CAMINHOS PARA A ESCOLA INCLUSIVA

José Luís Bizelli
Cláudio Benedito Gomide de Souza (in memoriam)
(Org.)

CAMINHOS PARA A ESCOLA INCLUSIVA

Série Temas em Educação Escolar
n. 21 – 2014

Faculdade de Ciências e Letras, UNESP – Univ Estadual Paulista, Campus Araraquara
Reitor: Julio Cezar Durigan
Vice: Marilza Vieira Cunha Rudge
Diretor: Arnaldo Cortina
Vice: Cláudio César de Paiva

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar
Coordenador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro
Vice-Coordenador: Prof. Dr. Newton Duarte

Série Temas Em Educação Escolar Nº 21

Conselho Editorial Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar
Prof. Dr. Ricardo Ribeiro
Prof. Dr. Newton Duarte
Profa. Dra. Lígia Márcia Martins
Prof. Dr. Luiz Antônio C. Nabuco Lastória
Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti
Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia.

Editoração eletrônica
Eron Pedroso Januskeivictz

Capa
Rafael Daniel de Souza

Normalização
Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras

CAMINHOS PARA A ESCOLA INCLUSIVA

José Luís Bizelli
Cláudio Benedito Gomide de Souza (in memoriam)
(Org.)

Universidad de Alcalá

unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara

CULTURA ACADÊMICA Editora

Copyright © 2014 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

C146

Caminhos para a Escola Inclusiva / Organizado por: José Luís Bizelli; Cláudio Benedito Gomide de Souza (in memoriam). – São Paulo, SP : Cultura Acadêmica, 2014.
218 p. ; 24 cm. – (Série Temas em Educação Escolar; 21)

ISBN 978-85-7983-591-9

l. Educação inclusiva. 2. Educação de crianças. 3. Educação.
I. Bizelli, José Luís. II. Souza, Cláudio Benedito Gomide de. IV. Série.

CDD 371.9

SUMÁRIO

Apresentação
José Luís Bizelli 7

Abordagens possíveis

Educação infantil: desafios para uma proposta inclusiva
Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo e Luci Pastor Manzoli 15

A educação infantil e suas interfaces formais e informais
Lígia Márcia Martins e Giselle Modé Magalhães 29

As contribuições da literatura infantil para o letramento e para a formação do leitor
Rosangela Sanches da Silveira Gileno 43

Alunos dotados e talentosos: Intervenção educativa
Zenita Cunha Guenther 55

Considerações sobre a fundamentação teórica que sustenta os programas de correção da defasagem escolar "Se liga" e "Acelera Brasil" do Instituto Ayrton Senna
Eladio Sebastián Heredero 71

Autonomia escolar e diversidade das pessoas em condição de (d)eficiências
Fátima Elisabeth Denari 91

Mercado de trabalho: reflexões sobre políticas de educação inclusiva
Carlos Eduardo Candido Pereira, José Luís Bizelli e Maria Júlia Canazza Dall'Acqua ... 101

Experiências de Pesquisa

Formação de professores na perspectiva inclusiva: reflexões sobre o coensino
Tatiana Cristina Passos, Carla Ariela Rios Vilaronga e Rosimeire Maria Orlando ... 117

Entre dificuldades e distúrbios de aprendizagem: o papel da escola inclusiva
Roseli Parizzi, Morgana Múrcia Ortega, Sandra Fernandes de Freitas, Josefa Emília Lopes Ruiz Paganini e Taísa Borges de Souza 137

Promovendo a qualidade de vida dos educadores e lidando com a inclusão
Josefa Emília Lopes Ruiz Paganini, Taísa Borges de Souza, Luci Regina Muzzeti, Morgana Múrcia Ortega, Sandra Fernandes de Freitas e Paloma Soares Pereira Faria.....147

A literatura infantil e a arte de contar histórias: um passaporte para o imaginário
Alessandra Iacchetti Braga de Almeida, Elaine Rodrigues Dauscuk e Maria Angela Barbato Carneiro.....157

Audición reflexiva: discutiendo cuestiones de género en la educación musical infantil
Nieves Hernández Romero e Ari Fernando Maia.....165

Educação para a sexualidade na infância: entre debates e disputas
Lucilaine dos Santos Oliveira e Paula Regina Costa Ribeiro 175

