realizar tal intento, me parece importante refletir acerca dos conceitos de infância e adolescência como ponto de partida para situar alguns fatores que contribuíram para a compreensão do processo de construção dessas fases do desenvolvimento humano na interface com os *ethos* socioeconômico-cultural e as repercussões no significado e sentido atribuídos à infância e à adolescência, cujas ressonâncias se fazem presentes no mundo-vida da criança e do adolescente contemporâneos.

A construção do fenômeno infância

O conceito de infância tem origem no vocábulo latino *infantia* e significa *incapacidade de falar*. Se a criança não fala, sua existência biológica é o testemunho de seu existir. Nos dizeres de Nascimento, Branchar e Oliveira (2008, p. 6), essa realidade significa "[...] reconhecer que antes do século XVI, a consciência social não admite a existência autônoma da infância como uma categoria diferenciada do gênero humano."

Na visão de Ariès (1981), na Idade Média iniciou-se a categorização da temporalidade da vida humana, que assim se apresentava: "**Primeira categoria** – 1ª. idade (nascimento – 7 anos); 2ª. idade (7 – 14 anos) e 3ª. idade (14 – 21 anos); **Segunda categoria –** 4ª. idade: a juventude (21 – 45 anos), período em que se inicia o reconhecimento social das pessoas; **Terceira categoria** – 5ª. idade: senectude (45 – 60 anos) e, finalmente, **Quarta categoria** – 6ª. idade: velhice (70 – morte)."

Essa categorização em faixas etárias permanece até os dias atuais de modo que o tempo vivido de cada sujeito é compreendido por infância, adolescência/juventude, fase adulta, 3ª. idade, 4ª. Idade, etc (NASCIMENTO; BRANCHAR; OLIVEIRA, 2008).

Ariès (1981) esclarece que até o século XVII crianças e adultos partilhavam os mesmos ambientes – familiar, de trabalho e de convivência social – estando expostas a situações de violência e sexo praticadas pelo adulto. As escolas eram raras e a leitura privilégio de poucos homens que detinham o poder aristocrático e do clero. A maioria da população era analfabeta e os ensinamentos eram garantidos pela cultura da oralidade. E foi no final desse século que se começou a perceber e a identificar que o mundo-vida da criança não se identificava totalmente com o mundo-vida do adulto.

Em conjunção com os fatores sociais, econômicos e políticos desencadeado pela Revolução Industrial – séculos XVIII e XIX – a escola, enquanto matriz de sentido, ao possibilitar a aproximação da criança do domínio da leitura e escrita e de noções de aritmética, redesenha outros e infinitos horizontes para o seu processo de adultização, o qual ocorria nesse momento pela retirada da criança do convívio familiar burguês e submetia-a ao enclausuramento em escolas religiosas de rígidas normas de conduta impostas que garantissem o cumprimento do compromisso assumido com a família burguesa: o de preparar a criança para assumir as responsabilidades constitutivas do mundo-vida do adulto. Todavia, a escola para a criança oriunda de famílias das classes sociais C, D, E eram poucas e de difícil acesso.

É com a Revolução Industrial que as crianças, segundo Cordeiro e Coelho (2006), passaram a ser vistas como valor econômico a ser explorado. "A urgência por mão de obra provoca o não cumprimento dos direitos

infantis de acesso à escola, levando as crianças novamente ao mercado de trabalho, submetidas às explorações em nome dos ditames econômicos."

Uma entre tantas armadilhas do descompromisso da classe detentora do poder de decisão é a espoliação infantil – que leva a criança a ocupar o espaço de mão de obra desqualificada e barata e a impede de frequentar a escola. Desse modo, consolidaram-se os vários tipos de infância e de adolescência no Brasil.

Conforme denuncia Silva (2003),

> [...] a 'adultização' da infância provoca uma perda do vínculo da sociabilidade humana, fundada no trabalho útil, pois, o processo de sociabilidade da criança não passa mais pela sociabilidade através do aprendizado coletivo da escola, da vizinhança, da vida, isto é, do trabalho concreto, passando, sim, pelo trabalho repetido e cansativo, isto é, pelo trabalho abstrato, da identidade prematura e envelhecida das futuras gerações (parágrafo 57).

Essa espoliação coloca-a em contato com a práxis sexual do mundo vida adulto que a utiliza como um pequenino objeto para satisfazer seus incontroláveis desejos sexuais.

Essa coisificação da criança vai de encontro às condições reais inerentes ao seu mundo-vida de dependência de cuidados e proteção por sua fragilidade.

Durham (2009, p. 11) acentua a importância de "reconhecer a infância como um período de aprendizado e crescimento e admitir que adultos afetuosos têm responsabilidade de orientar as crianças para que tenham uma vida adulta saudável, plena de realizações e de capacidades".

A perspectiva psicanalista de Mc Dougall (2000, apud BRUNS, 2007, p. 1) nos ensina que

> [...] é na infância que 'as peças de nosso teatro interno' – os complexos cenários psíquicos – são originados. A infância retém os primeiros enredos de diferentes peças sobre as quais o 'eu' representa seus dramas ocultos, roteiros e personagens que constituem nosso repertório psíquico. As primeiras cenas da história psicossexual de cada sujeito são edificadas na infância, cenas que nos acompanharão por toda a nossa existência.

Explicito que desde o nascimento, segundo esta psicanalista, a criança está imersa em experiências emocionais e afetivas estabelecidas nas relações intrafamiliares das quais faz parte e que são decisivas na estruturação do complexo psiquismo do bebê. O universo relacional familiar/social do bebê

é composto pelas representações de criança geradas por seus progenitores, passando pelos mitos, crenças, estigmas e saberes científicos, que são internalizados por ele de modo singular e único e se fazem presentes na criança e, assim, continuam sendo reeditado no decorrer de nossa existência.

Sendo assim, o desenvolvimento da personalidade bem como as psicopatologias se estruturam alicerçadas na evolução sexual das zonas erógenas e ou estágios de organização das pulsões. Essas fases exercem influência preponderante na estruturação psíquica, que se dá na articulação do universo pré-simbólico e pré-verbal da comunicação mãe-bebê, momento em que se evidencia a maior ou menor capacidade de a mãe ou o pai, ou, ainda, o cuidador para compreender e interpretar as necessidades do bebê ao longo das fases do desenvolvimento (MC DOUGALL, 2000, p. 44).

Sarmento (2005) nos diz que a infância é uma categoria geracional. O que significa que o *ethos* familiar é historicamente construído e, portanto, dinâmico e singular. Leis, regras, costumes e tradições são (des)construídos, ou seja, a relação adultocêntrica com a criança e o adolescente é uma prática transgeracional reeditada no decorrer dos séculos.

Essas cenas, recriadas por cada sociedade a seu tempo e de acordo com o compromisso sócio-político-econômico-cultural com a qualidade de vida de seu cidadão, desvelam os significados e sentidos que cada pessoa atribui à infância.

Desse modo, as sociedades recriam o lugar que atribuem a cada uma dessas fases do desenvolvimento humano, conforme argumenta DeMause (1991 apud ROSENBURG, 2012). Em sua análise de documentos datados anteriormente ao século XVIII, o autor verificou que na educação da criança e do adolescente os castigos físicos compunham as normas educativas de pais e ou adulto cuidador – chicotes, pedaços de ferro, bastões, paus, entre outros objetos eram usados pela práxis educativa, que ocorria tanto na rotina intrafamiliar quanto na escolar, que não só a praticava como também a recomendava por considerá-la um ato disciplinar. Prática hoje proibida nas instituições escolares, mas, infelizmente, ainda presente na rotina educacional de várias famílias.

Com isso quero dizer em síntese que a representação da infância e da adolescência é idealizada, delineada e denominada a partir dos modelos transgeracionais de família que se constitui na ressonância das matrizes de sentido – escola, Igreja, mídia, Estado, entre outras que, em seus percursos históricos, promovem e recriam outros sentidos atribuídos aos intrincados laços e desenlaces familiares e sociais.

Assim, esses sentidos provocam fissuras nesses modelos de forma a facilitar o desabrochar de posturas agressivas no decorrer da vida do sujeito e ou capacitá-lo para lidar com conflitos complexos como doenças, perdas e

separações de entes queridos, a fim de que possam extrair das experiências, por mais dolorosas que sejam, algum ensinamento capaz de trazer-lhes conforto em relação à impermanência existencial.

A partir dessa trajetória de mudanças e diferentes concepções e modos de compreender a infância e sua transição para a adolescência, a indústria cultural demarca seu lugar de modo a processar rupturas pertinentes e reflexões oportunas acerca do lugar da infância e da adolescência como construção de fenômenos contemporâneos sobre os quais refletiremos no decorrer deste texto.

Seguindo com o propósito de compreender a construção desses fenômenos, situo a puberdade/pré-adolescência como fenômeno universal complexo e único por quem o vivencia. Por essa razão, sinto dificuldades de desvinculá-lo do papel simbólico que cada cultura imprime de modo singular à dança dos fatores biológicos experienciados por cada corpo.

O fenômeno universal puberdade/pré-adolescência

As transformações corporais iniciadas na puberdade/pré-adolescência – que possibilitam inserir essa fase do desenvolvimento humano na categoria de fenômeno universal independente de gênero – ocorrem por meio da dança de fatores biológicos, hormonais e fisiológicos que vão lentamente modificando a forma do corpo infantil com o aparecimento de pelos pubianos, espinhas, mudança de voz, maturação das gônadas – evidenciada na primeira ejaculação para os meninos, em média aos 13 anos, e das formas arredondadas, seios, maturação de óvulos com a menarca, para as meninas, em média entre os 10 e 12 anos.

É importante ressaltar que essas transformações ocorrem gradualmente em sintonia com as alterações cognitivas, emocionais, psicológicas, espirituais e sexuais, entre outras.

Segundo o Ministério da Saúde (2007, p. 8)

> A puberdade constitui uma parte da adolescência caracterizada, principalmente, pela aceleração e desaceleração do crescimento físico, mudança da composição corporal, eclosão hormonal, evolução da maturação sexual. A puberdade é um parâmetro universal, ocorrendo de maneira semelhante em todos os indivíduos; já a adolescência é um fenômeno singular caracterizado por influências socioculturais que vão se concretizando por meio de reformulações constantes de caráter social, sexual e de gênero, ideológico e vocacional.

Variando entre os gêneros, o processo de maturação e desenvolvimento corporal prepara o jovem para as atividades reprodutivas que se concretizam na adolescência, a qual enquanto fenômeno singular varia entre culturas, classes sociais, escolhas profissionais e orientação do desejo sexual, entre outros tantos fatores.

Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), a adolescência é uma categoria temporal dinâmica e peculiar compreendida entre os 10 e os 19 anos. É a fase de transição para a vida adulta que compreende mudanças e transformações biopsiquicosocial laboral; a juventude é a fase compreendida dos 15 aos 21 anos; e fase considerada dos adultos jovens, dos 20 aos 24 anos (EISENSTEIN, 2005).

Enquanto que para o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2000), a adolescência está compreendida entre os 12 e os 18 anos. Essas duas instâncias normatizam o lugar da criança e do adolescente norteando as políticas públicas desenvolvidas pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2007)

> [...] a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (ECA - Artigo 3º).

Considerada uma invenção da modernidade, a adolescência enquanto fase de desenvolvimento humano é marcada pelos conflitos com os familiares em decorrência de crises vividas pelo adolescente em relação a sua orientação afetivo-sexual; escolha profissional; busca pela liberdade e autonomia e, não raro, envolvimento com as drogas, o que desvela a impossibilidade de um único conceito dar conta de defini-la.

De um lado a adultização da infância marcada pela mídia introduz a criança no universo erótico do mundo-vida do adulto e a adolescência como fase de passagem do adolescente para o mundo adulto é prolongada. Paradoxos e contradições demarcam as várias infâncias e adolescências que serão explicitadas no decorrer deste texto.

A construção do fenômeno adolescência

A adolescência enquanto fenômeno de transição entre a infância e a fase adulta teve sua construção no período entre o final do século XIX e meados do século XX, demarcada pela convergência de fatores sociais, culturais, econômicos, educacionais e científicos.

Entre esses fatores, se faz importante situarmos as reformas higienistas implantadas nos centros urbanos no início do século XX de modo a (des)ocultarem a realidade à margem da família burguesa – ou seja, a realidade das famílias operárias e pobres que ao migrarem para os centros urbanos expunham a própria condição de carência desvelada na pessoa da jovem prostituta e do delinquente juvenil – os desencaminhados/transgressores da ordem, excluídos da classe burguesa e, paradoxalmente, dessa condição de sua própria existência. Farinha e Bruns (2006; 2010), ao darem voz às adolescentes profissionais do sexo, denunciam essa exclusão como um processo de negligência das políticas públicas que as caracteriza até os dias atuais.

Para revolver esse caos social originado pelos desordeiros, ou seja, pelos delinquentes, os adeptos das reformas reservavam-lhes um aparato correcional: a segregação – internando-os nos asilos para menores abandonados ou enviando-os à Escola de Aprendizes de Marinheiro (CESAR, 1999).

Argumenta a autora:

> Investidos de uma teorização médico-científica, os movimentos de reforma social transformaram a diferença cultural e socioeconômica em patologia, concluindo pela necessidade de separar jovens e crianças de suas famílias disfuncionais. Os males físicos e morais da sociedade residiriam nessas famílias, as quais colocavam crianças e jovens em situação de risco ao permitir a sua permanência nas ruas, aspecto que constituiria a causa maior das transgressões sociais. Assim, os especialistas caracterizaram a delinquência juvenil como consequência da pobreza, da ruptura dos laços familiares e também de condições precárias de moradia e lazer, compreendidas como patologias sociais. (CESAR, 1999, p. 1-2).

Vê-se que a classe burguesa, com o aparato de seu discurso ideológico, busca ocultar o seu lugar na construção e manutenção de classes sociais em situação de deplorável – alijadas de um sistema educacional comprometido com o (des)vendamento desse seu discurso, o qual sustenta o seu próprio enriquecimento desde idos tempos, com o aval de especialistas que corroboravam sua condição.

Importa ressaltar que não é o acesso à especialização que possibilita ao especialista (des)ocultar as contradições inerentes ao discurso ideológico, mas sim o *modo*, *o como* aprendeu a refletir acerca das fissuras no discurso dominante. A delinquência juvenil, no entanto, não surge apenas como "consequência da pobreza e da ruptura dos laços familiares e de condições precárias de moradia e lazer". Nesse contexto, a delinquência juvenil é consequência do modo de produção, do acumulo de capital pela classe

dominante – a burguesia – que não viabilizava, e continua não viabilizando, as condições necessárias de distribuição do capital às demais classes sociais de modo a eliminar "as patologias sociais" que retroalimentam seu lugar de domínio e que vêm, no decorrer dos séculos, alicerçando as desigualdades.

Nas bordas desse sistema, os especialistas elaboram as reformas e os serviços de assistência sociais – que apaziguam e aliviam as mazelas dos desfavorecidos pelo excludente paradigma do capitalismo selvagem, do consumo, de modo a eximir a classe dominante de sua corresponsabilidade na contribuição para a criação e manutenção dessa e de outras patologias contemporâneas.

Cesar (1999, p. 3) chama a atenção para que no centro das preocupações acerca das transgressões praticadas pelos jovens delinquentes – como pequenos furtos, bebida, cigarro, juntamente com a ociosidade desencadeadas pelas famílias "disfuncionais" – os reformistas e especialistas focaram sua atenção em "ajustar" essa juventude e a infância abandonada à práxis reguladora da sociedade através de possíveis correções disciplinares nos reformatórios, internatos ou nas escolas profissionalizantes.

Nesse momento, os especialistas delinearam as primeiras teorizações sobre a adolescência associada à figura do delinquente juvenil ao mesmo tempo em que produziram a figura da criança e do jovem estigmatizados e de seu contra modelo idealizado de jovem e de criança saudáveis oriundos da família burguesa.

Nota-se ainda que, segundo essa autora, a representação dessa delinquência juvenil ocorreu pelo recorte de gênero e sexualidade. O exercício ilícito e ou consentido da sexualidade bem como a exposição do abuso sexual tanto em casa quanto na rua e a iniciação sexual precoce imprimiam à adolescência um caráter delinquente.

Excluídas da possibilidade de ser uma entre outras eleitas para o casamento, essas jovens tinham na prática prostitucional o seu destino. Enquanto para o rapaz "[...] a sexualidade não representou um problema de acentuada gravidade, excetuando-se a masturbação e os comportamentos e as práticas homossexuais, classificados como vícios próprios da delinquência juvenil masculina." (CESAR, 1999, p. 4).

Em consonância com a construção do ideal de masculinidade que se definia como o oposto do ideal de feminilidade, em especial em relação à práxis da sexualidade, os vícios eram considerados atos de "machos" (MARREGA; BRUNS, 2009, p. 81).

Desse modo, no decorrer das primeiras décadas do século XX, consolida-se o discurso da psicologia do desenvolvimento visando desconstruir o discurso filantrópico que vinculava a delinquência juvenil às patologias sociais, ou seja, ao modo de ser adolescente em relação às normas, valores

morais, sociais e sexuais vigentes, atribuindo a esse modo de ser adolescente o significado de 'normalidade'.

Dessa perspectiva, a 'transgressão' do adolescente passou a ser considerada normal, enquanto que "o transgressor adulto – este seria considerado sujeito imaturo e ou adolescente tardio" (CESAR, 1999, p. 4).

Desvinculando-se do paradigma das teorias sociais e morais, o conceito de adolescência/delinquência juvenil associado a patologias sociais é repaginado no paradigma da psicologia do desenvolvimento ancorado ao paradigma evolucionista, que atribui a essas transgressões da adolescência o caráter de um ritual de transição para a fase adulta.

Assim, associava-se a essa fase o sentido de risco – próprio do mundo-vida do adolescente "ideal" versus o adolescente "delinquente/patológico" sujeito às intervenções educacionais e sociais elaboradas pela classe dominante que detinha o poder de aplicar suas estratégias corretivas e proibitivas para impedir e controlar a delinquência.

Desse modo, as instituições escolares tais como as escolas particulares, públicas, técnicas e vocacionais seriam para os adolescentes normais; os asilos, para os adolescentes abandonados e os reformatórios, para os adolescentes delinquentes.

Evidencia-se que a divisão de classes sociais determina-lhes o seu lugar e sua práxis social pela tecedura de discursos que se constroem e desconstroem ao longo dos tempos num movimento aparentemente paradoxal – rebeldia natural da adolescência versus delinquência juvenil tolerada e considerada transgressão natural quando se trata de jovens pertencentes às classes sociais A e B enquanto adolescência versus delinquência patológica quando se trata de jovens oriundos das classes sociais C, D e E.

Com efeito, nos interstícios da realidade das tecederas desses discursos, a tensão das classes sociais mostra suas fragilidades e expõe suas brechas inerentes às contradições que as mantêm em movimento.

Dessa perspectiva, Souza-Leite e Bruns (2010), entre outros pesquisadores, registram que as duas Guerras Mundiais e as pesquisas realizadas pela psicologia e sociologia acerca da criança e do adolescente, somadas ao desenvolvimento da tecnologia/mídia, viabilizaram a (des)construção de novos paradigmas marcados por novos padrões e modelos de comportamento para os adolescentes, juntamente com novas experiências de estilos de vida de todos os sujeitos cujas transfigurações foram e ainda são ocorridas no processo de atuação dos meios de comunicação de massa em todas as sociedades que se encontram sob a influência da ideologia midiática global.

A delinquência juvenil adquire, assim, um caráter de fenômeno cultural e não mais individual e ressonante não só da desproteção psicológica e social

das matrizes familiar e escolar, mas também das transformações sociais, econômicas, políticas e midiáticas da época.

Essa realidade levou a sociedade americana a, por exemplo, criar leis e sanções na década de 50 do século XX para conter jovens rebeldes e transviados de tal modo a consagrar-lhes dois estilos de ser adolescente – o delinquente e o adolescente "normal" – seguidor de papeis sociais adequados e tolerados pela sociedade.

Segundo Souza-Leite (2003), essa visão de subcultura colocou o adolescente numa posição muito significativa para a sociedade americana – que passou a ser o centro exportador de moda, ídolos, literatura, comportamento social, educacional e tecnológico e do estilo de ser adolescente americano. Os meios de comunicação de massa, ainda que insipientes, foram considerados por especialistas e familiares os responsáveis pela criação do estilo rebelde de ser adolescente. Nos dizeres de Souza-Leite (2003, p. 72), "[...] o sexo começava a ser exaltado e comercializado pelos meios de comunicação, o sex appeal incutia o novo ideal social a ser alcançado."