A 'roda de conversa': estratégia didática para o trabalho de educação sexual com adolescentes
Andreza Marques de Castro Leão, Andréa Marques Leão Doescher e Paulo Rennes Marçal Ribeiro.....189

Relações entre educação sexual e religiosidade em estudantes de pedagogia
Darbi Masson Suficier, Luci Regina Muzzeti, Fábio Tadeu Reina e Cássia Regina Coutinho Sossolote.....199

Sobre os autores e os organizadores 209

APRESENTAÇÃO

O desafio que nos propusemos a enfrentar ao organizarmos este livro – o Professor Cláudio Gomide e eu – foi reunir contribuições que apontassem caminhos para a construção de uma escola inclusiva. Desconstruir a prática da exclusão significa, por um lado, elaborar o campo teórico da explicação crítica das redes de relações institucionalizadas na escola ou do pensar políticas públicas efetivas de educação cidadã; por outro lado, enfrentar a materialidade concreta da vida escolar impregnada da cultura e da gestão que diferencia e aparta. Assim, nosso intuito de *organizar* se concretizou através de uma obra composta por duas partes que se completam: *abordagens possíveis* e *experiências de pesquisa*[1], na busca por um formato que acomodasse em cada uma das partes uma das duas dimensões da exclusão.

A desconstrução da exclusão, portanto, deve ser uma tarefa que se inicia nas primeiras fases da educação escolar. Três abordagens da primeira parte enfocam a questão da Educação Infantil. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo e Luci Pastor Manzoli demonstram que, a partir do século XXI, as políticas públicas educacionais brasileiras produzem importantes documentos que passam a referenciar a construção de metas e parâmetros de qualidade para o atendimento da Educação Infantil – zero a cinco anos – nos sistemas de educação escolar, documentos esses que preconizam a promoção da igualdade de oportunidades, do respeito às diferenças, às diversidades e às desigualdades.

Lígia Márcia Martins e Giselle Modé Magalhães concordam com a ideia do avanço jurídico-institucional para garantir a atenção à criança enquanto portadora de direitos, destacando-se o direito à Educação Infantil de qualidade. Problematizam, porém, os indicadores usados como parâmetros para medir a qualidade da educação oferecida pela escola. Há uma urgência em aclarar a questão, já que o ensino escolar de conteúdos elaborados é imprescindível a todas as

[1] É importante salientar que as pesquisas que compiladas refletem o trabalho do Grupo de Pesquisa Cervantes constituído em seu formato original por investigadores da Universidade de Alcalá de Henares, Espanha, e da UNESP, Brasil. Ligados a eles estão seus orientandos e um corpo de profissionais que atuam na área da Educação: professores, terapeutas ocupacionais, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais que cooperam e agregam conhecimentos às investigações realizadas. Além disso, colegas de outros países colaboram com o Grupo e colegas de outras instituições nacionais, como a UFSCar, a PUC-SP, a UNIFESP, a UFMG.

idades e ultrapassam o âmbito das especificidades particulares, exercendo decisiva influência na formação de estruturas mentais mais gerais, ou seja, nos fundamentos da consciência humana.

A má formação da criança enquanto leitora vai excluí-la de parte considerável da aventura do conhecimento. Rosangela Sanches da Silveira Gileno vai mostrar como a literatura infantil, no contexto escolar, favorece não só o letramento, mas também a formação da pessoa e do cidadão. Neste sentido, o pedagogo como profissional da educação pode ter na leitura das histórias infantis, principalmente nas originais, uma excelente ferramenta de ensino para incluir as crianças no caminho da alfabetização e desenvolver o letramento, despertando o gosto pela leitura.

Intervenção educativa especial também necessitam alunos talentosos ou dotados, como defende Zenita Cunha Guenther em suas contribuições a esta obra. Segundo a autora a capacidade humana é um bem inestimável, porém frágil. Apesar de ter origem genética, não é herdada dos pais e nem pode ser criada artificialmente, mas pode ser perdida, desfigurada ou desviada com relativa facilidade, tanto no individuo, como em grupos e populações inteiras. Cuidar do potencial e talento das novas gerações é sem dúvida uma tarefa da Educação oferecida pela escola inclusiva.