Nessa visão ampla, percebe-se um conjunto de acontecimentos contribuindo para assegurar a transição da adolescência para a vida adulta.

Para Calligaris (2000, p. 68),

> [...] cada vez mais, o olhar dos adultos se desloca das crianças para os adolescentes, pois o espetáculo de sua felicidade é de fato mais gratificante. Se conseguirmos realizá-la mantendo os adolescentes protegidos e irresponsáveis como crianças, mas com exigências e voracidades de adultos, eles vão nos oferecer um show bem parecido com a felicidade que gostaríamos aqui e agora para nós.

Em dissonância com a idealização desse belo sonho, a juventude e o estilo polimorfo de ser dos adolescentes despertavam inveja no adulto, que vivia a realidade do processo de envelhecimento. Ainda Souza-Leite (2003, p. 73) explicita que "[...] o polimorfismo concedia ao jovem a quebra das barreiras de cor e gênero, mostrando ao mesmo tempo, de maneira significativa, seu impulso para encontrar identidades novas." Em especial, a liberdade sexual que a jovem mulher começava a experienciar em razão da descoberta da pílula, do acesso ao mercado de trabalho e da busca pela qualificação profissional, entre outros fatores ressonantes na práxis acirrada da competição transgeracional e da repressão sexual da mulher perpassa os séculos.

Ancorada ao modelo patriarcal, a família burguesa atribuía à virgindade o passaporte para o casamento e subsequente exercício da maternidade. Transgredir esse princípio significava abandonar esse ideal e, consequentemente, banir-se de seu grupo social. Essa jovem era estigmatizada pelos

rapazes como "leviana", "desajuizada" e até "prostituta" por não controlar o teor hormonal de sua saudável temporalidade de maneira a resistir à provocação e sedução erótica de seu namorado.

Ao jovem, sim, era permitido e incentivado todo tipo de experiências sexuais – desde a leitura dos catecismos pornográficos até o acesso aos prostíbulos. A eles era legado pela moral pública o direito de ter relações sexuais com essas "levianas" e com as prostitutas, estigmatizadas e descriminadas tanto por eles mesmos quanto pelo grupo social a que pertenciam – restando-lhes apenas a prática prostitucional. Triste realidade para os gêneros.

Não raro, os jovens se envolviam afetivamente com essas "levianas" durante os anos de preparação profissional em universidades localizadas nos grandes centros urbanos; mas para participar da consagração da formatura, a namorada convidada era aquela eleita por sua família – aquela que conseguiu resistir a sua sedução e se manter virgem. E como prêmio por tal proeza, era a eleita para ser mãe de seus filhos.

No entanto, a intensidade erótica vivida por esses sujeitos não foi olvidada e com a flexibilidade da moral afetiva-sexual ocorrida nas últimas décadas – muitos desses atrevidos personagens recorrem às redes virtuais, nem sempre com sucesso, para reencontrar aquela "fogosa leviana", cuja memória da qualidade do envolvimento erótico vivenciado entre eles não foi "apagada" pelos valores morais e sexuais da hipócrita família burguesa dos anos 50 e 60.

Essas mesmas redes disponibilizam, atualmente, sites pornográficos e outros produtos do gênero que disputam com as informações científicas o sonhado diálogo no espaço da família e da escola – matrizes importantíssimas na transmissão de valores morais sociais e sexuais a crianças e adolescentes que clamam por um diálogo esclarecedor de suas curiosidades e dúvidas sobre as diversidades afetivo-sexuais.

Prosseguindo a busca pela compreensão acerca da construção do fenômeno adolescência, retomo Cesar (1999) e Souza-Leite (2003), que situam as manifestações políticas de jovens nos Estados Unidos, França e Brasil, entre outros países, de modo a deslocarem a imagem de delinquente/rebelde e ou conformista/passivo para a de adolescente militante/protestante do acúmulo de capital da classe dominante e da hipocrisia da família burguesa, que clamava pela liberdade de expressão política e liberação sexual, abominava as guerras retroalimentadas pela cobiça dos EUA pelo domínio das ricas jazidas de petróleo dos países do Oriente Médio pelo pavor do regime comunista implantado em Cuba pela Rússia.

Enfim, a contra cultura se caracterizou por uma ampla e significativa revolução de valores e normas morais, sociais, políticas e sexuais.

Nas brechas da ditadura, outros movimentos como a música, literatura, as greves de operários e denúncias pela mídia internacional da tortura e miséria a que população brasileira estava submetida, o horror ditatorial foi desmoronando (não sem sequelas dores e sofrimentos) e em março de 1984 a democracia, teoricamente, se instala e a censura cede à liberdade com o propósito preencher com lazer o espaço das sequelas de "dita-dores". Filmes, músicas e retorno de exilados. A televisão põe no ar o fenômeno XuXa, um marco na erotização da infância, enquanto parte dos adolescentes, impelida pelos grupo musical Menudos, dançava e gritava a palavra de ordem "Não se reprima, não se reprima", entre muitos outros atos (SOUZA-LEITE, 2003, p. 87).

E ainda exercendo sua forte influência política, a então potência econômica dos Estados Unidos, sob o paradigma do capitalismo liberal e fazendo uso de seus eficientes meios de comunicação de massa, direciona a geração das crianças e adolescentes dos anos 80 e 90 ao estilo consumista.

O perfil daquele jovem rebelde/transgressor dos anos 60 foi sendo repaginado durante o regime ditatorial de modo a ser o individualista/competidor e consumidor insaciável dos anos 2000 e 2012. A geração hedonista – a "geração Coca-Cola", "geração Nike", enfim, "os engolidores de imagens e sons" de todos os meios de comunicação de massa, isto é, "de todo lixo comercial e industrial enlatado dos Estados Unidos" (Carmo, 2001, apud Souza-Leite, 2003 pp. 89-90), ou seja, a "juventude dourada", focada em si mesma, individualista, os "mauricinhos/patricinhas" – adolescentes das classes A e B, adictos às "mega compras", plugada na internet.

Constata-se a virtualidade dos recursos visuais empregados pelos meios de comunicação que com suas agressivas e alienantes estratégias de marketing e mensagens subliminares reorienta toda sociedade independente de idade, religião, valores morais e éticos, poder aquisitivo, a uma homogeneização que se expressa no poder das "massas" – a clamada "cultura da adrenalina" que rima "sexo, tecnologia, violência e morte". A sensação da embriaguez provocada pelo novo oblitera a reflexão crítica dessa geração. (FRANCO, 2002, p. 63-67).

A adultização/erotização da infância e da adolescência – um nicho de mercado

Essa embriaguez vem contagiando a práxis educacional familiar e escolar, ressalvando-se, vale estressar, as exceções que reconhecem o que está escancaradamente exposto diante de nossos olhos: a erotização da infância e da adolescência como nicho especial do mercado de consumo.

Esse nicho de mercado vem desde a década de 50, como fenômeno transgeracional, lentamente nublando o período entre a infância e adolescência de tal modo que no existir de muitas meninas e meninos a passagem da infância para a adolescência está desaparecendo como também da adolescência para a fase adulta.

Diferente dos rituais de passagem no momento que a imagem corporal da infância vai cedendo lugar ao processo do adolescer praticados por diversos povos ao longo dos tempos e dos rituais das décadas de 50 a 60, o que constatamos hoje no mundo-vida de muitas meninas é que desde os quatro, cinco, seis anos, elas vêm se moldando ao estilo do adulto – frequentam o mesmo cabeleireiro da mãe; fazem maquiagem; tingem os cabelos; pintam as unhas e usam sapatos de salto, bolsa, pulseiras, entre outros acessórios de adultos.

Situação análoga ocorre com os meninos, que seguem a moda ditada pelos ícones do futebol – brincos, topete e até depilação de sobrancelhas – e partes íntimas do corpo (adolescentes), sem esquecermos o estilo de roupa. Em suma, a criança hoje é uma miniatura do estilo sexy do adulto. Afirma Bruns (2014, p. 8): "A criança é incentivada pelos recursos mediáticos apoiados por um adulto. Assim, são os clientes e consumidores ideais."

Para o olhar do adulto, este estilo pode ser decodificado como um apelo sexual. Crianças e adolescentes de todas as classes sociais estão expostas às imagens e mensagens de conteúdo erótico-sexual que deveriam ser restritas ao público adulto – daí o crescente número de casos de abuso sexual, pedofilia, prostituição infantil, entre tantos outros veiculados por esta mesma mídia, a cada dia.

Um olhar atento a esse comportamento tem revelado que a beleza do "mini-kit sexy" pode mostrar um lado nada ingênuo da realidade.

Atualmente, estima-se que dois milhões de crianças, garotinhas em sua maioria, sejam violentadas sexualmente a cada ano, fomentando a prostituição infantil e o tráfico de crianças e adolescentes de ambos os sexos.

Essa violência sexual contra a criança e o adolescente pode ser *intra* e *extra* familiar e pode ocorrer de três maneiras: i) sem contato físico – abuso verbal, telefonemas obscenos, vídeos e filmes, voyeurismo; ii) com contato físico – bulinação de genitais; coito ou tentativa de; pornografia, prostituição infantil e incesto; iii) com contato físico com violência – estupro, brutalização, assassinato (AZEVEDO; GUERRA, 1988).

Para Reis e Bruns (2009, p. 58), "[...] a violência sexual em seu processo silencioso vem diabolicamente se instalando sob o veio da naturalização de práticas sexuais permitidas e crianças e adolescentes são presas fáceis de adultos, principalmente, quando estes são seus familiares."

Fenômeno complexo que perpassa as relações de poder e de gênero e se faz presente em todas as classes sociais.

> Todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis, que sendo capazes de causar dano físico, sexual/ou psicológico à vítima implica de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro lado, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratadas como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. (AZEVEDO; GUERRA, 2005, p. 12).

As violências físicas e psicológicas se entrelaçam em uma "práxis educativa" presente em toda classe social. Para Rosenburg (2011), a violência física e psicológica oblitera a espontaneidade, a criatividade e a curiosidade da criança e do adolescente e se reeditará na vida pessoal, profissional e social do sujeito.

Apoiada nessas pesquisas constato que a exposição de crianças e adolescentes aos apelos eróticos ditados pelos modismos hipersexualizados veiculados pela mídia a fim de atender a necessidades de mercado e objetivos lucrativos, entre outros interesses, é um estilo contemporâneo de violência – a ***violência virtual.***

Esse modo negligente da indústria da mídia expor a criança e o adolescente enquanto objeto de consumo é uma violação aos seus direitos (AZEVEDO; GUERRA, 2005) e suas marcas são tatuadas no corpo e na mente presentificando-se no seu mundo-vida.

Para Oliveira (2009, p. 20), "[...] violência é todo comportamento que causa dano à outra pessoa, ser vivo ou objeto, em função da negação da autonomia, integridade física ou psicológica e mesmo da vida do outro." Ancorada nessa compreensão de violência vejo a criança e o adolescente metamorfoseados em objetos de consumo.

Tal objetificação os coloca na condição de mercadoria – a disposição de apelos sedutores produzidos por marketing empresariais. Esses, detentores do poder e regidos pela lógica do consumo, são os autores da violência virtual.

Seguindo a análise de Oliveira, a negação de uma possibilidade de vivência humana digna a crianças e adolescentes legitima o exercício da violência simbólica da objetificação ao mesmo tempo em que mostra a decadência da razão ocidental como pensamento norteador da emancipação humana sendo transfigurada pela lógica do aparelho midiático de modo a ofuscar a obviedade da práxis da virtualidade simbólica de violência.

O discurso do aparelho midiático sob a estratégia de ofuscamento "separou" arte de cultura de modo a agregar a esse vasto campo que constitui o

entretenimento, a esfera do lazer – "o parque de diversões é o efetivo programa educativo imposto às massas" (FRANCO, 2002, p. 64), lugar predileto do imaginário e das fantasias, as quais, aguçadas pelas propagandas e demais mecanismos de produção de massa, passaram a produzir desejos irresistíveis aos insaciáveis consumidores (KRÜGER, 2010); ou seja, "indivíduos movidos a explosões catárticas e não racionais" (OLIVEIRA, 2009, p. 16). Para este autor, "[...] há uma transfiguração da sociedade em mercado e do cidadão em consumidor, não somente nas manifestações, mas no ethos, isto é, na percepção da realidade e nas perspectivas de transcendências." (OLIVEIRA, 2009, p. 17).

Essa trajetória evidencia a indústria da mídia movida pelo lucro e pela audiência, tendo como público alvo não só adultos e idosos, mas também crianças e adolescentes, seduzidos pelas estratégias criadas por exímios profissionais do marketing, que, descompromissados com os danos que possam causar a crianças e adolescentes, os mantêm sempre alertas para o lançamento da nova pulseira, nova cor de esmalte, novo corte de cabelo, novos adesivos de tatuagens e tipos de lazer etc.

Horizonte ofuscado

A erotização da vida cotidiana, frequente nas propagandas, nas novelas e nos filmes bem como o fácil acesso à Internet e a outras vias de comunicação, contribui para despertar a curiosidade e criar o fascínio pelo sexo, por parte não só dos adultos, como também de adolescentes e crianças.

Tal erotização, descompromissada com o lugar da criança e do adolescente, instiga e colabora para que estes se lancem às práticas sexuais sem o mínimo de orientação.

Ao mesmo tempo, os meios de comunicação perdem uma excelente oportunidade para alertar pais, educadores e jovens quanto às consequências de doenças sexualmente transmissíveis bem como das consequências de uma gravidez e de uma paternidade indesejada.

Pais, educadores e até mesmo os mais experientes profissionais da saúde revelam sua perplexidade frente a meninas de nove, dez, onze, doze, treze anos grávidas, e o pior: não raro, de um adulto.

Tal realidade, composta também dos desoladores casos de pedofilia, entre outros, deveria provocar que a mãe bem como o pai (o velho conceito de que a educação dos filhos é de responsabilidade somente da mãe já caiu por terra) – independentemente de serem separados – abandonassem o silêncio, a vergonha, o medo e os tabus referentes ao sexo e instituíssem o dialogo afetivo com o objetivo de esclarecer curiosidades e dúvidas de seus filhos de modo a estabelecerem juntos um clima de amizade acolhedora e formadora.

Quando os filhos têm um canal aberto de diálogo com os pais e, assim, recebem orientação, inclusive sexual, a dinâmica familiar é enriquecida. A relação afetiva possui esse poder – o de facilitar a vinculação com admiração bem como de sanar futuros e indigestos problemas, com a iniciação na vida sexual sem nenhuma noção de limite e de riscos com as doenças sexualmente transmissíveis.

Em nosso país, estudos revelam que 50% das famílias de infratores são filhos de pais que abandonaram suas responsabilidades. No entanto, a ausência do pai não afeta somente as famílias de baixa renda e nem tampouco significa simplesmente ausência física. Consideremos também os pais presentes, mas ausentes.

No processo dinâmico de construção da autoimagem e inteligência emocional, o contato com o pai e a mãe é fonte de referência para se criar adultos compromissados não só com seu projeto de vida, mas também com a solidariedade com o outro.

Em paralelo a essa realidade, os pais – mesmo aqueles que se dizem modernos e sentem-se preparados para conversar sobre sexo com os filhos na interface com mídia – não raro se inibem e deixam passar uma ótima oportunidade para, além do diálogo esclarecedor acerca de sexo, estabelecerem limites sobre "os modismos efêmeros" veiculados pela mídia.

Um olhar aguçado para a relação atual de pais com seus filhos tanto na rotina familiar quanto nos momentos de lazer não raro revela ameaças "terroristas", palavras depreciativas, puxões de orelha, beliscões e tapas, sem mencionarmos formas mais agressivas e hediondas como queimaduras, sufocamentos e mutilações – cujas imagens, divulgadas pela mídia sensacionalista, retroalimentam sua posição ditatorial ao conduzir o leitor a condenar esses comportamentos somente pela ótica individual dos atores desses horrendos atos.

Ao se eximir de responsabilidade de uma práxis educativa comprometida com o processo da reflexão crítica do sujeito contemporâneo, o aparelho midiático contribui para que esse entre outros atos horrendos sejam praticados. Inviabiliza a possibilidade de o leitor de refletir sobre o quanto ele próprio (aparelho midiático) contribui para manter essas alienantes e desumanas práxis (des)educativas.

A alienação não reside apenas no mascaramento de uma realidade social direta, mas na impossibilidade de refletir sobre a possibilidade social direta, sem o filtro da mídia e do consumo cultural (NAPOLITANO, 2002).

Dessa perspectiva, a possibilidade é atuar pelas bordas e fissuras da indústria cultural, ou seja, é reconhecer, segundo Napolitano, que o lugar ocupado pela escola atualmente não é o de detentora do espaço de socialização, sistematização cognitiva e inculcação ideológica que era até a década de

50, mas sim o da indústria cultural que assumiu no decorrer dessas décadas o lugar de sistema ideológico, de tal modo que as crianças cada vez mais cedo se articulam com o mundo inventado pela mídia.

Dessa perspectiva, a escola enquanto instituição não se atualizou diante das transformações pelas quais a sociedade vem passando nessas últimas décadas. Haja vista o mosaico da família contemporânea e as diversidades sexuais que vêm clamando por espaços de diálogos dentro da escola.

Para Napolitano (2002, p. 121-122), "[...] destituída de prestigio social e tendo seu agente principal – o professor – sofrido um processo dramático de expropriação financeira e intelectual, a escola tenta correr atrás do prejuízo histórico, tornando-se mais 'agradável' ou mais 'utilitária', saídas problemáticas." Para atender à realidade dos alunos e dada à condição do corpo docente, sua práxis pedagógica ocorre na reprodução de conteúdos sistematizados e simplificados – uma maneira de agradar e ou de parecer aos olhos de alunos que domina também a tecnologia midiática.

O resultado dessa realidade é o populismo pedagógico que nivela por baixo o desempenho da média dos alunos. Desse modo, a escola se exime de sua função de promover a emancipação do educando como sujeito crítico capaz de diferenciar uma aula com conteúdo fundamentado em conhecimentos teóricos apresentados com estratégias interessantes e criativas com conteúdos simplificados e ou vídeos como estratégias de lazer. Com isso, enfatizo o lugar das instituições responsáveis pela formação/qualificação de professores e de gestores/administradores escolares e corroboro Napolitano (2002, p. 121-122): "[...] caberia à escola cumprir com sua tarefa básica e fundante, para se contrapor, de forma fecunda, à indústria cultural: banalizar o saber."

Matrizes de sentido em ação articulada

Reconhecendo o lugar dessas pertinentes reflexões críticas por pesquisadores, entre outros profissionais de vários campos de conhecimentos, em relação ao lugar que a indústria cultural vem ocupando, considero que seus resultados, por ocorrerem de modo desarticulado, vêm sendo timidamente assimilados pelas matrizes de sentido – família, escola, Igreja, saúde, Estado. É necessário que assumam uma gestão articulada, uma práxis conjunta, ou seja, estabeleçam um compromisso político de denunciar essa coisificação da infância e da adolescência, de modo a reverter a fúria dessa violência virtual.

Provocar fissuras, brechas para atuarem no aparelho midiático, demarcando, assim, um espaço para promoção de debate envolvendo a comunidade estudantil e familiares com profissionais das instituições de ensino superior de modo a desvelar o verdadeiro papel das mídias acerca das estratégias de

ofuscamento que a cultura de massa utiliza para manter sua liderança no processo alienante das massas alucinadas pelo efêmero prazer de consumir, me parece ser o caminho.

Uma ação articulada com a sociedade civil, engajada no propósito de questionar/denunciar o lugar que o aparelho midiático ocupa no processo da adultização/erotização da infância e adolescência pode promover com as instâncias públicas – Secretaria de Educação e Secretaria de Saúde – uma ação emancipadora visando ao desenvolvimento de políticas sociais focadas em práticas preventivas capazes de minimizar as sequelas da erotização da infância e da adolescência. Em suma, cabe à família, à escola e às demais matrizes de sentido se aliarem no intuito de ocuparem espaços na mídia a fim de oferecerem à sociedade oportunidades de debates e reflexões sob uma visão crítica dessa homogeneização ditatorial na qual nos encontramos.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

AZEVEDO M. A.; GUERRA, V. N. **A infância e violência doméstica**: módulo 1 A/B do telecurso de especialização em violência doméstica contra crianças e adolescentes. São Paulo: LACRI/IPUSP/USP, 2005.

_____. **A pele de asno não é só história**: um estudo sobre a vitimização sexual de crianças e adolescentes em família. São Paulo: Roca, 1988.

BAUMAN, Z. **Vida para o consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Marco legal**: saúde, um direito de adolescentes. Brasília, 2007. Série A: Normas e Manuais Técnicos.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**: lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Edição comemorativa do 10º aniversário. São Paulo: Imprensa Oficial, 2000.

BRUNS, M. A. T. Brincando de boneca. **Revista Tutores: Educação Multidisciplinar**, São Paulo, n. 8, p. 6-8, mar./maio 2014.

_____. Sexualidade da criança. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v.18, n. 2, p. 323-331, 2007.

CALLIGARIS, C. **Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CESAR, M. R. A. Da adolescência em perigo à adolescência perigosa. **Educar em Revista**, Curitiba, n.15, p. 17-23, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n15/n15a02.pdf>. Acesso em 16 out. 2014.

CORDEIRO, S. S.; COELHO, M. G. P. Descortinando o conceito de infância na história: do passado à contemporaneidade. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais**… Uberlândia: UFU, 2006. p.882-889. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/pdf>. Acesso em: 20 ago. 2013.

DURHAM, M. G. **O efeito Lolita**: a sexualização das adolescentes pela mídia, e o que podemos fazer diante disso. São Paulo: Larousse do Brasil, 2009.

EISENSTEIN, E. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, v.2, n.2, p.6-7, abr./jun. 2005.

FARINHA, M. G.; BRUNS, M. A. T. Prostituição infanto-juvenil: um olhar fenomenológico. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v.14, n.1-2, p. 21-31, 2010.

_____. **Adolescentes profissionais do sexo**. Campinas: Átomo, 2006.

FRANCO, R. De Baudelaire ao Bungee-Jump. In: PEDROSO, L. A.; BERTIONI, L. M. (Org.). **Indústria cultural e educação**: reflexões críticas. Araraquara: JM, 2002. p.53-70.

KRÜGER, C. Impressões de 1968: contracultura e identidades. **Acta Scientiarum**, Maringá, v.32, n.2, p.139-145, 2010.

MARREGA, M. F.; BRUNS, M. A. T. Super-homem e a mudança da história: um estudo sobre papéis de gênero. In: CUNHA, M. V. (Org.). **Pesquisas em psicologia**: múltiplas abordagens. São Paulo: Vetor, 2009. p.83-96.

MC DOUGALL, J. **Teatros do corpo**: o psicossoma em psicanálise. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

NAPOLITANO, M. Escola e indústria cultural: entre o mesmo e o outro. In: PEDROSO, L. A.; BERTIONI, L. M. (Org.). **Indústria cultural e educação**: reflexões críticas. Araraquara: JM, 2002. p.113-127.

NASCIMENTO, C. T.; BRANCHER, R. V.; OLIVEIRA, V. F. A construção social do conceito de infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica. **Linhas**, Florianópolis, v.9, n. 1, p.4-18, 2008.

Disponível em: <www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1394/1191>. Acesso em: 4 jul. 2012.

OLIVEIRA, D. Violência midiática: a crise de uma tradição civilizatória. In: OLIVEIRA, D. S.; NOGUEIRA, S. (Org.). **Mídia, cultura e violência**: leituras do real e da representação na sociedade midiatizada. São Paulo: EDUSP, 2009. p.13 -26.

REIS, M.; BRUNS, M. A. T. Violência sexual de crianças e adolescentes: sequelas afetivo sexuais. FIGUEIRÓ, M. N. D.; RIBEIRO, P. R. M.; MELO, M. S. M. (Org.). **Educação sexual no Brasil:** panorama de pesquisas do sul e do sudeste. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 57-60.

ROSENBURG, E. G. **Representações sociais de violência doméstica contra crianças e adolescentes em educadores**: denúncia, notificação ou omissão? 2011. 220f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

SARMENTO, J. M. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 23 out. 2013

SILVIA, M. L. O. **Adultização da infância**: o quotidiano das crianças trabalhadoras no Mercado Ver-o-peso, em Belém do Pará, Brasil. Disponível em: <http://www.cpihts.com/2003_08_07/adulinf.htm>. Acesso em: 14 maio 2012.

SOUZA-LEITE C. R. V.; BRUNS, M. A. T. Gênero em questão: diversos lugares, diferentes olhares. In: BRUNS, M. A. T.; SOUZA-LEITE, C. R. V. (Org.). **Gênero em questão**: diversos lugares diferentes olhares. São Paulo: Iglu, 2010. p.17-32.

_____. **Adolescência**: da percepção da sexualidade do mundo adulto à formação da sexualidade. 2003. 360f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

PEDAGOGIA LEGISLATIVA ACERCA DO USO DO SOBRENOME NO MATRIMÔNIO: REFLEXÕES POLÍTICAS

Fabiana Aparecida Prenhaca GIACOMETTI
Andreza Marques de Castro LEÃO

O nome é uma retomada histórica, um acumulado de enunciações que se conglomeram para dar um significado único e simultaneamente universal a pessoa. De fato, para se ter dignidade cidadã é preciso participar do processo de identificação social de modo que se torne indivíduo para o Estado. Os direitos humanos preveem que o nome e o sobrenome são elementos básicos que darão dignidade e cidadania ao individuo, assim que, toda criança tem direito a um nome e sobrenome, o registro e a primeira via da certidão de nascimento são gratuitos no Brasil desde 1997. Registrar uma criança em um cartório e tirar a certidão de nascimento é o primeiro dever dos pais e de suma importância ao bebê que acaba de nascer, afinal, só com esse documento ela terá acesso a todos os demais direitos de cidadã brasileira. Sem esse primeiro registro, uma pessoa parece não existir.

A Lei dos Registros Públicos declara, em seu art. 54, item 4º, que o assento de nascimento de uma criança deverá conter o nome e o sobrenome, assim como o novo Código Civil Brasileiro, em seu art. 16, que afirma: "Toda criança tem direito ao nome, nele compreendidos o prenome e os sobrenomes." (BRASIL, 2002).

Como já se mencionou, o nome de uma pessoa é um atributo da personalidade que lhe é dado desde o nascimento e serve de elemento-base de identificação do ser humano. O nome forma a própria individualidade da pessoa, é um bem que não pode ser negociado, sendo considerado, por muitos autores o único direito realmente da personalidade, pois é inerente à pessoa, é a própria identificação e faz parte da cidadania (MONTEIRO, 1995; LOPES, 1988; BEVILACQUA, 1937).

Ao analisar a história do Brasil se nota que imigrantes recém- chegados de seus países de origem, mesmo que possuidores de fortunas, não estavam aptos a participar do universo da elite brasileira, pois para ter integridade

e ganhar o prestígio dos demais olhares elitizados, era necessário coligar a sua riqueza a um sobrenome de tradição familiar portuguesa. Ou seja, para a época, não bastava ser rico em bens materiais, era preciso mais, era preciso ter um sobrenome valioso para garantir um status reconhecido (PRIORE, 1997).

É nesse cenário que o sobrenome se enquadra como um símbolo que representa algo importante e adquire um significado perante uma realidade cultural que o elabora e transmite.

O sobrenome, no entanto, se trata de um capital simbólico, como pontua Bourdieu (1973), sendo um elemento imaterial, porém tão fundamental quanto o conjunto de bens e riqueza mantidos pelos indivíduos. Tendo como fundamento para a variação do prestígio, a origem e a trajetória familiar que o sobrenome traz consigo. Essas premissas também se constituem em critérios fundamentais de pertencimento e de distinção dos grupos de elite. O nome e os recursos de uma família são importantes para definir o grau de posição na escala hierárquica social.

Bourdieu (1973) alerta para os elementos de comportamento que esse indivíduo da alta sociedade deve ter para se manter relacionado aos membros da elite, como modo de se vestir, maneira de se expressar oralmente e ortograficamente, capacidade de se mostrar engajado com as normas de etiqueta ao manipular os talheres, ao selecionar as bebidas para um jantar, bem como apresentar obras musicais de procedência autoral reconhecida e decorar a sua residência com obras de arte de prestígio. Esses comportamentos, também são correspondentes ao capital simbólico, que funcionam como índices da postura refinada de bom tom, em que a pessoa revela através de sua sensibilidade e fineza à classe da qual ela pertence.

No caso do sobrenome, ele atua como instância legitimadora que dotado de concepções de poder hierárquicos e patriarcais atuam fortemente nos sujeitos tidos como homens ou mulheres de uma dada família.

Para entender esse jogo de poder ainda vigente, é preciso ser um(a) espectador(a) que atue com um olhar atento aos códigos simbólicos que perpassam a sociedade, seja a partir de uma determinada cultura, linguagem, ou de um contexto social, assim,

> Compreendemos que o poder indica algo que embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito, imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece. (JOLY,1996, p.13).

Dessa forma, é preciso estar atentos às relações culturais, sociais e políticas que cercam a todos e que também contribuem para a construção da

identidade, atentando-se no que se faz com o nome não só ao registrar um filho, mas também ao unir-se em matrimônio com alguém.

O ato de decidir entre adicionar ou não o sobrenome do marido é tão importante e requer as mesmas reflexões de quando se decide marcar o corpo com uma tatuagem.

Por muito tempo a mulher foi obrigada a inserir o nome da família do esposo ao seu. Era regra. Era Lei. Hoje, aderir ou não o sobrenome do marido se tornou facultativo.

Em 2002 o novo Código Civil (BRASIL, 2002) estendeu ao homem o direito de adotar o nome da esposa, na qual a lei não dita a ordem dos sobrenomes, o cidadão é que escolhe se o nome da esposa ficará entre os outros sobrenomes ou no final. Antes da nova legislação, a adoção do sobrenome da esposa pelo marido era mais complexa, sendo possível apenas mediante uma autorização judicial.

Na atualidade se vigora no Código civil Art. 1.565 (Lei n.10.406, de 10/01/02) que, "§1.º - Qualquer dos nubentes, querendo, poderá acrescer ao seu o sobrenome do outro." (BRASIL, 2002).

A prática de homens e mulheres de adicionar ou não o sobrenome, não altera a autenticidade legal do matrimônio.

Quanto à trajetória de criação e implantação das leis Brasileiras, observa-se a forte influência do modelo das Leis Canônicas, ou seja, a história legislativa brasileira foi inspirada pela moralidade e preceitos religiosos-cristãos. Os modelos de família expostos na Constituição brasileira eram idênticas as Lei dos Direitos Canônicos (BRASIL, 1917), não sendo algo justo, já que essas eram escritas segundo as doutrinas da fé cristã, não com base na ética laica e na igualdade universal. Os valores da religião influenciavam.

A Lei do divórcio em 1977 (BRASIL, 1977) foi a primeira lei que trouxe direitos de igualdade entre homens e mulheres na relação conjugal, que contraposta ao Código de Direito Canônico, propôs a dissolubilidade do vínculo conjugal, ou seja, o direito do divórcio e da separação. Pois o código dos direito canônicos traz que a família legítima, era constituída por meio do matrimônio e da filiação legítima. O casamento tinha como características a monogamia, a heterossexualidade e a indissolubilidade (até 1977). O homem detinha o poder em relação à esposa e aos filhos, e estes eram classificados de acordo com a relação conjugal dos pais (filiação legítima e ilegítima).

Mesmo com a laicidade do Estado e o direito previsto em lei, a influência da religião até hoje permeia as relações e ditam valores e comportamentos.

No quadro 1 pode ser visualizado de forma comparativa as mudanças legais da legislação Brasileira, bem como a presença marcante dos valores da igreja na código civil de outrora.

Quadro 1 – Caracterização comparativa baseada nas leis Brasileiras.*

Quadro Comparativo: Influência do modelo das Leis Canônicas na Legislação de 1916 X Configuração da lei atual (Código Civil de 2002)		
	CÓDIGO CIVIL DE 1916	**CÓDIGO CIVIL DE 2002**
Atributos da família	– Reprodução da espécie; – Legitimação dos filhos; – Constituição da família legítima; – Organização da sociedade.	– Unir as pessoas pelo vínculo de "afetividade" (a família tem componentes psicossociais e culturais envolvidos e deve assegurar os direitos fundamentais, tal como dignidade humana).
Estrutura familiar	– A família legítima era constituída pelo casamento e pelos filhos legítimos e legitimados; – **Características do casamento**: a) heterossexual; b) monogâmico;	– A família legitima é constituída pelo casamento e pela união estável* – **Características do casamento**: a) heterossexual/Homossexual; b) monogâmico; c) dissolúvel (Lei do Divórcio de 1977).
Ponderações legais quanto ao marido	– Representante da família na sociedade ("administrador dos bens"); – Chefe da família (decisão sobre a fixação do domicílio do casal); – No exercício da função de chefe da família: a) Direitos: detentor da autoridade em relação à esposa e aos filhos; b) Deveres: sustento da família	– Igualdade de direitos entre homem e mulher, inclusive, na relação conjugal.
Ponderações legais quanto à esposa	– Submissa ao poder do marido; – Incapacidade civil: Não votava e precisava de autorização do pai ou do marido para exercer uma profissão (exemplo: professora). – Enquanto solteira e maior de 21 anos tinha capacidade civil plena. – **Mulher casada**: a) direitos: usar o nome da família do marido e gozar das honras e direitos advindos deste nome; b) deveres: cuidado do lar e educação dos filhos, vigiar a economia doméstica; companheira (amiga), consorte (sócia) e auxiliar (colaboradora) do marido.	– igualdade de direitos entre homem e mulher, inclusive, na relação conjugal.

Direitos das mulheres conquistados ao longo da legislação Brasileira:

a) Direito ao voto (Código Eleitoral de 1932);
b) Proibição da diferença de salário entre homem e mulher (Constituição de 1934);
c) Igualdade constitucional entre homem e mulher (Constituição de 1934);
d) Capacidade civil para as mulheres solteiras e casadas, indistintamente (Estatuto Jurídico da Mulher Casada de 1962);
e) Decisão a respeito do exercício de sua profissão e da disposição dos bens auferidos pelo produto de seu trabalho, sem necessidade de autorização do marido ;
f) Direito de usar ou não o nome da família do marido e gozar das honras e direitos advindos do esposo.

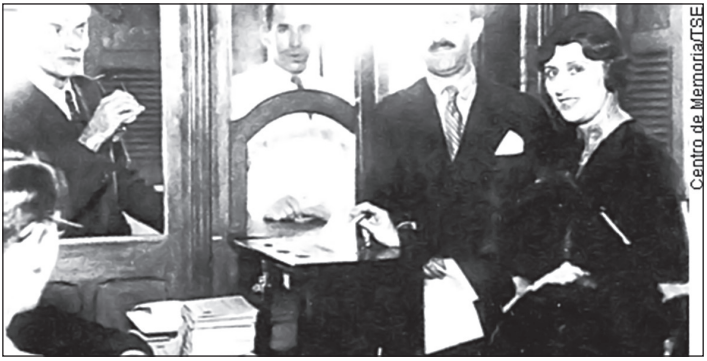
Fonte: Elaboração própria com base no Código Civil de 1916 (BRASIL, 1916) até o Código Civil de 2002 (BRASIL, 2002).

Tomando a legislação como objeto de reflexão da sociologia, ou da filosofia, se percebe que a lei é a sombra, pura e cínica, do desejo de uma classe dominante, já que é preciso levar em consideração sobre quem são e foram os operadores dos direitos e dos deveres, ou seja, daqueles que detêm a autoridade jurídica, o poder, cujo exercício legítimo é monopólio do Estado, de dizer o direito que cada indivíduo tem na sociedade. Em suma, aqueles que elaboraram as leis brasileiras, ao longo do tempo foram em maioria os homens. Porém, um conjunto de reivindicações pela igualdade dos sexos, travadas com maior intensidade no século XX foram de grande importância para as os ganhos legais da mulheres que seguem abaixo.

As conquistas legais das mulheres

O direito ao voto – 1932

Figura 1 – Voto Feminino – brasileira vai a urna pela primeira vez nas eleições legislativas de 1933



Fonte: Westin (2012).

Em 1877, época do Império, o escritor Machado de Assis defendeu para que as mulheres ganhassem o direito de ir às urnas. Espirituoso, escreveu: "Venha, venha o voto feminino; eu o desejo, não somente porque é ideia de publicistas notáveis, mas porque é um elemento estético nas eleições, onde não há estética" (WESTIN, 2012). O plano não prosperou, pois os legisladores da época alegaram que a natureza das mulheres não as habilitava à vida pública.

> Para eles, as mulheres tinham como destino biológico a domesticidade e a submissão. Assim, o voto feminino era uma aberração, ia contra a natureza. Mas isso era só uma desculpa. Na realidade, tinham medo de perder o controle sobre elas. Dar-lhes direitos políticos implicaria abrir as comportas das reivindicações femininas. (WESTIN, 2012).

Machado de Assis assistiu à libertação dos escravos, à queda do Império e à proclamação da República, mas morreu sem ver o voto feminino. Seriam necessários longos 55 anos até que as brasileiras fossem finalmente autorizadas a votar.

A permissão foi dada por Getúlio Vargas num decreto de 1932 (BRASIL, 1932). O texto definia que o eleitor era "o cidadão maior de 21 anos, sem distinção de sexo". Getúlio Vargas concedeu o direito de voto às mulheres mais por conveniência política do que por amor à causa feminista. No mesmo ano do decreto, alguns meses adiante, ele enfrentaria os paulistas na chamada Revolução Constitucionalista de 1932. Interessava ao presidente arrebanhar o maior apoio eleitoral possível.

O direito de ir às urnas abriu caminho para que as mulheres acumulassem mais direitos nas décadas seguintes. Para obter o voto delas, os políticos se viram obrigados a fazer promessas de campanha e elaborar leis que as beneficiassem, já que essa preocupação que não havia antes. Exemplificando, em 1961 uma lei que equiparou o ensino normal (que formava professoras) ao ensino médio, o que finalmente desobstruiu a entrada das mulheres na universidade.

Há um século o país não tinha eleitoras, atualmente segundo dados do IBGE a proporção é de 52 eleitoras para 48 eleitores, porém, é preciso chamar a atenção, pois essa proporção não é a mesma para o cenário político. Segundo o Jornal do Senado elas ocupam 12% dos parlamentares. O parlamento reflete o que acontece na sociedade. Assim, as brasileiras continuam sendo vítimas de discriminação e não ocupam o mesmo espaço dos homens. Enfim, o voto feminino, em 1932, foi só o primeiro passo.

Lei do divórcio – 1977

Figura 2 – Lei do Divórcio sancionada pelo presidente Ernesto Geisel em plena ditadura militar 1977

Fonte: Lei... (2011).

Há muito tempo, se devia deslumbrar a completa associação entre os cônjuges, exprimindo a comunhão de vida nos destinos do marido, no interesse comum e nos negócios conjugais. A regra geral era de que a mulher sempre acrescentasse o sobrenome do marido ao sobrenome de sua família, associando os cognomes.

Por direta influência cultural anglo-francesa, no período entre os meados do século 19 e final do século 20, a mulher casada deveria acrescentar o sobrenome do marido ao seu sobrenome. Essa assunção do sobrenome do marido se torna obrigatória com o artigo 240 do Código Civil de 1916 "A mulher assume, pelo casamento, com os apelidos do marido, a condição de sua companheira, consorte e auxiliar nos encargos da família." (BRASIL, 1916).

Nesse tempo, a adoção dos apelidos do marido era uma obrigação da mulher. Com o casamento, seu nome era alterado, inexoravelmente. Isto significa uma afirmação do poder marital, da supremacia do varão, que vem do direito romano, em que a mulher ingressava, "*loco filiae*" (como se fosse filha), na família do esposo. O sobrenome do marido, que a esposa passava a usar, funcionava como um carimbo, uma tatuagem indelével, a mostrar que ela tinha um dono e senhor, conforme as concepções machistas do passado.

Isso perdurou com pequena mudança formal de redação pela Lei 4121/62, até que o artigo 240, foi alterado, em 1977, pela Lei do Divórcio, Lei 6515/77. O artigo passa a dizer,

> A mulher, com o casamento, assume a condição de companheira, consorte e colaboradora do marido nos encargos de família, cumprindo-lhe velar pela direção material e moral desta.
>
> Parágrafo único - A mulher poderá acrescer aos seus os apelidos do marido. (BRASIL, 1977).