Em uma afirmação mais genérica, poderíamos dizer que os sistemas educacionais devem assegurar a todos os jovens – com ou sem deficiência, com ou sem talentos especiais – a aquisição de conhecimentos, de capacidades, de destrezas e de atitudes necessários para enfrentar a vida adulta. Partindo desse princípio Eladio Sebastián Heredero analisa a fundamentação teórica dos programas de correção da defasagem escolar patrocinados pelo Instituto Ayrton Senna. Atribui os indicadores positivos que os programas de aceleração *Se Liga* e *Acelera Brasil* apresentam ao desenvolvimento da autoestima dos educandos, os quais assimilam os conteúdos com motivação enquanto fortalecem a confiança em seu potencial.

No entanto, como se relacionam, ou como se imbricam autonomia escolar, diversidade, (d)eficiências e inclusão? A resposta a essa pergunta orienta a reflexão de Fátima Elisabeth Denari que – sem a pretensão de esgotar possíveis elementos que unem, afastam e impedem o entrelaçamento ou a transformação das dimensões que vinculam sujeito-escola – tece considerações pautadas por sua experiência como professora e pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar.

Finalizando a primeira parte da obra, a interação desejável entre o trabalho de investigação de um Doutorando – Carlos Eduardo Candido Pereira –, sua orientadora de Mestrado – Maria Júlia Canazza Dall'Acqua **e** seu orientador atual – José Luís Bizelli – resulta em olhar sobre a interação formativa e o mercado de trabalho para pessoas com deficiência. Frente a inúmeras leis que regulamentam a inclusão,

há ainda confusão na definição de ações efetivas, sobrevivendo – tanto na escola como no trabalho – preconceito e discriminação. É a Escola que deve preparar pessoas com deficiência para a competição no mercado de trabalho.

Quanto às *experiências de pesquisa*, iniciamos esta segunda parte com três contribuições que refletem investigações sobre a formação de professores para atuarem na perspectiva inclusiva. Defendendo um *ensino colaborativo*, Tatiana Cristina Passos, Carla Ariela Rios Vilaronga e Rosimeire Maria Orlando propõem a construção de parceria entre o professor que está na sala de aula regular e o professor da Educação Especial, em prol de um aprendizado que inclua no mesmo espaço educativo misto educandos com e sem deficiência. A pesquisa realizada mostra, através de um estudo de caso exploratório, o desafio que é o *trabalhar de maneira conjunta* com os dois modelos de educadores citados. Ao mesmo tempo, é sensível o ganho para a comunidade escolar quando o público alvo da Educação Especial frequenta a escola inclusiva.

Já a contribuição de Roseli Parizzi, Morgana Múrcia Ortega, Sandra Fernandes de Freitas, Josefa Emília Lopes Ruiz Paganini e Taísa Borges de Souza procura enfrentar o desafio de formar professores que tenham capacidade, no dia a dia da Escola, para identificar – ou reconhecer – as características específicas relacionadas às dificuldades e distúrbios de aprendizagem. A falta desse conhecimento acaba por gerar um excesso de encaminhamentos para os serviços especializados. A experimentação trazida para o livro resulta do trabalho realizado no CENPE – Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência "Dante Moreira Leite" – Unidade Auxiliar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara.

Também nasceu dentro da equipe multidisciplinar do CEMPE, a reflexão sobre ***inclusão escolar*** através de atividades de sensibilização oferecidas à pessoa do educador com a finalidade de trabalhar com valores, prática e história de vida. A investigação – relatada por Josefa Emília Lopes Ruiz Paganini; Taísa Borges de Souza; Luci Regina Muzzeti; Morgana Múrcia Ortega; Sandra Fernandes de Freitas e Paloma Soares Pereira Faria – teve como objeto de análise a fala de participantes em atividades preparadas para professores. Os relatos revelam certa confusão sobre os conceitos discutidos: inclusão, exclusão e integração. A aplicabilidade da inclusão na rotina escolar ainda é difícil, gerando desafios, que envolvem capacitação diferenciada e mudanças de paradigmas.