A Lei do Divórcio (lei nº 6.515, de 1977) (BRASIL, 1977), modificou o referido artigo 240 do Código Civil de 1916, estatuindo que a mulher "podia acrescentar, aos seus, os apelidos do marido". O que, outrora, era um dever, passou a ser uma faculdade. A mulher, se quisesse, ficava com o nome de solteira. Essa mesma lei citava que a nubente não teria o direito de retirar os nomes de seus pais, renunciando à origem, e acrescer somente os do futuro marido. Deveria manter o seu sobrenome oriundo de sua família e, querendo, poderia acrescer o do marido. Esta lei também tratou de alinhar as questões dos bens e heranças que cada um detinha antes do matrimônio, como também dos bens adquiridos durante a permanência do enlace. Antes da lei do divórcio, o código brasileiro previa apenas o regime da comunhão universal de bens[1] ou separação total de bens[2]. Com o direito de divorciar-se veio a opção da comunhão parcial de bens[3], a qual passou a ser o regime padrão de casamento, porém, não obrigatório já que o par pode eleger livremente qual o tipo de regime de bens que anseia para a sua relação.

A partir de 1977, com a Lei do Divórcio sancionada pelo presidente Ernesto Geisel em plena ditadura militar, sob a pressão popular, todos os casais que não quisessem mais ficar juntos poderiam manifestar seu desejo perante um juiz. Até então, a legislação brasileira previa apenas a possibilidade de desquite entre os casais, porém os desquitados não poderiam se casar novamente. Os primeiros a apresentarem a petição do divórcio foram os mais idosos com idades entre 62 e 75 anos. Casais que não viviam mais

[1] **Comunhão Universal de bens**: Todos os bens atuais e futuros de ambos os cônjuges serão comuns ao casal.

[2] **Separação Universal de bens:** Todos os Todos os bens atuais e futuros de ambos os cônjuges permanecerão sempre de propriedade individual de cada um.

[3] **Comunhão parcial de bens:** Todos os bens adquiridos após a data do casamento serão comuns ao casal. Todos os bens adquiridos por cada um individualmente antes da data do casamento permanecem de propriedade individual de cada um, inclusive bens cuja aquisição tiver por título uma causa anterior, como por exemplo uma herança.

juntos puderam finalmente legalizar essa situação e principalmente a situação de seus filhos do segundo casamento. A partir de 1977 passou a não existir qualquer impedimento legal para que uma pessoa casada registrasse um filho fruto de relacionamento fora do matrimônio, pois a lei do Divorcio proíbe a discriminação entre os filhos.

Ademais em 2007, um novo ajuste na lei permitiu que os divórcios passassem a ser feitos em cartório, o que desburocratizou o processo e fez crescer ainda mais as separações. Os pedidos são mais frequentes entre casais que estão até sete anos juntos e entre aqueles com um ou nenhum filho segundo a Arpen (2014).

A lei do divórcio atendeu a uma demanda brasileira crescente de homens e mulheres descontentes com suas escolhas sentimentais. Mas foi, ao mesmo tempo, o estopim para uma das maiores transformações de comportamento de brasileiros e brasileiras. Hoje, no ano de 2014, 37 anos depois, o "até que a morte os separe" foi trocado pelo "que seja eterno enquanto dure", pois os dados oficiais traduzem essa nova visão sobre a separação. Na última década, segundo o IBGE, o número de casamentos cresceu 28% enquanto o de divórcios subiu 46%.

Portanto, a Lei do divórcio propiciou dois excelentes ganhos; à mulher por optar entre adicionar ou não o sobrenome do esposo e ao casal por poder se separar legalmente e poder assumir novos matrimônios se assim o quiser.

O Código Civil de 1916 obrigava a mulher a usar o nome do marido. A mudança do nome da mulher era automática, sem quaisquer questionamentos sobre ocasionais sequelas que esta mudança poderia trazer à esposa.

A determinação da mudança de uma das características da personalidade tinha por justificativa a obrigatoriedade de identificação do núcleo familiar que surgia a partir do casamento. A aparência marcadamente patriarcal da sociedade da época, estabelecia que o surgimento de uma nova família deveria acontecer por meio do sobrenome do varão. Somente a partir da Lei do Divórcio em 1977 se tornou facultativa e não mais obrigatória a adoção do nome do marido pela mulher, além de, em caso de uma separação, os dois não precisariam, necessariamente, voltar ao nome de solteiros, tal como consta do parágrafo 2º do artigo 1.571 do Código Civil: "§ 2º Dissolvido o casamento pelo divórcio direto ou por conversão, o cônjuge poderá manter o nome de casado; salvo, no segundo caso, dispondo em contrário a sentença de separação judicial." (BRASIL, 2002).

Em 2002 aconteceu a solução jurídica mais harmoniosa até então, que trouxe a total equidade entre os casais. Na qual passou a oferecer também ao homem a opção de adotar o sobrenome da esposa.

Na integra o novo Código Civil (BRASIL, 2002) traz em seu item IX do artigo 1.565 "da Eficácia do Casamento que,

> Pelo casamento, homem e mulher assumem mutuamente a condição de consortes, companheiros e responsáveis pelos encargos da família.
>
> § 1o Qualquer dos nubentes, querendo, poderá acrescer ao seu o sobrenome do outro.

O momento atual ao qual vivemos, a lei brasileira não poderia ser mais justa, já que ela traz total liberdade tanto ao homem quanto à mulher em relação ao uso do sobrenome. Vê-se nessa lei uma estratégia de libertar as mulheres da dominação masculina. Como Bourdieu (1999, p.37) delineia em sua proposta para que o jogo de poder termine.

> O esforço no sentido de libertar as mulheres da dominação, isto é, das estruturas objetivas e incorporadas não pode se dar sem um esforço paralelo no sentido de liberar os homens dessas mesmas estruturas que fazem com que eles contribuam para impô-las.

Pelo cronograma das leis é possível ver que por muito tempo a mulher viu-se obrigada a adquirir o sobrenome de família do marido ao casar-se, simbolizando a força e a hegemonia do poder marital. Tal fenômeno, ao longo dos anos ganhou nova configuração, pois o tempo fez com que se tornasse um costume.

Segundo Bourdieu (1999), trata-se da dominação consentida, pela aceitação das regras e crenças partilhadas como se fossem "naturais", e da incapacidade crítica de reconhecer o caráter arbitrário de tais regras impostas pelas autoridades dominantes de um campo, fenômeno que Bourdieu intitula de **Violência Simbólica**.

> Chamo desconhecimento ao facto de se reconhecer uma violência que se exerce precisamente na medida em que é desconhecida como violência; é o facto de aceitar esse conjunto de pressupostos fundamentais, pré-reflectidos, com que os agentes sociais se envolvem pelo simples facto de aceitarem o mundo por si só, isto é, como ele é, e de o achar natural porque lhe são aplicadas estruturas cognitivas extraídas das próprias estruturas desse mundo. (BOURDIEU, 2005, p.143).

Por muitos motivos a situação do sobrenome veio se transformando. O direito da mulher em poder optar entre adicionar ou não o sobrenome do futuro marido é novo, e passou a ser opcional às mulheres acrescentar ou não ao nome de batismo o patronímico do marido. Esta situação evoluiu junto com a sociedade, pois a mulher veio conquistando espaço no mercado

de trabalho, ficando autônoma, perdendo aos poucos a dependência e a submissão ao esposo.

Diante do exposto, é evidente que a Lei garante o direito. Mas é preciso que a sociedade tome consciência dos seus direitos e deveres para que se possa exercer a cidadania em sua plenitude.

Finalizaremos este capítulo explanando um roteiro cronológico da Legislação Brasileira, uma vez que é importante mostrar as alterações no Código civil e as conquistas de igualdade das mulheres brasileiras para se perceber que, mesmo em uma condição díspar, a história do gênero feminino nas sociedades, seu papel e sua participação social e financeira está em constante transformação:

- A imposição
1916: O Código Civil de 1916 obrigava a mulher a usar o nome do marido. Trazia como obrigatória a adoção pela mulher dos apelidos de família do Marido.

- A cidadania
1934: A mulher teve o direito de votar.

- A opção
1977: Com a Lei do Divórcio a adoção do sobrenome se tornou facultativa. De acordo com sua vontade.

- O direto mútuo
2002: O Novo código civil trouxe a possibilidade de adoção tanto pelo homem quanto pela mulher.

Proposta de intervenção

Tendo em vista que o direito existe, mas o acesso a ele não. Não basta existir o direito se não houver uma educação que ensine que ele exista. A novo Código Civil, por exemplo, veio para abrir caminhos de igualdade entre homens e mulheres. Mas o silêncio em relação a ele, ao invés de transformar a sociedade e permitir a equidade social, apenas, ratifica e reproduz as desigualdades.

Chega-se a conclusão, que, na escola se faz necessária a educação sobre os deveres e os direitos que comportam o Código Civil brasileiro. Pois na família, a maioria das vezes, só funciona a pedagogia do silêncio.

Segundo Louro (2001) a escola, através do seu currículo, pratica o disciplinamento: a formação das identidades sociais de seus alunos, incluindo suas identidades de gênero e decisões envolvendo suas sexualidades.

Como proposta de intervenção, trazemos como pontos de referência o Cartório de Registros e a Escola, ambos, por serem ambiente de pedagogias e por apresentar excelentes motivos para que se dediquem o melhor de seus esforços por uma causa democrática a serviço da comunidade, na educação dos direitos e dos deveres previstos.

O papel de atuação dessa proposta de intervenção consiste em oferecer o **capital cultural** que faltou no *habitus primário.* Faz-se necessário reestruturá-lo, ou seja, é preciso colocar as nubentes a par da legislação e dos seus direitos. Proposta esta, que através de esclarecimentos simples, levem as mulheres a incorporar e a tomar decisões com consciência quanto ao uso do sobrenome.

Reconhece-se, portanto, que é a partir da escola que se deve vincular a ideia do alicerce para se formar bons cidadãos. Tanto a escola, quanto o cartório, podem promover a educação emancipatória, ou seja, a que o sujeito se torne um cidadão de crítica e de transformação.

Referências

ASSOCIAÇÃO DOS REGISTRADORES DE PESSOAS NATURAIS DE SÃO PAULO [ARPEN]. **Normas de Serviço da Corregedoria – Seção III – Do Nascimento**. Disponível em: <http://www.arpensp.org.br/principal/index.cfm?pagina_id=25>. Acesso em: 4 jun. 2014

BEVILACQUA, C. **Código civil dos Estados Unidos do Brasil**.5.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1937. v.2.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. Condição de classe e posição de classe. In: AGUIAR, N. **Hierarquias em classes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. p.66.

BRASIL. **Código Civil de 2002**. Brasília, 2002.

_____. Lei 6.515, de 26 de dezembro de 1977. Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá outras providências. **Diário oficial da União,** Brasília, n. 248, p.1, 27 dez. 1977.

_____. Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932. **Diário Oficial da União**, Brasília, n.46, p.1, 26 fev. 1932.

_____. **Código Canônico.** [s.l.], 1917.

_____. **Código Civil**. Brasília, 1916.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papirus,1996.

LEI do divórcio garante o "felizes enquanto dure": 26 de dezembro de 1977. **Isto é 35 anos**, n.2185, 23 set. 2011. Disponível em: <http://www.istoe.com.br/reportagens/162315_LEI+DO+DIVORCIO+GARANTE+O+FELIZES+ENQUANTO+DURE+>. Acesso em: 05 fev. 2014.

LOPES, M. M. de S. **Curso de Direito Civil:** introdução, parte geral e teoria dos negócios jurídicos. 6.ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1988.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado:** Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.32-47.

MONTEIRO, W. de B. **Curso de Direito Civil:** parte geral: Direito de Família. 21 ed. São Paulo: Saraiva, 1995.v.2.

PRIORE, M. D. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

WESTIN, R. Voto das mulheres no Brasil completa 80 anos. **Jornal do Senado**, 06 mar. 2012. Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/jornal/edicoes/2012/03/06/voto-das-mulheres-no-brasil-completa-80-anos/imprimir_materia_jornal>. Acesso em: 14 fev. 2014.

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO, AS TECNOLOGIAIS DIGITAIS E METODOLOGIAS: REFLEXÕES SOBRE COMO ACESSAR DISCURSOS DE ESTUDANTES ADOLESCENTES

Welson Babosa SANTOS
Nilson Fernandes DINIS

Esta é uma discussão sobre os aportes teóricos que possibilitaram discutir como as masculinidades são edificadas na adolescência, sendo pesquisa de uma tese de doutorado. Assim, a utilização de diferentes recursos metodológicos e a aplicabilidade dos mesmos, visando alcançar os objetivos traçados, foram ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento do trabalho em questão e aqui são apresentadas como possiblidades de auxílio para outros trabalhos qualiquantitativos, qualitativos ou quantitativos em campos diversos.

Também, de forma esclarecedora, afirmamos que na tese em que a metodologia foi adotada, a proposta foi de discutir a construção das masculinidades e sexualidades na adolescência, edificações percebidas aqui como consequência de experiências culturais e construídas em relações sociais pelo discurso. Entendido isso, partimos do princípio que, auxiliado por fragmentos de fala, seria possível perceber a constituição das subjetividades envolvendo questões de sexualidades e gênero na adolescência e a forma como estão ligadas na construção das masculinidades. Nesse caminho, pressupomos que é possível enxergar como as historicidades que permeiam a produção de discursos, corroboram para a sua constituição.

O discurso nesse trabalho, auxiliado por Fernandes (2012) é entendido como o que incide sobre o sujeito, tendo poder de subjetivá-lo. Como definição, o discurso não compreende somente o que é falado, mas também o silenciado e silencioso; não se restringe à palavra, conversações, texto ou escrita, mas abarca o que pode ter sentido mesmo no silêncio, naquilo que

por si só pode trazer significados. Daí surge o sentido dado ao conceito de dispositivo utilizado por Foucault. O termo designa as estratégias de assujeitamento utilizadas pelo poder, isso é:

> Um conjunto decididamente heterogêneo, que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. (FOUCAULT, 1979, p.244).

A breve conceituação sobre discurso tem caráter norteador e de simples definição. Entendido isso, desse ponto em diante delinear caminhos metodológicos que auxiliaram na compreensão do funcionamento dos discursos produzidos na adolescência, na construção de masculinidades é o objetivo e, assim, buscar a visualização de certas constituições de subjetividades. Para tanto, construí o material por via de entrevistas, visando a usá-lo como aporte no desenvolvimento deste trabalho.

Nesse caminho, metodologicamente a pesquisa foi dividida em três fases: a primeira com perfil quantitativo, que permitiu aproximação de um grupo de 600 adolescentes; a segunda, também quantitativa, possibilitou que fosse respondido um questionário objetivo *online* disponibilizado na página de relacionamento social www.facebook.com[1]; e a terceira e última fase envolveu um grupo restrito de dezessete adolescentes que, entrevistados individualmente no ambiente virtual citado, deram perfil qualitativo ao trabalho. Portanto, a pesquisa pode ser entendida como quantiqualitativa.

Para organizar cada etapa da pesquisa, inicialmente a referência foi o princípio de que ambientes escolares e espaços virtuais de relacionamento, como o facebook, são locais possíveis para observações dos mecanismos de construção e disseminação de discursos. Com esse intuito, primeiramente buscou-se uma articulação entre as duas esferas. A escola seria onde procuraria arrolar adolescentes ao trabalho e o espaço virtual ser local no qual acessaria as falas dos mesmos.

[1] Vale destacar que o espaço virtual vem sendo reconhecido como local propício para se acessar discursos de adolescentes por ser conhecido e de comum e continuo uso deste público. Assim, páginas de relacionamento virtual, como o facebook, permitem expressões "mais livres" entre intrevistador e intrevistado e também pesquisas com respostas objetivas com grupos restritos. Permite também conversa informal em dupla ou em grupo. Portanto, devido à familiaridade dos sujeitos com tal sistema, suas sugestões e considerações direcionaram que forma o uso do sistema os deixariam mais avontade para participar do trabalho e possibilitar o acesso aos seus discursos. Inclusive, todos os meios usados para o levantamento dos dados desse trabalho ainda permanecem abertos e acessíveis aos participantes.

Sobre espaços virtuais, as mídias vêm sendo ferramentas de pesquisa qualitativa e quantitativa de valor considerado, devendo ser entendidas como locais de socialização, criação e fortalecimento de identidades[2]. Também, podem ser percebidas como espaços que permitem observar a construção de discursos, repassados, expressados e revelados. Sobre o tema, Miskolci (2011, p.12) acrescenta que,

> O século XX foi marcado pela mídia de massa, uma forma de comunicação vertical baseada na difusão de conteúdo (*broadcasting*) para receptores enquanto as novas mídias surgiram a partir da criação da internet em 1969, mas apenas mais de 25 anos depois tornaram-se acessíveis a grande parte da população. As novas mídias digitais se disseminaram a partir da virada do milênio trazendo uma nova forma de comunicação que pode ser compreendida como horizontal, interativa e em rede.

Sendo um marco de nosso tempo, o/a adolescente permanece parte significativa de seu tempo disponível conectado/a em rede de internet em espaços virtuais de convivência social como facebook. Marcuschi (2004) confirma que, somado à escola, estes meios tornaram-se potenciais veículos na produção e propagação de processos de subjetivação. Isso possibilita perceber que há um amplo impacto causado pelas novas mídias na subjetivação, nas relações interpessoais e, através delas, na sociedade.

> A começar como – em contraste com o passado – as novas mídias alcançam qualquer um à condição de protagonista assim como características pessoais, diferenças, passam a ser possíveis motivos articuladores de contato e socialização. [...] Trata-se de um feito nada desprezível, o qual não apenas democratiza a experiência como também a modifica profundamente em um misto de transformação técnica, social e também subjetiva. (MISKOLSI, 2011, p.13).

Definido que a escola seria espaço inicial de busca por discursos que envolvem a adolescência, a decisão seguinte a ser tomada foi delimitar

[2] A discussão sobre identidade é influenciada por questões de lugar, gênero, orientação sexual, religião e etnia. Para Louro (2008), as identidades são construídas por meio de inúmeras aprendizagens e práticas, empreendidas por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais, de modo explícito ou dissimulado, num processo sempre inacabado. Na contemporaneidade, essas instâncias multiplicaram-se e seus ditames são, muitas vezes, distintos. Nesse embate cultural, torna-se necessário observar os modos como se constroem e se reconstroem a posição da normalidade e a posição da diferença, além dos significados que lhes são atribuídos.

idades, quantos e quais ambientes escolares seriam adotados e, nestes, o número de participantes que seriam envolvidos/as inicialmente no trabalho. Para decidir faixa etária, referenciei-me em Junqueira (2009), O'conor (1995), Remafedi, (1991, 1995), Gibson (1989), Garofalo et al. (1998), dentre outros. Os trabalhos desses autores permitem perceber que entre 14 e 16 anos inicia-se e acentua-se um conjunto de dificuldades e enfrentamentos no campo da sexualidade e do gênero de adolescentes do sexo masculino. Dando continuidade, o envolvimento de um número significativo de participantes, 600 estudantes, exigiu que fossem acessadas duas escolas, ambas de Ensino Fundamental e Médio, devido à idade do grupo a ser entrevistado.

Para acessar um grupo heterogêneo, o critério adotado foi o de envolver uma instituição de ensino público e outra de ensino privado. A primeira instituição tinha no ano de 2012, 1192 estudantes matriculados/as e de diversificada faixa etária. Da mesma forma, a segunda apresentava 1096 alunas/os matriculados/as em 2012, estando ambas localizadas no Município de Uberaba-MG. A esse respeito, os gráficos a seguir trazem a porcentagem de aluno/a por idade nos dois estabelecimentos citados.

Figura 01 e 02 – Gráfico do número de alunos das escolas Pública e Particular

Figura 1 – Faixa etária de estudantes matriculados na rede Pública de ensino – 2012

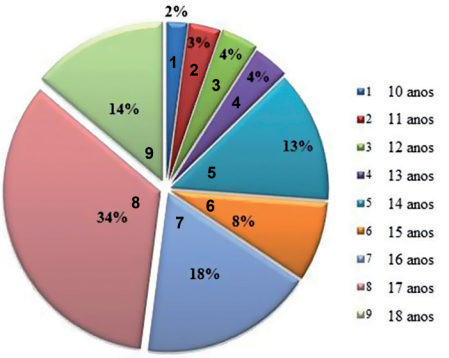
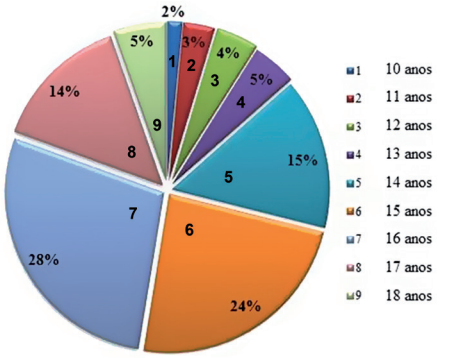


Figura 2 – Faixa etária de estudantes matriculados na rede Particular de ensino – 2012

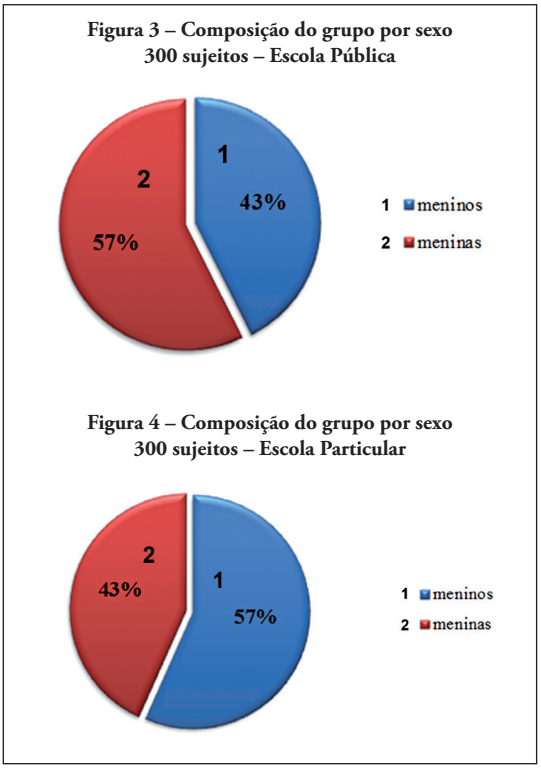


Fonte: Dados da pesquisa.

Inicialmente foram envolvidos/as no trabalho 300 adolescentes de cada escola, aproximadamente 50% de meninas e 50% de meninos, dados que podem ser confirmados no gráfico ilustrativo a seguir. O critério de escolha das/dos participantes nos dois estabelecimentos foi o mesmo: 300 estudantes pertencentes às séries de 9º ano e 1º ano do Ensino Médio. Assim, durante

oito meses, de março a novembro de 2012, foi feito contato com essas alunas e alunos, ministrando aulas no campo curricular de biologia e, em meio aos conteúdos curriculares, de diferentes formas e situações, abordou-se temáticas que envolviam sexualidade, gênero e sociedade.

Figura 03 e 04 – Gráfico de composição de alunos por sexo em cada escola



Fonte: Dados da pesquisa.

Do total inicial de 300 alunas e alunos de cada escola envolvida, 100 deles, de 14 a 16 anos, todos autoidentificados como sendo do sexo masculino, foram convidados a participar da segunda parte do trabalho, iniciada no mês de novembro de 2012. Portanto, o trabalho nesse momento restringiu-se ao total de 200 participantes, sendo todos do sexo masculino. Os adolescentes envolvidos, proporcional à idade, estão representados nos gráficos abaixo.

Figura 05 e 06 – Gráficos de composição de alunos por idade

Figura 5 – Composição do grupo de meninos por idade – 100 sujeitos – Escola Pública

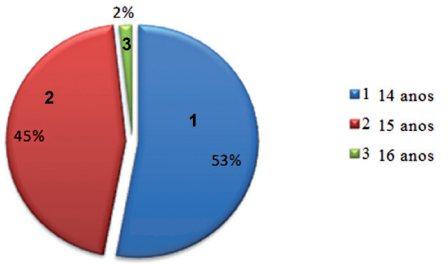
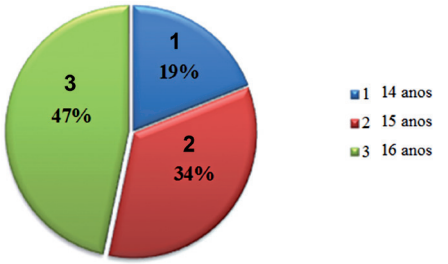


Figura 6 – Composição do grupo de meninos por idade – 100 sujeitos – Escola Particular



Fonte: Dados da pesquisa.

A escola pública envolvida na pesquisa foi identificada como constituída de alunos/as das classes Sociais B e C, e o grupo de estudantes convidado a participar do trabalho, pequeno número, aproximadamente 20% se autor-reconheceram[3] de cor preta, 20% como brancos e 60% como pardos. No campo religioso, 75%, identificaram-se como católicos, aproximadamente

[3] O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE orienta que classificações sobre cor de pele devem ser compostas pelas categorias mais difundidas e frequentes nas classificações espontâneas e/ou serem condizentes com o tipo de informação que se visava levantar. Nas pesquisas que o órgão faz no país são adotadas as seguintes diferenciações: branca, preta, amarela e parda (IBGE, 2013) Assim orientado, neste trabalho foi adotado os termos negro (preto), moreno (pardo) e branco. Quando se buscou categorizar o grupo participante, tais critérios foram estabelecidos a partir da forma como cada sujeito se autoidentificava, quando perguntados qual a cor de sua pele.

20% identificaram-se como evangélicos e 5%, espíritas, dados ordenadamente dispostos nos gráficos que seguem.

Figura 07 e 08 – Gráficos de composição de alunos por raça e religião da escola publica.

Figura 7 – Composição do grupo por auto identificação de cor de pele – 100 sujeitos – Escola Pública

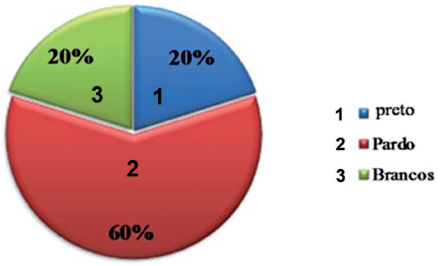
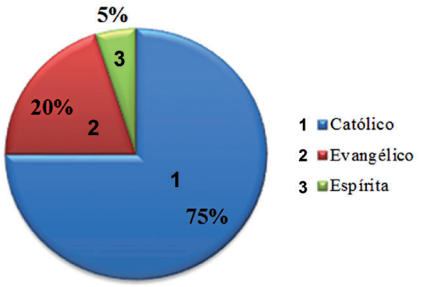


Figura 8 – Composição do masculino por religião – 100 sujeitos – Escola Pública



Fonte: Dados da pesquisa.

A escola particular envolvida identificou-se como constituída de alunos das classes A e B, e no grupo de estudantes convidados a participar do trabalho, aproximadamente 10% se autorreconheceram de cor preta, 50% brancos e 40% pardos. No campo religioso, 80% identificaram-se como católicos, aproximadamente 15% como evangélicos e 5% espíritas. Os gráficos que seguem ilustram tais números.

Figura 09 e 10 – Gráficos de composição de alunos por raça e religião da escola particular

Figura 9 – Composição do grupo por auto identificação de cor de pele – 100 sujeitos – Escola Pública

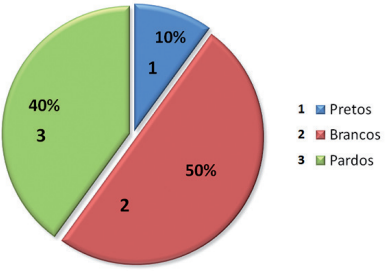
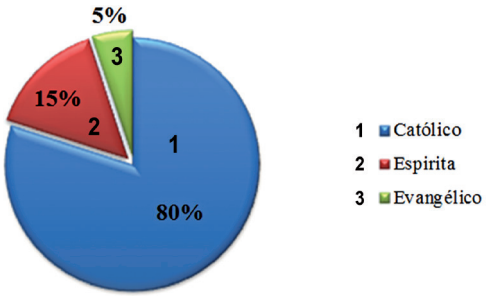


Figura 10 – Composição do grupo por religião – 100 sujeitos – Escola Particular



Fonte: Dados da pesquisa.

No dia 14 de novembro de 2012, em espaço adequado (sala de aula capaz de alojá-los), individualmente, os dois grupos foram reunidos, cada um em sua escola. No encontro, inicialmente foram justificados os objetivos do trabalho e, em seguida, apresentou-se em data show, dois pequenos recortes do filme Troia[4], com duração total de 5 minutos. O primeiro refere-se à luta

[4] Troia é uma produção cinematográfica do Estúdio Warner Bros, dirigido por Wolfgang Petersen e com duração de 162 minutos. O filme, lançado em 2004, conta que em 1193 a.C., Paris, como príncipe, provoca uma guerra da Messênia contra Troia, ao afastar Helena de seu marido, Menelaus. Assim, tem início uma sangrenta batalha que dura mais de uma década. A esperança do Priam, rei de Troia, em vencer a guerra, está nas mãos de Aquiles, o maior herói

de Menelaus com Paris, decorrente de o príncipe ter levado a mulher de Menelaus para Troia e, Hector, para não presenciar a morte de seu irmão ao perder o duelo, luta com Menelaus e mata-o. O segundo recorte apresenta uma cena em que o grego Aquiles mata Hector diante da realeza de Troia, de seu exército e também de todos os soldados gregos.

Os recortes cinematográficos tiveram o objetivo de provocar discussão e reflexão sobre o papel do masculino e a forma como ele é representado e alegorificado na sociedade. Ainda, buscou-se desencadear uma crítica sobre os discursos sobre tal questão apresentados em mídias como o cinema. Além de sinalizar a ação violenta retratada no filme em defesa de uma suposta honra masculina.

Na sequência, propus uma discussão sobre masculinidades, sexualidade e conflitos comuns na adolescência masculina, com duração aproximada de 90 minutos. Os temas discutidos versaram sobre: os históricos conceitos de masculinidade com os quais convivemos no cotidiano, produzidos pela sociedade; o discurso de violência como sinônimo de masculinidade no convívio escolar e social; a comum discussão de sexualidade na escola referenciada restritamente ao biológico; os desafios mais amplos dessa discussão para o nosso tempo e os conceitos de sujeito, enquanto construção e os enfrentamentos familiares e sociais comuns a esse processo.

Ao final da discussão, os dois grupos foram convidados a tornarem-se membros de um mesmo grupo, caso tivessem interesse, do site de relacionamento social Facebook, acessado pelo endereço virtual www.facebook.com, para, assim, acessarem as perguntas do questionário disponibilizadas na sessão grupos intitulada adolescência, rir ou chorar. O título dado a pagina teve somente como objetivo a fácil identificação por quem a procurasse, em meio a outros grupos existentes.

A adoção do espaço virtual como local de pesquisa para o desenvolvimento do trabalho, além da escola, apoia-se nos autores Marcuschi (2004) e Miskolci (2011) que consideram o espaço adequado por ser um recurso de uso prático pluralista e de considerado potencial ainda pouco explorado. Conforme Freitas et al. (2004), o ambiente oferece vantagens sobre alternativas de pesquisas quantitativa e qualitativa, pois permite acessar base de dados num servidor remoto, análises na própria página de relacionamentos, além de disponibilizar tabelas e gráficos. Portanto, usando dessa ferramenta, 135 dos 200 participantes aceitaram o convite, acessaram a página, tornaram-se membros do grupo e responderam às perguntas disponibilizadas.

---

da Grécia, e de seu filho Hector. O filme ainda retrata a particular relação afetiva entre Aquiles e seu amigo Pátroclo.

É Mann e Stewart (2000) quem apontam quatro métodos possíveis de pesquisas *online*: entrevistas estruturadas, entrevistas não padronizadas, técnicas de observação e coleta de dados pessoais. Diante das possibilidades, as entrevistas estruturadas com respostas objetivas e padronizadas pareceram mais adequadas para se alcançar os objetivos traçados inicialmente. A importância da modalidade viabilizou o uso de um conjunto limitado de categorias de respostas e, para isso, foram utilizados dois códigos preestabelecidos de resposta: sim e não.

As perguntas disponibilizadas aos 135 participantes na página virtual versaram sobre: sentir-se mais ou menos masculino; serem ou não taxados de homossexuais por observações e conclusões aparentes; se autoavaliarem como tristes ou deprimidos em situações decorrentes de julgamentos e cobranças sobre ter ou não posturas mais masculinas; sentirem-se excluídos ou incluídos em grupos de convivência na escola; e possibilidade de pensamento sobre suicídio em decorrência das questões citadas. A seguir estão dispostas as perguntas na ordem em que foram disponibilizadas na página virtual.

- Qual sua idade?
- Você se sente discriminado ou percebe algum tipo mais frequente de cobrança ao interagir entre os colegas na escola?
- Os colegas de convívio lhe cobram sobre ser mais masculino?
- Devido a observações e conclusões aparentes, você já foi taxado de gay, viado ou homossexual na escola?
- Pré-julgamentos sobre sua identidade sexual já o fezeram se sentir excluído de grupos na escola?
- Já percebeu o distanciamento de colegas ou cobranças referente a sua suposta identidade sexual?
- Sente-se menos masculino que seus colegas de convívio?
- Já se percebeu triste ou deprimido decorrente de tais julgamentos e cobranças?
- Ao se perceber triste por tais cobranças, você desabafa com algum outr@ amig@?
- Já pensou em suicídio ao se sentir impotente, por consequência de cobranças de colegas?

Mediante à aplicação do questionário, com o objetivo de identificar adolescentes cujas possíveis identidades pudessem estar associadas ao processo de preconceito e discriminação, as respostas obtidas direcionaram e possibilitaram identificar dois grupos específicos: os que apresentavam perfil próximo ao que descrevi nos parágrafos anteriores, por responderem sim

a todas ou quase todas as perguntas; e o grupo que não se ajustava a essas questões, identificados por terem respondido não a todas ou a maioria das perguntas.

Seguindo as orientações de Mann e Stewart (2000), a adoção de respostas sim ou não possibilitou a identificação de 17 participantes, que ao responderam sim ao questionário, como sendo cobrados e excluídos. Assim, identificados, eles foram convidados para continuar contribuindo no desenvolvimento da pesquisa.

Pos completado essa fase, em espaço escolar predeterminado, foi marcado encontro com o grupo de 17 alunos a fim de esclarecer acerca dos procedimentos que seriam adotados daquele ponto em diante. Neste momento, também, recolheram-se os dados pessoais como idade, religião, cor de pele e classe social. Posteriormente, esclareceu-se sobre necessidades de autorização documental assinada pelos responsáveis, sendo condição obrigatória para a participação no trabalho nos passos seguintes.

No grupo de 17 participantes finais, um (1) se autoidentificou como de cor preta; seis (6), pardos ou morenos; e os demais, brancos. Quanto à religião, somente um (1) entrevistado se identificou como de formação evangélica, embora não mais ligado à mesma; os demais como católicos, embora tenha assumido não frequentar nenhum ambiente religioso periodicamente. Quanto à faixa etária, dois (2) participantes tinham quatorze (14) anos de idade completos; sete (7), quinze (15) anos; e oito (8), dezesseis (16) anos. Aproximadamente 80% dos participantes se identificaram como pertencentes à classe B e 20% à classe C. Do total, oito (8) entrevistados pertenciam ao grupo inicialmente envolvido da escola pública e nove (9) da instituição particular. Tais dados estão ilustrados em gráficos a seguir.

Figura – 11, 12 e 13 – Gráficos de composição de alunos por idade, classe social e total por escola

Figura 11 – Sujeitos por idade

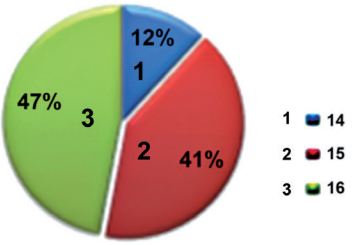


Figura 12 – Classe social do grupo

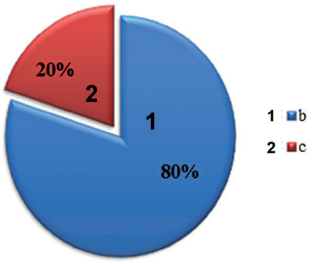
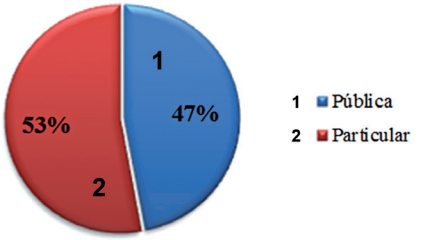


Figura 13 – Composição do grupo quanto a escola



Fonte: Dados da pesquisa.

No momento seguinte, o grupo foi consultado sobre a disponiblidade em participar de uma modalidade de entrevista denominado por Mann e Stewart (2000) de entrevistas não padronizadas e menos estruturadas. Em

ambiente *online*, a modalidade permitiria fazer questionamentos em tempo real, por meio de *chats* de *sites* e, para isso, continuaríamos usando o espaço virtual do facebook. Com o consentimento de todo o grupo, o passo seguinte foi iniciado nos dias que seguiram e perduraram por tres semanas, tempo suficiente para que todos fossem entrevistados.

Nas entrevistas menos estruturadas realizadas no *site* com o grupo, foi proposto uma discussão sobre o tema: conflitos masculinos na adolescência. Essa referência previamente preparada teve como objetivo servir de eixo orientador no decorrer das entrevistas. Sobre perguntas específicas feitas ao grupo, reutilizei o que já havia usado na segunda fase do trabalho de campo. No entanto, nesse terceiro momento os questionamentos exigiram respostas descritivas por parte dos entrevistados e, de acordo com o andamento das respostas, abriam-se caminhos para perguntas para além do pré-estabelecido. Trata-se de questões que envolvem família, religião etc. As perguntas reaplicadas aos participantes, independente da ordem em que ocorreram, foram:

- Como é para você, sentir-se discriminado ou perceber algum tipo mais frequente de cobrança ao interagir entre os colegas?
- Os colegas cobram de você ser mais masculino?
- Devido a observações e conclusões aparentes, já foi taxado de gay, viado ou homossexual?
- Pré-julgamentos sobre sua identidade sexual já lhe fizeram sentir-se excluído de grupos na escola?

Durante as entrevistas foi tomado o cuidado de garantir que todos os participantes percorressem todo o questionário estabelecido, não exigindo ordem rígida para isso. Referenciado nas orientações de Miskolci (2011), o papel pesquisador foi de encorajar e orientar a participação dos entrevistados e procurar me adaptar com o objetivo de manter um elevado grau de flexibilidade, propiciando uma melhor exploração das questões. Isso possibilitou discutir temas ligados à família, religião, escola e dinâmicas discursivas que cada um experimenta no cotidiano sobre sexualidade e gênero.

De acordo com Mann e Stewart (2000), essa forma de entrevista é importante por se parecer mais com conversas entre participantes iguais e permitir acessar experiências subjetivas de entrevistados/as. Assim como os autores descrevem, os participantes do trabalho, ao serem indagados sobre tal experiência, confirmaram que tecnologias de comunicação, como a internet, possibilitam expressão mais livre sobre o que se pensa. A esse respeito assim afirmaram que

> Não sei, mas acho que ao vivo não teria tanta coragem porque, por trás da tela, a gente tem mais coragem. Eu sou assim, tem coisas que eu não consigo fazer ou falar pessoalmente. (S1)

> Eu não teria tantas palavras pra dizer ao vivo como eu tenho aqui. Aqui eu penso, não tenho medo e fico mais à vontade. (S3)

> Certamente que eu poderia ter um pouco de vergonha por estar de frente de alguém, e não ter a mesma liberdade de diálogo como eu tenho no computador. (S11)

Os fragmentos de comentários dos entrevistados confirmaram o que Mann e Stewart (2000) afirmam sobre as entrevistas realizadas em espaços virtuais as quais viabilizam discussão de assuntos embaraçosos e de difícil discussão face a face. Também, devido à construção das masculinidades de adolescentes envolverem questões de gênero e sexualidade, os entrevistados, ao descreverem suas experiências, confirmaram que o meio virtual foi uma ferramenta facilitadora, principalmente em decorrência de suas falas abarcarem questões pessoais e exigirem construção de linguagem pautada em suas privacidades e individualidades. Uma vez questionados sobre o tema, eles descreveram em suas falas[5] que

> Foi tão interessante conversar pela internet que até me assustei quando li as coisas que escrevi. Sabia que fui eu que tinha escrito, mas ao vivo jamais teria coragem de falar ou discutir o que discuti. (S4)

> Eu não teria coragem de falar de minha vida pessoal tão abertamente se fosse em grupo, cara a cara. Pela internet a gente fica mais a vontade. Revelei coisas de minha vida pessoal que jamais pensei falar. Mas além da gente saber com quem se está falando, a tela nos protege. (S7)

[5] Os recortes de fala ao longo de todo o trabalho foram inseridos de acordo com a escrita dos participantes da pesquisa, literalmente (sic), ou seja, sem correção de erros de digitação, gramatical, verbal ou de pronúncia local.