No cenário inclusivo, os três capítulos seguintes do livro tratam do universo da infância. Alessandra Iacchetti Braga de Almeida, Elaine Rodrigues Dauscuk e Maria Angela Barbato Carneiro vão à busca de interpretações sobre esse universo através da literatura e da arte de contar histórias. O trabalho se desenvolveu através da sensibilização de professores para o papel da literatura infantil na direção de aproximar a criança da *contação* de histórias, de modo a permitir que ela participe da cultura não só enquanto receptora, mas como criadora e transformadora. É

fundamental que os educadores percebam que a linguagem oral funciona como instrumento do processo de comunicação: crianças podem adentrar no mundo da leitura e da escrita não dominadas pela cultura adulta, chamadas a compreender, analisar, refletir e atribuir significado aos símbolos gráficos, entendendo textos e contextos.

A porta de entrada para o mundo da infância proposta por Nieves Hernández Romero e Ari Fernando Maia é a música. O objetivo da investigação: discutir questões de gênero. Assim, a música – como qualquer outro produto cultural – apresenta os preconceitos de gênero, os quais podem, porém, ser modificados. Depois de várias experiências com o público ouvinte, o presente relato conta o trabalho com professores dos primeiros anos escolares acerca da percepção sobre os estereótipos de gênero, sua disseminação no ambiente de aprendizagem e as estratégias utilizadas para superá-los no dia a dia.

Mantendo-se no mesmo tema – infância e sexualidade – Lucilaine dos Santos Oliveira e Paula Regina Costa Ribeiro problematizam as narrativas de crianças que participaram de pesquisa intitulada *Educação para a Sexualidade na escola*. A rede de interpretação foi tecida através do entrelaçamento da fala infantil, da fala das pesquisadoras, da fala de autores que discutem a temática e da fala produzida por pais, mães, cuidadores ou responsáveis pelas crianças. Assim, questionam-se as próprias designações que são utilizadas para discutir, no espaço escolar, a educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades. Problematizam-se os enunciados que produzem práticas e constituem sujeitos, ou seja, como práticas que envolvem a sexualidade e a educação têm produzido modos de ser, pensar e agir nos sujeitos infantis.

Ainda discutindo a questão da sexualidade na sociedade brasileira, Andreza Marques de Castro Leão, Andréa Marques Leão Doescher e Paulo Rennes Marçal Ribeiro vão centrar sua investigação no público adolescente. Considerando que educação sexual – sob a ótica dos direitos universais da pessoa humana – é fator importante para a formação de um cidadão autônomo e participativo, capaz de – através de sua educação – refletir e agir na sociedade contemporânea, a reflexão percebe a importância da estratégia didática *Roda de Conversa* para promover a intervenção na temática Educação Sexual, já que se mostra como ferramenta de participação ativa para os educandos, instigando a percepção do indivíduo com portador de direitos e deveres.

Ainda sobre a mesma temática e sobre o mesmo público adolescente, Darbi Masson Suficier, Luci Regina Muzzeti, Fábio Tadeu Reina e Cássia Regina Coutinho Sossolote apresentam um recorte investigativo diferente: alunos do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras, da Unesp, Campus de Araraquara. Em amostra previamente definida, os pesquisadores se debruçam sobre as relações estabelecidas entre educação sexual e religiosidade. A análise das trajetórias sociais

e o referencial teórico bourdieusiano em seu método praxiológico, descrevem as pistas para as conclusões do trabalho.

Encerra-se, assim, aquilo que havíamos previsto para constar neste livro. Nossa intenção não foi esgotar as questões que encerram as práticas inclusivas nas Escolas, mas contribuir para discussões que abasteçam professores e gestores em decisões para a desinstitucionalização da exclusão.

No entanto, quero deixar registrado aqui uma homenagem sincera ao educador Cláudio Benedito Gomide de Souza, que tão cedo nos deixou. Particularmente para mim, que assumira com ele a responsabilidade de concluir este livro e tantas outras atividades, fica a imagem do amigo e do professor que sempre acreditava ser possível encontrar uma forma para um *novo fazer*. Todos que com ele conviveram podem atestar a sua capacidade de sonhar, de criar, de concretizar e de administrar projetos cuja finalidade última sempre era a Educação. Articulador, agregador e generoso na convivência acadêmica, sua trajetória marcou profundamente a formação de gerações de educadores. Cabe-nos, em sua homenagem, prosseguir rumo à concretização de seus ideais.