Em síntese, entrevistas não padronizadas com roteiro flexível /dialogados e menos estruturadas pareceram adequadas ao desenvolvimento deste trabalho por possibilitarem o anonimato das narrativas individuais sobre questão de riscos e do não comprometimento de quem informou.

Na escolha desse caminho metodológico – o meio virtual enquanto espaço de pesquisa – foi possível perceber que vem se tornando pauta de legislação e Mann e Stewart (2000) listam algumas formas de processamento dessas informações, quando obtidas *online*. Os autores orientam que os dados devem ser coletados para um propósito legítimo e específico, estar disponíveis aos participantes em um banco de dados de domínio público e serem armazenados de forma apropriada, evitando possíveis riscos, acessos sem autorização e modificações não autorizadas. Atendendo a essas exigências de segurança, todo o material permaneceu disponível em página virtual para cada um dos entrevistados até o devido momento desta escrita.

Igualmente, ao executar entrevistas *online*, os discursos foram colhidos tendo por referência um roteiro prévio, em detrimento de o ambiente ter suas formas de coerção e de stress. Ainda, obedecendo aos critérios éticos de uma pesquisa científica, foram solicitadas autorizações das escolas onde o trabalho foi realizado, procedendo-se do mesmo modo em relação aos pais e/ou responsáveis dos entrevistados que aceitaram voluntariamente participar das entrevistas.

Uma vez definidos os caminhos metodológicos e, por meio desses, ter se acessado as falas dos 17[6] participantes da pesquisa, os procedimentos seguintes foram o de buscar adequada metodologia para discussão e análise do material coletado.

A arquegenealogia como recurso metodológico

A arquegenealogia tem sido referência para o desenvolvimento de trabalhos em diversificadas áreas de conhecimentos e trata-se de desafio complexo por envolver o campo da produção de verdades[7], assim como a necessidade de produzi-las, chamado por Foucault (2006) de vontade de

[6] Todo o processo de entrevistas, na terceira e última parte do trabalho, envolveu 17 sujeitos e todos concordaram que seus dados fossem incluídos no trabalho. No entanto, quatro (4) deles, solicitaram que suas falas fossem omitidas do texto original da tese. Sendo assim, elas não estão na composição da tese ou presentes nos anexos onde se encontram as entrevistas na íntegra.

[7] A palavra verdade é usada por Foucault (2011b) e pode ser entendida como possuidora de uma história, portanto, não é algo metafísico ou transcendente. Para o autor a verdade não existe fora do poder ou sem poder, sendo produzida como efeito de poder. Ainda, o sentido mais amplo dado a ao termo é discutido no capítulo IV.

verdade. Portanto, para entendê-la o autor disponibiliza duas ferramentas: a arqueologia e a genealogia. Para Araujo (2004), a arqueologia versa sobre práticas discursivas e identificam temas, objetos de estudo e conceitos e a genealogia articula o citado com as demais práticas, avaliando suas funções em termos de normalização, disciplinarização e medicalização. Para a autora

> O arqueólogo do saber localiza e descreve os discursos com práticas que dispõe as coisas para o saber (conjuntos de enunciados[8] formulados dotados de uma materialidade específica, disposição de certos domínios, posições para o sujeito, referencial); e o genealogista do poder mostra a previdência, a formação da vontade de verdade que tem produzido os discursos. (ARAUJO, 2004, p.236).

A arqueologia traz seus pontos de apoio nos deslocamentos epistemológicos, nas descontinuidades e nos modos de pensar que propiciam nascimentos de certas disciplinas e morte de outras. As novas disciplinas ocupam espaços, onde antigas eram fracas ou escassas. Outra questão importante é que em cada campo do saber existem possibilidades de organização e classificação próprias para cada época. Para Araújo (2000), nesse empreito, vale observar o que surge na história como saber positivo e não como ideia transcendental. Para esclarecer, os objetos do saber são produtos de transformações históricas surgidas em condições precisas, em dada época, tempo e lugar.

Para Araujo (2004), a genealogia tem por objetos os enunciados que se cobrem de poder, privilegiam o sujeito exclusivo do discurso e seus atos de fala e são hierarquizados. Essas instâncias discursivas estão conectadas com fatores extras discursivos como os econômicos e sociais, os avanços e as descobertas científicas. Assim, é possível perceber práticas que sujeitam cada um em mecanismo de poder/saber, procedimentos referenciados em normas e padrões os quais viabilizam controle por toda existência. A

[8] Segundo Araújo (2000), os enunciados formam as práticas discursivas, que por sua vez formam as epistemês e estes, o conhecimento da época. Eles não são só frases gramaticais, pois lugares, documentos e árvores genealógicas podem ser enunciados, não são proposições lógicas, pois a análise do discurso não se interessa em saber se as proposições de uma ciência da época são verdadeiras ou falsas e também não são somente atos de fala, pois para haver ato de fala pode ser necessário mais que um enunciado. Para a autora, sem enunciado um ato de fala não tem efeito. Esse efeito reporta-se a um autor; o autor de uma formulação (ato de fala) é especificável, e o que diz é dito em circunstâncias únicas, que não se repetem. Já os enunciados se repetem e o lugar do sujeito é um vazio a ser preenchido. Para Araujo (2000), os enunciados funcionam dentro de uma prática discursiva e esta é prestigiada quando produz verdade. O prestígio na nossa época é pela verdade produzida pela ciência.

genealogia, enquanto análise de proveniência, está no ponto de articulação entre o corpo e a história, devendo mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história que age sobre ele e, tudo que o toca, é tema para a genealogia. A autora orienta que

> Enquanto a história tradicional é finalista, contínua, progressiva, para o genealogista não há essências fixas, leis de base, nem verdade fundamentada em moldes metafísicos. As recorrências, os jogos localizados dispensam a busca de um sentido mais profundo, causal. Seu olhar contempla a superfície, detectando nossas máscaras, atento a detalhes, minúcias. (ARAÚJO, 2004, p.42).

Ao buscar sentido para o método genealógico isoladamente, visando ao desenvolvimento deste trabalho, apreende-se que se trata de caminho o qual permite escapar das armadilhas da história monumental da medicina, histórias que nos dão a ideia que, desde Hipócrates, há um avanço contínuo na medicina, um caminho que converge para verdades de nosso tempo, ocorrendo o mesmo no campo legal e jurídico.

Foucault (2006), ao problematizar esses saberes, afirma que existem regras que compõem tanto a posição do sujeito do discurso, quanto o objeto arqueológico de um saber. O saber, por sua vez, funciona dentro de uma estrutura de poder que, devido aos registros de seu funcionamento, desencadeia conhecimentos. Esta relação entre saber e poder constrói novas relações. Também, quando esse conhecimento é do indivíduo para si mesmo, nova subjetividade pode ser formada. Foucault (1979) desvenda estas relações, etapas e dominações, afirmando que a genealogia é meticulosa, pacientemente documentária e, acrescenta ainda, que ela restaura diversos sistemas de submissão, não a potência antecipadora de um sentimento, mas o jogo casual das dominações.

Entendido tais direcionamentos, percebe-se a possilidade de se analisar historicamente o que seria a construção da adolescência masculina. Sobre a importância desse posicionamento, Foucault (2006, p.325) delineia que

> [...] a história tem por função mostrar que aquilo que é nem sempre foi, isto é, que é sempre na confluência de encontros, acasos, ao longo de uma história frágil, precária, que se formaram as coisas que nos dão a impressão de serem as mais evidentes. Aquilo que a razão experimenta como sendo sua necessidade, ou aquilo que antes as diferentes formas de racionalidade dão como sendo necessária, podem ser historicizadas e mostradas as redes de contingências que as fizeram emergir.

As descrições feitas reforçam que optar por um caminho sustentado na arquegenealogia exige atenção sobre a realidade de que os fatos humanos são raros e há vazios em torno deles totalmente desconhecidos. Nesse sentido, o autor orienta sobre os cuidados necessários com circunstâncias históricas específicas, pois são determinadas pelas práticas sociais vigentes. A observação indicada por ele é devido à tendência de se perceber os fatos aparentes da realidade como sendo óbvios, constantes, como objetos naturais e emergidos com o cimento das racionalizações e ideologias.

Nessa direção, meu objetivo é de descrever e reconhecer práticas que definiram o objeto em análise, ou seja, a adolescência masculina. Nisso surgiu uma pergunta: como se definem tais práticas e seus objetos correlatos? Possivelmente são elas que fazem os adolescentes, em circunstância histórica específica, responderem aos desafios cotidianos na construção de suas masculinidades. Trata-se de procedimentos desenvolvidos num mesmo ponto da história, mas em determinada condição de produção, resultando uma elevação das objetivações. Assim, tentar atribuir unidade para a multiplicidade de procedimentos nesse campo torna-se ato insuficiente e nulo.

Portanto, a importância do caminho metodológico escolhido, referenciado no pensar de Foucault (2008), está na possibilidade de definição das regras na formação de um conjunto de enunciados, por manifestarem-se como uma sucessão de acontecimentos e, na própria ordem em que se apresentam, tornam-se objeto de discurso, podendo ser registrado, descrito, explicado e receber elaboração em conceitos. Inclusive, é por isso que essa opção teórica tem se fortalecido e mostrou-se capaz de auxiliar e sustentar os objetivos traçados nesta discussão.

Ainda, diante da questão colocada sobre o enunciado, o que seria um olhar arqueológico? Como resposta, Foucault (2008) não nega a possibilidade de enunciados novos em correlação com acontecimentos exteriores. Sua proposta mostra em que condições pode haver interdependência entre eles e em que ela consiste precisamente, quais são seus limites, forma, código e lei de possibilidade.

As descrições e afirmações feitas possibilitam afiançar que o discurso pode ser usado como importante recurso metodológico em diversificadas áreas de conhecimento, principalmente nas ciências humanas, por tratar-se de uma prática social. Também, em diversas obras, Foucault (1982, 1999, 2011a) salienta que o discurso é produzido em razão de relações de poder.

Em outros trabalhos, Foucault (2007, 2010) mostra que há duplo e mútuo condicionamento entre práticas discursivas e práticas não discursivas, embora ele acrescente ideias de que o discurso é constitutivo da realidade e capaz de produzir, com o poder, inúmeros saberes. O significado, relevância

e destaque dessas questões para o autor pode ser percebido em seu quarto trabalho publicado, *A arqueologia do saber*, no qual afirma

> Gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. É preciso não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2008, p.56).

Somente um olhar atento sobre o discurso possibilita entender as relações existentes entre saber e poder. Esclarecendo, para Foucault, poder não é fenômeno de dominação maciça e homogênea de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras. O poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder é circulante funcionando em cadeia. Nunca está localizado aqui e ali ou em mãos de alguns ou apropriado como uma riqueza ou bem. Ele funciona em rede e nas suas malhas e os indivíduos circulam e estão sempre em posição de exercê-lo. Quanto ao indivíduo, é o efeito do poder e, simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa pelo indivíduo que ele constituiu, sendo o indivíduo um dos primeiros efeitos do poder, e não, o outro do poder. Nunca se é alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. O poder não se aplica, passa pelos indivíduos (FOUCAULT, 1982).

Assim, embora o autor não tenha proposto uma teoria do poder, propôs uma analítica do poder que tem como finalidade desprender-se da concepção jurídico-discursiva, suposta tanto naquelas que consideram que o poder é repressão do desejo como naquelas para os quais a lei é constitutiva de desejo. Desse modo, baseado nos conceitos de poder e jogo de forças é que procurou-se, nessa discussão, encontrar caminhos e entendimentos sobre a construção de masculinidades na adolescência e seus enfrentamentos.

Para Foucault (2006), na arquegenealogia, o grande paradoxo está no que é feito, no objeto, explicado pelo que foi o fazer em circunstâncias da história e seu lugar. Mediante tais orientações, os fragmentos de fala de adolescentes serviram de objetos para este trabalho e analisados para construção dessa discussão. Um dos sujeitos participantes do trabalho, ao ser questionado sobre como se autodefine, enquanto masculino, se comparado às mulheres, ele afirma

> Admito que sou muito sensível, perfeccionista, demoro mais que as meninas ao me arrumar, passo creme e base, sou muito chato em relação a mexerem no meu cabelo, gosto de andar arrumadinho, meu quarto é mais arrumado que o da minha mãe e consecutivamente mais do que qualquer garoto ou garota. Sou caprichoso, quieto, não falo besteira e idiotice, me acho mais adulto e não entro naquelas rodinhas de bêbados e pegadores de garotas (S8).

Entretanto, de forma norteadora, ao observar e usar fragmentos de fala dos entrevistados deste trabalho, é preciso entender que os enunciados descritos por eles, às vezes, não representam coisas. Nesse sentido, Foucault (2007) orienta que na modernidade, o discurso é constituído pela linguagem, pois é ela que dá sentido às coisas por ser histórica e recheada de sentidos. Nesse caminho, o discurso ganha materialidade por meio da linguagem e não existe uma relação fidedigna entre palavras e coisas, ou seja, os sentidos produzidos pelos discursos vão além da materialidade linguística.

Assim, ao delinear os caminhos metodológicos para o desenvolvimento desta pesquisa e trabalho, não foi minha proposta analisar tal questão com uma visão somente confirmatória dos achados. Portanto, para isso foi necessário construir uma discussão teórica que envolvesse temas como: adolescência, heteronormatividade, masculinidades, subjetivação, objetivação e suas construções e como isso ocorreu na sociedade historicamente.

Considerações finais

Nessas considerações reconhecemos inicialmente que, sem as reflexões presentes em diversas obras de Michel Foucault, somadas aos trabalhos de pesquisadores e pesquisadoras que se debruçam sobre as publicações do autor, o desenvolvimento deste aporte teórico não teria tomado forma; portanto, são saberes que foram fundamentais para a sustentação do mesmo.

São os estudos foucaultianos que têm possibilitado o uso de metodologias inovadoras como a adotada aqui.

No campo das metodologias, os próprios estudos de Foucault, Miskolci (2011) e Marcuschi (2004) referenciaram possibilidades e caminhos. Os trabalhos dos dois últimos autores citados, permitiram o uso das tecnologias de informação para que, em espaços de relacionamentos virtuais, fossem identificados grupos específicos de adolescentes, observado suas falas e, assim, perceber discursos que envolvem a construção de masculinidades e enunciados presentes nesses discursos.

Nesse sentido, os participantes do trabalho confirmaram que o espaço virtual possibilitou liberdade e transparência de fala, o que outros formatos e espaços não permitiriam. Portanto, em um trabalho envolvendo sexualidade e gênero de adolescentes, poder apresentar fragmentos de falas que evidenciam os enfrentamentos no campo do saber-poder-resistência dos mesmos, são dados que legitimaram e valorizaram uma complexa e difícil discussão.

Quanto aos estudos sobre arqueologia do saber e genealogia do poder, eles são procedentes das reflexões foucautianas; por meio deles foi possível demonstrar a constituição histórica da adolescência masculina, produto de uma trama de discursos de saber e de relações de poder e reconhecer os processos modernos de sujeição e de produção de sujeitos assujeitados. Adotada neste trabalho, o casamento da arqueologia com a genealogia, denominada de arquegenealogia, possibilitou reforçar a necessidade de desconstrução do conceito de adolescência e masculinidade como sendo natural e demarcada pelo biológico, questões essenciais para quem discute o tema. Percebeu-se também, que a adolescência é uma forma estabelecida entre o fim do século XIX e início do século XX, centrada na produção de adultos saudáveis.

Referências

ARAÚJO, I. L. **Do signo ao discurso introdução a filosofia da linguagem**. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2000.

FERNANDES, C. A. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2011a.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2011b.

_____. **História da sexualidade:** o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2010. v.2.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Historia da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2007. v.1.

_____. **Ditos e escritos**: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. v.2.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1982.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREITAS, H. et al. Pesquisa via internet: características, processo e interface. **Revista Eletrônica GIANTI**, Porto Alegre, p.1-11, 2004. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/2004/2004_140_rev_eGIANTI.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2015.

GAROFALO, R. et al. The association between health risk behaviors and sexual orientation among a school-based sample of adolescents. **Pediatrics,** Elk Grove Village, v.101, n.5, p.895-902, 1998.

GIBSON, P. Gay male and lesbian youth suicide. In: U.S. Department of Health and Human Services. **Report of the Secretary's Task Force on Youth Suicide**. Washington: Government Printing Office, 1989.

IBGE. **Característica étinco-raciais da população classificação e identidades.** Rio de Janeiro, 2013.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In:_____. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p.13-52.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2008.

MANN, C.; STEWART, F. **Internet communication and qualitative research:** a handbook for researching online. London: SAGE Publications, 2000.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. S. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.13-67.

MISKOLCI, R. Novas conexões: notas teórico-metodológicas para pesquisas sobre o uso de mídias digitais. **Revista Cronos**, Natal, v. 12, n. 2, p. 9-22, jul./dez. 2011.

O'CONOR, A. **Breaking the silence**. Nova Iorque: Routledge, 1995.

REMAFEDI, G. **Studies of gay and lesbian youth suicide.** Boston: Alyson Publications, 1995.

_____. Risk factors for attempted suicide in gay and bisexual youth. **Pediatrics**, Elk Grove Village, v.87, n.6, p.869 -875, jun. 1991.

A TRANSFORMAÇÃO DOS PAPÉIS SEXUAIS NAS RELAÇÕES AFETIVAS

Alessandra Munhoz LAZDAN
Paulo Rennes Marçal RIBEIRO

Este capítulo tem como objetivo traçar os principais fatores históricos que direcionaram os papéis sexuais nas relações afetivas. Com dados a partir da pré-história, que nos traz a hipótese da existência do matriarcado, período em que a sociedade pode ter sido governada pelo poder feminino, passando posteriormente para o domínio masculino, denominado patriarcado, período este que se estendeu até os dias atuais. A diferenciação sexual originária do patriarcado deu origem às concepções pejorativas em torno da sexualidade feminina, determinando a dinâmica nas relações afetivas. A Igreja veio selar a subordinação feminina com o mito de Adão e Eva, abrangendo uma conotação negativa a respeito da imagem feminina. As mudanças em torno dos padrões sexuais começaram a ocorrer a partir do século XIX, com a inserção das mulheres nas indústrias e consequentemente, proporcionando o início de sua autonomia. A emancipação feminina se torna mais evidente após os movimentos feministas na década de 1970, dando início à desconstrução do padrão das relações de gênero baseada na dominação masculina, configurando a crise que as relações e a identidade masculina vivem atualmente. O que se visualiza nos dias atuais é uma cultura masculina com maior abertura para a sensibilidade e busca por um equilíbrio dinâmico com a polaridade feminina, o que supõe-se ser o caminho para a resolução dos conflitos nas relações de gênero.

Embora a história da sexualidade retrate alterações no modo de manifestação da sexualidade e na relação entre os gêneros ao longo dos períodos históricos, as conquistas do movimento feminista, que teve seu auge na década de 1970, revolucionou, de forma aparentemente irrevogável, a ordem masculina e consequentemente a dinâmica das relações atuais. A nova era é configurada por transformações na estrutura patriarcal, sistema vigente por no mínimo há uns quatro milênios, tendo seu reflexo em todas as instâncias.

Aqui destacamos sua representação na transformação dos papéis sexuais nas relações afetivas.

Vejamos como se deu a construção da relação homem-mulher ao longo da história.

Fisher (1994) revisita a pré-história para compreender o processo de construção de hierarquia nas relações de gênero. Antes da agricultura, cada sexo exercia uma função (caça e coleta de alimentos), contribuindo ambos para a organização social, sem submissão de poderes. Com o advento da agricultura, sendo necessário o uso da força física, os homens se sobressaíram, introduzindo o desnivelamento de poder. "A agricultura com arado trouxe consigo a subordinação feminina, dando início ao panorama da vida sexual e social do Ocidente." (FISHER, 1994, p.307).

Na evolução do duplo padrão sexual, Fisher traça algumas teorias importantes sobre o assunto, tendo como ponto em comum a monogamia.

O primeiro teórico estudado foi Johann J. Bachofen (citado por FISHER, 1994), com a teoria do sistema inicial de governo matriarcal, originário do matrilineado, ou seja, pelo traçado da descendência através do lado feminino, já que os homens não tinham certeza sobre a paternidade das crianças. Cabral (1999) nos confirma essa informação com a hipótese da existência de um longo período de dominação pelo sistema matriarcal no início da humanidade. Segundo sua pesquisa, o desconhecimento em torno das funções biológicas femininas, como a menstruação e a gestação – esta última sendo entendida como uma produção independente da participação masculina –, proporcionou uma aura de mistérios sobre a figura feminina, que se reverteu em poder para as mulheres (CABRAL, 1999).

Esse sistema foi alterado com a instituição da monogamia e a instituição de preceitos religiosos, tendo como consequência o declínio do matriarcado. Lewis H. Morgan e Friedrich Engels (citado por FISHER, 1994) também definiram a monogamia como causadora da perda do poder feminino, pois limitou a mulher na relação com a sociedade mais ampla sacrificando-a nos limites do casamento.

Cabral (1999) aponta que a inserção do homem na teia de relações contribuiu para o declínio do matriarcado. A mitologia mostra essa decadência através dos mitos de criação, antes com origem a partir de uma deusa para no fim ser criado por um único deus masculino.

De acordo com Fisher, existem manifestos contra a existência do matriarcado, porém o que se admite é a existência anterior de relações de igualdade entre os sexos.

O patriarcado teve seu início também devido a motivos econômicos, com a necessidade do homem expandir seu patrimônio, protegê-lo e comercializar seus bens. "Assim, os antropólogos estão de acordo quando

dizem que quando o trabalho agrícola dos homens se tornou essencial à sobrevivência, o papel principal relativo à subsistência passou das mulheres para os homens." (FISHER, 1994, p.311).

Contudo, a autora segue dizendo que tal diferenciação sexual corroborou na sua amplificação e intensificação, sendo geradora de ideias pejorativas em torno dos sexos, como a crença de que os homens são mais predispostos ao sexo e ao adultério e as mulheres castas, dependentes e fracas. Na Grécia antiga, Aristóteles reforçou a soberania masculina, instigando a submissão da fêmea ao macho como condição da natureza, estendendo essa premissa aos gêneros humanos. Também confirmou a ideia do homem ser o único portador da semente para a reprodução humana. Parece ser evidente a submissão da mulher ao homem naquela sociedade. As únicas exceções eram as hetairas, que eram mulheres que tinham acesso à leitura e se colocavam em condições de igualdade com os homens (CABRAL, 1999).

É na Grécia a origem da famosa dicotomia dos dois papéis distintos de mulher, os quais ainda lutamos para reverter: o da mulher santa, aquela ideal para se casar, com perfil dependente, submissa e frígida (observem o traço sexual como determinante no caráter da mulher), e a da mulher pervertida, ou seja, a amante, despudorada, impura, infiel. Cabral frisa a ótica masculina na qual esses perfis foram construídos, características essas convenientes aos homens. Enquanto o matriarcado dominava pelo medo ou pela impotência sentida pelos homens gerada pelos mistérios em torno da mulher, no patriarcado a dominação se fez pela repressão, pela contenção do poder sexual que era atribuído à mulher.

Por fim, a criação do mito judaico-cristão, vigente até hoje, vem sacramentar a ordem masculina. Considera-se, em algumas instâncias, os hebreus como responsáveis pela passagem do matriarcado para o patriarcado. Tendo sua origem a partir de uma costela de Adão, Eva recebe uma posição secundária desde seu nascimento. A autora traz uma interpretação sobre este dado como uma necessidade masculina de se negar a igualdade entre os gêneros. A ela é atribuída a culpa pela expulsão do casal do paraíso e por ter tentado Adão. Em síntese, Eva abarcou o caráter subversivo feminino, um modelo trazido ao Ocidente, mas que deveria ser evitado (CABRAL, 1999). Ao que consta, a perspectiva cristã contribuiu de forma significativa para o estabelecimento de uma relação misógina entre os gêneros.

A Igreja tomou a ideia da monogamia, institucionalizando o casamento como algo sagrado, com exceção do Protestantismo que, após a Reforma no séc. XVII, passou a ver o casamento mais como um contrato civil, permitindo, dessa maneira, que as mulheres se divorciassem com mais facilidade em países não católicos (FISHER, 1994).

Antes de adentrarmos na questão religiosa, continuemos a analisar as consequências da divisão sexual tomando como parâmetro a história da mulher, com dados a partir da Idade Média.

De acordo com o estudo de Perrot (2012), a história mostra que a dominação masculina teve como consequência a desapropriação das mulheres perante o próprio corpo. Seu corpo foi subjugado e roubado em sua própria sexualidade. Exemplo disto encontramos na virgindade feminina que pertencia aos homens que a deflorariam. O senhor feudal ilustra essa fase, portando-se do direito de privilegiar-se da primeira noite da esposa de seus servos.

Segundo Georges Duby (1992), temos dados mais precisos sobre a condição feminina a partir do séc. XII, e essas informações dizem respeito mais especificamente às mulheres da nobreza e são originários da perspectiva masculina.

Sobre a mulher camponesa, sabe-se que seu perfil era submisso e sua função era basicamente a procriação.

As qualidades masculinas exaltadas eram aquelas que compunham o homem viril, com características agressivas, como o guerreiro, o caçador, o predador. Um homem demonstrar sinais de medo era comparado a uma mulher e, desta forma, rechaçado.

Os homens tinham funções específicas, divididas em três grupos principais: padres, guerreiros e camponeses. As mulheres eram apenas as esposas desses homens. Sua função era a de servir e ser submissa, não apresentado diferença alguma das camponesas. As habilidades de leitura e canto também se orientavam para o entretenimento dos maridos.

O homem era polígamo e podia devolver a esposa (juntamente com seu dote) caso ela demorasse a lhe dar filhos ou ele encontrasse partido melhor.

Apesar de uma posição tão desvalorizada e fraca, a mulher era vista ainda como portadora de uma natureza perversa, com um lado obscuro, maléfico e suspeito. Toda essa vertente é consequência de sua origem, lembrando que a mulher foi a introdutora do pecado no mundo. Com isso, ela recebe denotações ambíguas, oscilando entre tolas e corrompidas a corruptoras. Duby coloca que, desta forma, os homens se orientavam mais pelo medo do que pelo desejo em relação à mulher. Por isso, o casamento tinha a função de esgotar a lascívia feminina, enquadrando-a numa posição de mãe.

Alguns séculos mais tarde, Perrot (2012) contextualiza a visão perversa atribuída à sexualidade feminina como efeito da patologização das manifestações dos conflitos sexuais vividos pelas mulheres. "A histérica é a mulher doente de seu sexo, sujeita a furores uterinos que a tornam quase louca, objeto da clínica dos psiquiatras." (PERROT, 2012, p.66). Essa

ideia foi amplamente difundida posteriormente pela Psicanálise no séc. XIX. Pensamos no reflexo disso nas relações entre os sexos, a mulher que mal conhecia seu corpo e seu desejo, e o homem, ansioso e temeroso por tal manifestação. O homem, principalmente, viveu o conflito de não saber lidar com as polaridades femininas, terminando muitas vezes por julgá-las e recriminá-las.

A subordinação feminina à ordem masculina no séc. XII era entendida como natural e posta como decreto divino. Porém, neste contexto, sua submissão é explicada apenas por seu pecado e não por sua natureza. Existe um lugar onde é possível visualizar uma igualdade entre os sexos, que seria no amor conjugal. Duby entende que as concepções religiosas e profanas podem encontrar um ponto em comum neste aspecto, considerando que a Igreja prega o consentimento mútuo entre o casal, proclamando a igualdade entre o homem e a mulher.

O aspecto religioso, assim como a sexualidade, representava uma dualidade própria das mulheres. As religiões eram um poder sobre as mulheres e das mulheres (PERROT, 2012).

A autora destaca o cristianismo como uma religião puramente masculina e com caráter misógino, pois confere à mulher um caráter inferior, impuro e até mesmo ruim.

Na era medieval, projetou-se todo o conteúdo lascivo da psicologia feminina na invenção das bruxas, criando-se uma das maiores perseguições e morticínio da história.

A publicação de *Malleus maleficarum* (*O Martelo das feiticeiras*, em português), conseguiu difundir a descrição e prática das feiticeiras por toda a Europa. O livro contribuiu para a formação do pensamento sobre elas e justificava sua condenação. Eram julgadas pela sua sexualidade "desenfreada", como fazer sexo após a menopausa ou com posições sexuais inadequadas para a Igreja. Associavam-nas com uma figura diabólica. "Ela é o diabo, seu olhar mata: ela tem mau-olhado. Tem pretensão ao saber. Desafia todos os poderes: o dos sacerdotes, dos soberanos, dos homens, da razão." (PERROT, 2012, p.90). Pensamos que fortes resquícios dessa época ainda circulam no pensamento e consciência atuais, os quais contribuem para o julgamento de certas atitudes femininas, "justificando" sua submissão à ordem masculina. Perrot (2012, p.89) parece concordar ao afirmar que "as feiticeiras aparecem como bodes expiatórios da modernidade."

É certo que a doutrina cristã contribuiu e muito com a repressão sexual feminina, fortalecendo a cultura misógina ocidental. Porém, o cristianismo interveio também diretamente na dinâmica sexual de ambos os gêneros.

Embora seja conhecido que o cristianismo impôs uma restrição na liberdade sexual observada na Antiguidade, Le Goff (1992), por meio do estudo

de Foucault e Paul Veine, diz que essa inibição no comportamento sexual ocorreu anteriormente ao cristianismo, mas seu papel foi determinante.

Com esta doutrina, explica o autor, o corpo passou a ser fonte do pecado, sobretudo com as intervenções de Agostinho. O casamento foi a instituição que mais sofreu com a ideia do pecado sobre a sexualidade.

Flandrin (1987) traçou alguns pontos da doutrina cristã que se aplicam diretamente sobre a sexualidade, advindas de séculos anteriores, mas que continuam atuais na sua essência.

O primeiro ponto diz respeito ao sexo dentro do casamento. Era permitido o sexo estritamente para fins de procriação ou para cumprir o "contrato" do casamento. A partir do séc. XIII é agregado a interdição da fornicação, considerada um desejo culposo. Era proibido ao homem tocar na mulher, mas deveria ter relações só com a esposa para impedir o desejo por outra. O prazer era proibido durante a relação, sendo este conceito mudado somente em meados dos séculos XVI e XVII, quando a busca pelo prazer passa a ser aceita, desde que não haja impedimentos para a concepção.

Quanto ao prazer feminino em específico, este não era conhecido, acreditando ocorrer junto com a ejaculação ou ele poderia ser prolongado, por acreditar que ele ajudaria na fecundação.

Ou seja, a Igreja parece ter tomado a procriação para as orientações quanto à sexualidade como meio de se justificar para sua liberação ao prazer. A Igreja não encontrava justificativa para o prazer sexual por si só, recorrendo sempre a um argumento biológico para tal.

A noção do amor não era mencionada como argumento do contato físico no ato sexual. Essa ideia foi ocorrer somente no séc. XX, quando passou a ser usada como argumento para o convívio entre os casais (FLANDRIN, 1987).

Ary (2000) analisa os novos tempos da Igreja católica no tocante à relação de gêneros. Observa que a mulher ganhou mais espaço de expressão na Igreja, no entanto, este permanece ainda idealizado em torno da imagem de Maria e de sua concepção santificada, ao delegar à mulher a função de mediadora da família. Permanece uma mensagem sutil do modelo "natural" e "sobrenatural", meio em que é idealizada a mulher do "bem", continuando com a dicotomia externa e interna entre as mulheres com a concepção santa / prostituta.

Um novo discurso é feito agregando a mulher à imagem de Deus. Contudo, não se descreve características femininas nesse Deus, o que faz entender que para a igualdade entre os sexos, a mulher deveria se fusionar com o homem, buscando eliminar a desigualdade entre eles.

Para tentar corromper com toda dicotomia sobre a psicologia feminina, na tentativa de sair da sombra e resgatar a identidade da mulher, surgiu o

movimento feminista, que teve como intuito principal reivindicar seus direitos junto à sociedade precisamente masculina.

Por ser plural e variado, Perrot (2012) diz ser mais adequado nos referirmos a movimentos feministas. Tiveram o intuito de lutar pela liberdade dos sexos. Embora a onda feminista tenha tido sua maior expressividade nos anos 1970, a autora nos traz registros de algumas feministas isoladas nos séculos XV e XVII. O feminismo age em movimentos intermitentes e súbitos. Por exemplo, no séc. XIX, as mulheres se reuniam em casas onde comportava uma reunião. Ou agiam com a distribuição de panfletos, publicações em revistas e manifestações públicas na Europa do mesmo século.

O motivo da luta variou com o passar do tempo. No séc. XIX o intento era pela igualdade dos sexos. Na segunda metade do séc. XX, propriamente nos anos 1970 a luta era pela liberação das mulheres. Já o feminismo contemporâneo é reconhecido mais pelos direitos do corpo, como o direito à liberdade de contracepção e o direito à interrupção voluntária da gravidez (PERROT, 2012).

Mosse (1998) afirma que a luta feminista provocou a sexualidade masculina, que se pautava em valores morais distintos para homens e mulheres. A liberação das mulheres ameaçou a masculinidade estabelecida até então. Veremos mais adiante de que forma a transformação do papel feminino tem afetado na postura masculina.

Contudo, nem todos os autores enfatizam o feminismo como o principal precursor da autonomia feminina e da transformação na dinâmica das relações entre os gêneros. Helen Fisher e Alexandra Kolontai defendem as dinâmicas sociais e econômicas como norteadoras da emancipação da mulher.

De acordo com Fisher (1994), a partir do séc. XIX, com a industrialização, percebe-se uma grande alteração nas relações afetivas decorrentes das transformações da economia. Por exemplo, o número de divórcios cresceu na era industrial, pois proporcionou relativa autonomia às mulheres com sua saída de casa para a indústria (relativa em decorrência dos baixos salários em comparação aos dos homens). No séc. XX, com a Depressão americana, os casais estabilizaram-se novamente, devido à dificuldade econômica da época. O espírito do momento sugeria às mulheres serem mais tolerantes com seus maridos.

O movimento feminista, a partir dos anos 1960, influenciou as mulheres a buscarem trabalho novamente fora de casa e igualmente a se divorciarem (FISHER, 1994). Ou seja, para a autora, este movimento aparece como mais um fator em meio às oscilações que já ocorriam nas relações.

Nos anos de 1990, com a estabilidade da economia americana, parece ter havido o mesmo movimento dos anos 50, com casamentos entre os jovens e mais estabilidade na relação (FISHER, 1994).

Assim, notamos como as relações entre os sexos são diretamente influenciadas pelas estruturas sociais e econômicas. Porém, o maior diferencial das relações foi a independência feminina proporcionada pelo trabalho. O sociólogo Eli Ginzberg concorda ao dizer que este foi o acontecimento mais importante do século XX (FISHER, 1994).

Kolontai (2003) concorda que a mulher moderna é fruto da força do trabalho feminino assalariado. Isso quer dizer que a realidade do mercado de trabalho exige da mulher posturas com mais firmeza, decisão e energia, qualidades antes exclusivas masculinas, não favorecendo a permanência dos valores propagados até então, como a submissão e a passividade. Completa afirmando que este perfil de mulher é consequência de sua participação na vida econômica e social, sendo este modelo valorizado e selecionado pelo mundo capitalista. Criou-se uma seleção natural das mulheres mais fortes e resistentes, com início principalmente nas camadas sociais mais profundas da sociedade, onde a adaptação ao trabalho se fazia imprescindível. "A mulher da classe operária contempla como nasce e se fortalece dentro de si a consciência de sua independente individualidade. Tem fé em suas próprias forças" (KOLONTAI, 2003, p.20).

Este novo tipo de mulher se mostra livre e independente e, segundo a autora, corresponde à cultura própria do meio proletário, que pede por mulheres que não se submetam à sociedade opressora, que lutem contra a servidão e que sejam ativas no exercício de seus direitos, mas que se voltem à coletividade e à sua classe.

Contudo, a energia da nova mulher, independente e celibatária, reflete nas demais mulheres que se mantém vinculadas ao antigo modelo feminino. Gradativamente, a mulher trabalhadora vai configurando o tom da nova era e modelando um novo perfil de mulher. "São estas mulheres do novo tipo que rompem com os dogmas que as escravizavam." (KOLONTAI, 2003, p.24).

Todavia, Kolontai reconhece que os valores que perduraram por séculos em relação à mulher influenciam mesmo no novo modelo que se constrói, sobre a mulher que busca por libertação. Refere que o antigo e o novo se misturam e se conflituam na psique feminina.

Considerando que a relação entre os sexos são interdependentes, é notável que toda essa transformação pela qual a mulher passou e está passando reflete na configuração masculina. A nova ordem alterada pelos movimentos femininos desestruturou a antiga ordem e parâmetros masculinos, advindos da estrutura patriarcal.

Para Mosse (1998), o movimento de libertação feminina trouxe um contratipo de sexualidade em ambos os gêneros, denominados na época de anormais, levantando, com isso, um questionamento sobre a essência da masculinidade. "O ideal de masculinidade era posto em risco por uma

decadência geral, uma desorientação anunciada pela doença e pelos doentes." (MOSE, 1998, p.293). A masculinidade parecia ser o alvo principal com o qual o movimento decadente iria se contrapor.

O caos estabelecido pela quebra da ordem de um sistema primordialmente patriarcal, pelo movimento decadente, foi marcado pelo nervosismo e histeria, decorrente da falta de contenção do antigo sistema.

Charcot (citado por MOSSE, 1998) ampliou o campo da histeria, doença classificada como um distúrbio feminino, ao masculino. Seria uma desordem gerada por uma sensibilidade alterada, que afetava igualmente os homens da época. Anúncios médicos na Alemanha no início do séc. XX ofertava tratamentos para homens com problemas nos nervos ou diretamente para "homens fracos"! Percebe-se a concepção embutida nestas palavras, com um contraposto à masculinidade viril vigente.

A masculinidade rígida era o principal diferenciador entre os sexos, e era considerado fundamental para o estabelecimento da ordem na sociedade. Felizmente, a maioria dos sexólogos transformou a ideia da masculinidade construída como contraposto da homossexualidade e da feminilidade, incluindo em sua configuração elementos até então rejeitados (MOSSE, 1998).

Ainda assim, Giddens (1993) alerta que nas sociedades modernas permanece a tendência do controle sexual dos homens sobre as mulheres. O autor observa que à medida que isso começa a falhar, revela-se um caráter compulsivo na sexualidade masculina e uma crescente onda de violência masculina sobre as mulheres. Esse dado mostra a dificuldade dos homens em lidar com a perda do poder.

No entanto, a atualidade obriga os gêneros a se conciliarem, considerando a crescente tendência à igualdade sexual. As mulheres, de forma geral, não se submetem mais à dominação sexual masculina, o que leva a consequências que ambos terão que lidar. Na opinião de Giddens, homens e mulheres terão que rever seus pontos de vista e atitudes no tocante aos relacionamentos, a fim de se adequar às transformações das relações afetivas. A nova configuração das relações pede a revisão de conceitos como compromisso e intimidade.

O autor reconhece que os homens são mais lentos em acompanhar as transformações vividas pelas mulheres. Era conhecido para eles o lugar reduzido e de pouca influência delas, enquanto eles ocupavam um lugar forte e aparente na sociedade. Modificar esse quadro significa, para o homem, reduzir o seu lugar, dividir tarefas, diminuir sua força e perder sua identidade. Diante destes argumentos, parece até justificável sua resistência às mudanças.

Perante este panorama da reconstrução dos papéis sexuais, Malcher (2002) analisou de que forma as noções de amor e as práticas amorosas

são constituídas no contexto da construção das masculinidades. Entre suas observações de campo constatou que, entre os jovens masculinos ou femininos, fala-se de amor. Porém, entre os rapazes, este assunto não é algo ainda muito confortável ou natural, sendo sua confissão reservada para poucos colegas. O autor pensa que, ainda assim, como padrão cultural, a divisão entre os padrões emocionais femininos e racionais masculinos existe, mesmo que possa haver hoje uma maior visibilidade sobre as questões afetivas para ambos os lados.