José Luís Bizelli

Abordagens possíveis

EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS PARA UMA PROPOSTA INCLUSIVA

Silvia Regina Ricco Lucato SIGOLO
Luci Pastor MANZOLI

A partir do século XXI, as políticas públicas educacionais brasileiras, vêm expedindo uma série de importantes documentos referenciando sobre metas e qualidade para o atendimento da Educação Infantil – zero a cinco anos – nos sistemas educacionais, preconizando a promoção de igualdade de oportunidades, respeito às diferenças, diversidades e desigualdades.

Novos paradigmas concebem que "[...] a criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual compartilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele." (BRASIL, 2006, p.13).

Neste sentido, as interações sociais da criança ampliam suas experiências, uma vez que expostas em contatos coletivos de toda natureza e de forma saudável, proporcionam condições para o acréscimo do seu potencial pessoal, bem como buscar soluções para os seus desafios, potencializando assim, o desenvolvimento infantil.

De acordo com (MELHUISH, 2013), há um conjunto consistente de investigações que sinaliza fatores adversos presentes nos primeiros anos de vida da criança que podem ser correlacionados posteriormente com algumas dificuldades tais como problemas físicos e mentais na idade adulta, comportamento antissocial e criminoso, abuso de entorpecentes, baixos índices de alfabetização e rendimento acadêmico.

Afirma ainda o autor que pesquisas evidenciam correlação consistente entre a frequência à Educação infantil e o Desenvolvimento da Criança. Para a idade entre zero a três anos as decorrências sobre os benefícios são discrepantes e inconsistentes, no entanto, a partir de três anos as evidencias são incontestáveis, independentemente do segmento social. Os dados sugerem que não frequentar a Educação Infantil provoca consequências negativas principalmente para crianças

oriundas da população mais pobre. No entanto, não é apenas a inserção no sistema educacional uma variável imperiosa para promover aquisições importantes para o desenvolvimento infantil, mas a qualidade desta experiência também necessita ser considerada.

Sammons e colaboradores (2008) realizaram um extenso estudo no Reino Unido e encontraram que a inter-relação de fatores demográficos, pré-escolares e escolares influenciavam resultados educacionais e de desenvolvimento social de crianças e pré-adolescentes (entre 11 e 14 anos). Parece haver um equilíbrio entre a força de fatores advindos dos ambientes domésticos (classe social, escolaridade materna, renda familiar e ambiente de aprendizagem), de um lado, e, de outro, a efetividade da pré-escola e da escola primária, ou seja, escolas de qualidade podem ser muito influentes no desenvolvimento das crianças. Relações semelhantes aparecem com relação ao letramento (no caso inglês) e matemática, sendo que as variáveis mais ligadas ao ambiente doméstico se correlacionam com o letramento, enquanto que os fatores da pré-escola e da escola exercem influencia destacada em conhecimentos matemáticos.

Os autores também realizaram análises combinadas entre o nível de eficácia das escolas infantis e primárias. Encontraram que a frequência a escolas de educação infantil de qualidade reconhecida atua como fator de proteção para as possíveis consequências de frequência à escola primária de baixa efetividade. As condições adequadas da pré-escola influenciaram o desenvolvimento social das crianças quase dez anos depois de a terem concluído.

No Brasil, em 4 de abril de 2013 foi sancionada a Lei 12.796 (BRASIL, 2013) que apresenta, dentre outras alterações, uma revisão na obrigatoriedade da educação básica ampliando sua abrangência com inicio aos 4 (quatro) e término aos 17 (dezessete) anos de idade. Desta forma o governo brasileiro pretendeu impulsionar mudanças no atendimento educacional de crianças pequenas, tornando obrigatória e gratuita a educação a partir dos quatro anos de idade. Com esta medida compulsoriamente deverá ocorrer ampliação da oferta de vagas nesta etapa da educação.