O conflito entre a aceitação da liberdade sexual feminina por parte dos homens e o julgamento perante o mesmo foi outro ponto encontrado nos relatos da pesquisa de Malcher. Os rapazes chegaram a nomear como "putas" as garotas que aceitaram sair com eles sem antes terem conquistado-as. Diante destas questões, o autor entende que as idéias a respeito de relacionamentos e afetividade entre os jovens pesquisados ainda não configuraram uma forma mais definida, talvez pelos relacionamentos, hoje, mostrarem ser um processo bastante dinâmico. O duplo padrão sexual, discutido anteriormente, é bastante evidente e, como apontou Giddens, moroso de ser mudado pelo lado masculino.

Outros dados de pesquisas atuais são fornecidos por Ferrand (2004), que compara a análise de duas pesquisas feitas com intervalo de 20 anos sobre a representação e a sexualidade de homens e mulheres. A primeira foi feita em 1970 por Simon e seus colaboradores e a segunda realizada em 1993 pelo grupo ACSF (SPIRA; BAJOS et al. apud FERRAND, 2004). Embora o comportamento sexual das mulheres tenha se aproximado muito ao dos homens, ela nota ainda algumas especificidades.

A primeira grande mudança registrada foi a maior atividade e grau de satisfação no tocante à sexualidade por parte das mulheres. Há poucas décadas atrás, sua iniciação sexual se dava na maior parte no casamento. Da primeira pesquisa para a segunda já houve um declínio da faixa etária para a iniciação sexual feminina, de 21 anos para 18 anos. A autora defende a invenção da pílula anticoncepcional para justificar essa redução da idade. O que fica claro é que a sexualidade feminina passa a ser mais diversificada e independente da procriação.

O que se mantém igual nas décadas investigadas é a diferença de significado da primeira experiência sexual para os gêneros. Para os meninos, a perda da virgindade tem uma conotação de aprendizagem da sexualidade, ao passo que para as garotas essa experiência está vinculada ao relacionamento e comprometimento afetivo.

A precocidade da vida sexual nas décadas mais recentes se articula também com o prolongamento da dependência da casa dos pais pelos jovens, diferença percebida principalmente entre os rapazes. Por conta do desem-

prego e da extensão dos estudos, os pais acabam por ter maior tolerância com a vida sexual dos filhos.

Em contrapartida, do lado feminino as mudanças tendem para a autonomia. Elas agora abandonam a casa dos pais para viver com o parceiro ou, do ponto de vista individual, saem de casa para trabalhar ou estudar, tendência cada vez maior devido ao crescimento feminino no nível superior.

Apesar do nível escolar ter aumentado entre as mulheres, elas ainda são percebidas, do ponto de vista atrativo sexual, como um objeto de desejo e apropriação, com uma perspectiva primariamente sexual. Já as mulheres percebem os homens no seu nível social, com o foco para a procura de um parceiro para uma união estável.

Quanto às transformações da sexualidade conjugal, Ferrand observa que a procriação ocupa um lugar mais restrito, sendo a sexualidade agora mais voltada para o desenvolvimento pessoal e da afetividade. O casamento tem concorrência com a co-habitação e fica ameaçado pela banalização do divórcio. O modelo amoroso está inscrito num novo parâmetro de relação indivíduo / sociedade, considerando o aumento da autonomia e compreensão sexual, sendo a sexualidade concebida como uma experiência pessoal.

O sentido de autonomia na relação afetiva faz com que haja maior exigência de reciprocidade e compartilhamento, ao passo que a relação tende a ser menos fusional, mas mais voltada para o prazer individual (FERRAND, 2004).

Além do prazer individual, homens e mulheres parecem buscar sentidos diferentes na relação sexual; eles buscam afirmar sua virilidade e elas buscam confirmar a qualidade da relação (FERRAND, 2004).

O estudo de Ferrand nos mostra o quanto a autonomia feminina delineou as relações para uma direção de autossatisfação e liberdade. Esta última, ao passo que pode tornar as relações mais frágeis, com a banalização do divórcio, ou mesmo com a diminuição do casamento, permite aos indivíduos escolhas, experiências e autoconhecimento.

Nolasco (1998) nos traz outros parâmetros das novas relações ao analisar as representações masculinas e femininas na televisão brasileira. Ele constatou um nível de erotismo como característica geral. Sua análise diz que as relações interpessoais ganham uma conotação de consumo com a exploração da beleza física, a excitação e o narcisismo, que configuram uma sociedade voltada para o individualismo e com pouca sustentação.

Constata o reflexo das transformações da mulher na mídia. A televisão abandona o perfil da dona de casa dependente emocional e financeiramente presente nos anos 60 e adota o modelo da mulher emancipada dos anos 90. Contudo, é abordado também outro modelo de mulher, aquela excessivamente erotizada, desejada pelos homens, mas de comportamento duvidoso.

Porém, a liberação da mulher ao longo das décadas após 60 é o aspecto mais evidente que se nota. A mulher sai do silêncio que camuflava a insatisfação no casamento e adere uma postura ativa, penetrando na esfera de status e poder, antes primordialmente do universo masculino. A postura feminina mais comum passou a ser a de autonomia e segurança, aproximando-se aos ideais masculinos difundidos pela cultura ocidental.

O homem perde seu posto de referência de sabedoria para a mulher. "A mulher na tevê é prenúncio e confirmação de que vivemos em uma sociedade democrática, individualista e liberada." (NOLASCO, 1998, p.155). Contrariamente à nova configuração feminina que se mostra bem definida, o perfil masculino se desconfigura refletindo em personagens conflituosos, superficiais ou erotizados que delineiam o homem objeto. Os papéis masculinos oscilam entre a permanência do homem tradicional, reproduzindo os valores do sucesso, força física, sexualidade exacerbada e o homem sensível, mas entendido como gay, por não compactuar com as escolhas esperadas do macho comum, como jogar futebol, por exemplo.

Nolasco aponta que ainda não apareceram novos modelos de personagens masculinos, alegando que a tendência moral da cultura patriarcal parece ser o norteador da caracterização dos personagens, sustentados em velhos padrões de comportamento. "Nela, um homem em casa ou está desempregado, é efeminado ou depende da mulher" (NOLASCO, 1998, p.156).

Assinala que a diversidade dos papéis femininos é muito maior que os masculinos, e que estes se sustentam no medo e temor, como nos personagens do patriarca, o milionário urbano, o dono da fazenda ou pelo seu revés, o bandido. O autor interpreta que a televisão não acompanhou as transformações pelas quais o homem também está passando.

Nolasco finaliza sua reflexão sugerindo novas formas de representação masculina baseada em manifestações de homens de diversos países, que, de acordo com o autor, mostram o desejo de diminuir a jornada de trabalho, envolver-se de forma mais ativa com o desejo de ter filhos e de educá-los, conhecer seus próprios limites e escolher os valores que irão nortear suas vidas, ou seja, seriam formas construídas fora da dimensão patriarcal de dominação e força que o autor afirma serem ainda os referenciais midiáticos.

Como já pincelado por Ferrand e Nolasco, muitos autores observam um ponto em comum nas relações afetivas contemporâneas: a tendência ao individualismo e solidão.

Para Fisher (1994), o hábito da vida solitária seria a mais nova característica do séc. XXI, não havendo evidências em épocas anteriores. Ela percebe que hoje as relações parecem mais girar em torno dos amigos (que ela chama de associações) do que nos casamentos. Explica que a liberdade financeira proporcionou maior individualismo e menor propensão ao casamento.

Kolontai (2003) afirma que a humanidade passa por uma crise sexual na contemporaneidade, uma crise longa e de complexa resolução. Embora a autora tenha falecido em 1953 e seu texto tenha sido escrito nos anos de 1930, seu pensamento continua sendo incrivelmente atual e, por isso, sendo respeitado e considerado para os dias atuais.

A autora sinaliza que esta não é a primeira vez que a sociedade mundial passa por uma crise sexual. Outros momentos de conflitos quanto a novos ideais frente à moral sexual ocorreu no Renascimento e na Reforma. Com a criação da burguesia não foi diferente. Ela entrou em choque com os costumes feudais de castas, instituindo um sistema individualista com a criação da pequena família burguesa.

Como consequência do individualismo próprio de nosso século, a autora aponta que o homem tem sofrido de uma forte solidão moral, mas que tem visualizado ao longe, em contraposição, um sinal de transformação das relações que pode ser configurado por um espírito de solidariedade e cooperação.

Ela cita o trabalho de Meisel-Hess, que descreve a humanidade atual como "pobre em potencial de amor" (KOLONTAI, 2003, p.56). As relações são baseadas na autossatisfação, onde o outro é usado como meio para tal. Espera-se que o outro supra a solidão moral sentida, mas não é devolvido nada em troca. O indivíduo, com o desenvolvimento do individualismo e do culto ao eu, cultiva a ilusão da conquista do parceiro sem nenhum sacrifício ou doação de si próprio. Este pensamento lembra muito os dados trazidos por Ferrand, descritos acima.

Kolontai visualiza o que seria uma nova forma de relação que resolveria esse impasse; a liberdade absoluta por um lado, e igualdade e solidariedade entre as partes por outro. Ela acredita que a solidariedade se dará por conta das novas condições de existência.

Mas a autora percebe a existência, mesmo na época em que foi escrito seu trabalho, de ao menos dois padrões de relacionamento na contemporaneidade. De um lado, um formato aparentemente igual ao burguês, com a manutenção do casamento indissolúvel, mas em seu conteúdo a conscientização da liberdade entre os parceiros; e por outro, visualiza-se uma forma mais livre de se relacionar, mas em seu interior a manutenção do direito de propriedade de um sobre o outro. Sua análise mostra que a humanidade parece estar procurando se adaptar às novas condições da economia social transformada.

Emprestamos o pensamento de Whitaker (1988) para finalizar nossa construção a respeito das transformações dos gêneros nas relações afetivas. Ela pensa que a libertação feminina, por ser um processo histórico, é um processo lento e ainda em transformação. Entende que a emancipação feminina depende da libertação masculina. Defende que os valores femininos

como a suavidade, sensibilidade e a expressividade precisam ser conservados e que tais valores estão sendo absorvidos também pelos homens.

A autora reconhece algumas alterações na legislação brasileira como positivas e favoráveis a uma minimização da desigualdade entre os sexos, como a licença paternidade, que concede cinco dias de licença quando do nascimento do filho. Embora seja pouco, já é um avanço em direção ao incentivo da participação do pai na criação e educação dos filhos.

Também visualiza na cultura masculina uma maior abertura para a sensibilidade e o prazer no processo de criação dos filhos.

Considerações finais

Como apontou Kolontai, a sociedade contemporânea vem passando por um processo de crise e transformação quanto às identidades de gênero. Como descrito no início do nosso texto, a cultura patriarcal na qual a sociedade foi estruturada está instalada há alguns milênios. São alicerces culturais muito enraizados, que naturalmente precisam de tempo para que sejam desconstruídos. O certo, é que após a emancipação feminina, não é mais possível sustentar a sociedade baseada nos mesmos valores. O homem, apesar dos conflitos vividos, parece também não desejar manter a postura unilateral, baseada na divisão dos valores entre os sexos. A transformação pela qual estamos passando nos parece ser benéfica para ambos os gêneros quando os conflitos da atual turbulência de mudanças estiverem estabilizados. Quem sabe não poderemos visualizar uma sociedade mais livre e solidária, tal qual idealizada por Kolontai.

Referências

ARY, Z. **Masculino e feminino no imaginário católico**: da ação católica à teologia da libertação. São Paulo: Annablume, 2000.

CABRAL, J. T. **A sexualidade no mundo ocidental**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1999.

DUBY, G. A mulher, o amor e o cavaleiro. In: CAPOVILLA, A.; GOULART, H.; BASTOS, S. **Amor e sexualidade no Ocidente**. Porto Alegre: L&PM, 1992. p.123-129. Edição especial da revista L'histoire / Seuil.

FERRAND, M. **Féminin / masculin**. Paris: La Découverte, 2004.

FISHER, H. E. **Anatomia do amor:** a história natural da monogamia, do adultério e do divórcio. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1994.

FLANDRIN, J. L. A vida sexual dos casados na sociedade antiga: da doutrina da Igreja à realidade dos comportamentos. In: ARIÉS, P.; BÉJIN, A. (Org.). **Sexualidades ocidentais:** contribuições para a história e para a sociologia da sexualidade. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p.135- 152.

GIDDENS, A. **A transformação da intimidade***:* sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Ed. da UNESP, 1993.

KOLONTAI, A. **A nova mulher e a moral sexual.** 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

LE GOFF, J. A recusa do prazer. In: CAPOVILLA, A.; GOULART, H.; BASTOS, S. **Amor e sexualidade no Ocidente**. Porto Alegre: L&PM, 1992. p.52-60. Edição especial da revista L'histoire / seuil.

MALCHER, L. F. C. Mulheres querem amor, homens querem sexo? Amor e masculinidades entre jovens de camadas médias urbanas de Belém. **Revista Gênero**, Rio de Janeiro, v.3, n.1, p.63-81, 2002.

MOSSE, G. L. Masculinidade e decadência. In: PORTER, R.; TEICH, M. (Org.). **Conhecimento sexual, ciência sexual:** a história das atitudes em relação à sexualidade São Paulo: Ed. da UNESP, 1998. p.291-307.

NOLASCO, S. Representações masculinas e femininas na televisão. In: JACOBINA, E.; KÜHNER, M. H. (Org.). **Feminino / masculino:** no imaginário de diferentes épocas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. p.147- 157.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

WHITAKER, D. **Mulher e homem:** o mito da desigualdade. São Paulo: Moderna, 1988.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E AUTORES

ALESSANDRA MUNHOZ LAZDAN – Psicóloga clínica. Mestre em Educação Sexual pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Unesp.
Email: amlazdan@yahoo.com.br

ANDRÉA MARQUES LEÃO DOESCHER – Psicóloga clínica. Mestre em computação aplicada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE).
Email: andrealeao@gmail.com

ANDREZA MARQUES DE CASTRO LEÃO – Professora do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Unesp.
Email: andrezaleao@fclar.unesp.br

CARLOS SÉRGIO LEONARDO JÚNIOR – Graduando em química - Instituto de Química - Unesp.
Email: carlos_sergio56@hotmail.com

CÁSSIA REGINA COUTINHO SOSSOLOTE – Professora do Departamento de Didática e do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Unesp.
Email: sosso@fclar.unesp.br

CASSIANO FERREIRA INFORSATO – Professor da Universidade Metodista de Piracicaba - Unimep - Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Unesp.
Email: cassianoferin@hotmail.com

DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO SANTOS – Professora da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste).
Email: danisantos.unesp@gmail.com

DÉBORA RAQUEL DA COSTA MILANI – Professora da Faculdade de Taquaritinga UNIESP - FTGA e do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Unesp.
Email: deb.milani@yahoo.com.br

DENNER DIAS BARROS – Graduando em Matemática. Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp.
Email: dennerdias12@gmail.com

DIEGO HENRIQUE CARVALHO – Graduando da Licenciatura em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.
Email: dinuh.carvalho@gmail.com

ELADIO SEBASTIAN HEREDERO – Professor da Universidade de Alcalá/Espanha. Professor investigador do Centro Universitário de Araraquara-Uniara. Professor colaborador do Programa de Pós-graduação em Educação Sexual. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Unesp.
Email: eladio.sebastian@gmail.com

ELISA TOMOE MORIYA SCHLÜNZEN – Professora do Departamento de Estatística da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp. Coordenadora acadêmica do Programa Rede São Paulo de formação docente (Redefor).
Email: eliza@fct.unesp.br

FABIANA APARECIDA PRENHACA GIACOMETTI – Professora do Ensino municipal de Lençóis Paulista. Mestre em Educação Sexual pelo Programa de Pós-graduação em Educação Sexual. Doutoranda em Educação Escolar - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Unesp.
Email: fabipregn@hotmail.com

FÁBIO TADEU REINA – Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Unesp e do Centro Universitário de Araraquara - Uniara.
Email: ftreina@ig.com.br

FERNANDA APARECIDA DE ORNELAS MASSUIA – Professora da Universidade Paulista - Campus Bauru. Coordenadora Pedagógica do Centro educacional Fonte da Vida em São José dos Campos.
Email: professora.fernanda@ig.com.br

FLÁVIA MARIA DE AQUINO MARTINS – Professora do ensino fundamental do município de Araraquara. Coordenadora do Centro Estadual de Educação Tecnológico Paulo Souza.
E-mail: flavia.martins8@etec.sp.gov.br.

GABRIELA MAFFEI MOREIRA MALAGOLLI – Professora do Centro Universitário UniSEB de Ribeirão Preto.
Email: gabymaffei@yahoo.com.br

GREICE KELLI CHRISTOVAM – Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Unesp.
Email: greicekellic@hotmail.com

KLAUS SCHLÜNZEN JUNIOR – Professor do Departamento de Estatística e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT/Unesp, coordenador do Núcleo de Educação a distância da Unesp.
Email: klaus@reitoria.unesp.br

JOSÉ LUÍS BIZELLI – Professor do Departamento de Antropologia, Política e Filosofia e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Unesp.
Email: bizelli@fclar.unesp.br

LUCI REGINA MUZZETI – Professora do Departamento de Didática e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar e do Programa de Pós-graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Unesp.
Email: lucirm@fclar.unesp.br

LUCIANA MAURA AQUARONI GERALDI – Professora da Faculdade São Luís de Jaboticabal e do Instituto Taquaritinguense de Ensino superior.
Email: laquaroni@yahoo.com.br

LUCIANA MASSI – Professora do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Unesp e do Programa de Pós-graduação em Educação para Ciência da Faculdade de Ciências e Bauru - Unesp.
Email: lucianamassi@fclar.unesp.br

MARIA ALVES BRUNS – Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da FFCLR - USP e do Programa de Pós Graduação em Educação Sexual- Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Unesp.
Email: toledobruns@uol.com.br

MARIA DA CONCEIÇÃO GOMES DE MIRANDA – Professora da Unidade Acadêmica de Educação do Campo, no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande - Campus de Sumé/PB.
E-mail:ceicapb@terra.com.br

MARIA ODETE DE MATTOS – Professora de Ensino Fundamental. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Unesp.
E-mail:mom.t.t@hotmail.com

MARIA PIEDADE RESENDE DA COSTA – Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.
E-mail:piedade@ufscar.br

MIRYAN CRISTINA BUZETTI – Professora da prefeitura municipal de Américo Brasiliense e do Centro Universitário Hermínio Ometto de Araras.
E-mail: Miryan_05@hotmail.com

NILSON FERNANDES DINIS – Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.
E-mail: ndiniz@ufscar.br

PAULO RENNES MARÇAL RIBEIRO – Professor do Departamento de Psicologia e dos Programas de Pós-graduação em Educação Escolar e do Programa de Pós-graduação em Educação Sexual. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Unesp. Lider do Nusex.
E-mail: paulorennes@fclar.unesp.br

ROSIMEIRE MARIA ORLANDO – Professora da Licenciatura em Educação Especial e Programa da Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.
E-mail: meiremorlando@gmail.com

SILVIA REGINA RICCO LUCATO SIGOLO – Professora do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Unesp.
E-mail: sigolo@fclar.unesp.br

UBILINA MARIA DA CONCEIÇÃO MAIA – Professora da Unidade Acadêmica de Educação do Campo, no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Sumé/PB.
Email: ubilinamcm@gmail.com

WELSON BABOSA SANTOS – Pós-doutorando em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Unesp e é professor adjunto da Universidade Federal de Gioás.
Email: wwsantosw@yahoo.com.br.

SOBRE O VOLUME

Série Diálogos, nº 4
Formato: 14 x 21 cm
Mancha: 10 x 19,1 cm
Tipologia: Garamond 12/13,5
Miolo: Sulfite 75 gr/m2 (miolo)
Capa: Cartão Supremo 250 gr/m2 (capa)
Tiragem: 150
1a edição: 2016

Para adquirir esta obra:

STAEPE – Seção Técnica de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão
Laboratório Editorial
Rodovia Araraquara-Jaú, km 01
14800-901 – Araraquara
Fone: (16) 3334-6275
E-mail: laboratorioeditorial@fclar.unesp.br
Site: http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial

unesp
Gráfica
Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Araraquara