Os dados apresentados no relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2013) mostram que a frequência à Educação Infantil no país está aquém do índice desejável. É o que revela a Tabela 1, mostrando que um número significativo de crianças brasileiras, de zero a três anos, fora da escola. Em 2011, aproximadamente 21% das crianças nessa faixa etária estavam matriculadas na Educação Infantil. Entre crianças de quatro e cinco anos a porcentagem cresce para 82%. Quando se olha a evolução no número de matrículas no período de 2007 a 2011, há um aumento de 45% para a creche e um decréscimo de 5% para a pré-escola. É preocupante o número de crianças fora da escola em um país cuja maioria da população é de baixa renda. No que se refere à pré-escola, a redução no número pode ser explicada pela alteração da idade de

ingresso no ensino fundamental de sete para seis anos, fixando para cinco anos a idade limite para a frequência na Educação Infantil.

Tabela 1 – Número de matriculas na Educação Infantil de zero a 3 e de 4 a 5 anos de idade – Brasil – 2007-2011

	Matriculas na Educação infantil			População por idade	
Ano	Total	Creche	Pré-escola	0 a 3 anos	4 e 5 anos
2007	6.509.868	1.579.581	4.930.287	10.956.920	5.928.375
2008	6.719.261	1.751.736	4.967.525	10.726.657	5.765.405
2009	6.762.631	1.896.363	4.866.268	10.536.824	5.644.565
2010	6.756.698	2.064.653	4.692.045	10.925.892	5.802.254
2011	6.980.052	2.298.707	4.681.345	10.485.209	5.698.280

Fonte: Baseado em INEP (2013).

No entanto, é preciso ponderar que não basta crianças brasileiras matriculadas na Educação Infantil, também deve ser considerada a qualidade da experiência de creche, pois como afirma Lordelo (2002) ela é variável no território brasileiro.

A autora lembra que é importante reconhecer que a experiência de creche é uma das variáveis distais que atrai o interesse dos pesquisadores, no entanto, não possui um poder explicativo por si só. Há variáveis proximais que detém poder de predição importante, podendo variar de uma creche para outra, de uma família para outra e de uma criança para outra. A creche não é uma experiência uniforme e, como tal, deve ser avaliada à luz das variáveis subjacentes como a sua qualidade, circunstâncias sociohistóricas prevalentes, características da criança e da família, capazes de explicar eventuais efeitos associados.

A autora analisa a experiência de creche sob o foco de quatro dimensões: a) precocidade da separação da figura primária de apego; b) disponibilidade de interação e relacionamentos entre coetâneos; c) continuidade entre os ambientes da educação infantil e do ensino fundamental e d) estimulação e responsividade do ambiente.

A precocidade da separação da figura primária de apego se coloca como uma dimensão importante de análise em função de algumas condições que se apresentam no ambiente da creche como: a estabilidade dos adultos responsáveis pela criança e os estilos interativos adotados, se responsivos e personalizados, ou não; a razão adulto – criança e o tipo de atividade proposto, se apenas as atividades de cuidado ou se são desenvolvidas atividades lúdicas com as crianças; além, do cuidado com o período de adaptação, com especial atenção para o período de transição de um ambiente para outro, da família para a escola.

A disponibilidade de interação e relacionamentos entre coetâneos é fundamental, pois em função das condições de vida e organização das famílias há uma dificuldade em prover um contexto de experiências sociais ricas que favoreça o desenvolvimento infantil. A creche por sua vez pode suprir essa lacuna, no entanto, não se pode conceber como possibilidade única de prover interações, sob o risco de impedir oportunidades para a vivência de papeis complementares com pessoas de varias faixas etárias.

A continuidade entre ambientes da educação infantil e do ensino fundamental pode ser considerada outra variável relevante para facilitar a entrada da criança na escola, desenvolvendo habilidades que serão requeridas em estágio posterior da escolarização. No entanto, para algumas crianças a entrada precoce pode se tornar um fardo em função de exigências que não condizem com seu estado emocional e, ao contrário, pode dificultar sua relação com a escola.

A estimulação e responsividade do ambiente são fundamentais para o desenvolvimento de funções psicológicas. No entanto, o número excessivo de crianças por adulto pode comprometer o monitoramento das ações infantis e a reciprocidade da interação entre adulto e criança fica prejudicada, dificultando a busca de uma progressiva relação de simetria entre eles.

Kagan (2011) nos alerta para a questão das avaliações de desenvolvimento infantil e aquilata a dificuldade de atribuir os resultados de aquisições no desenvolvimento e aprendizagem à qualidade da educação infantil. Esta última dimensão deve ser analisada como resultado de um conjunto de fatores, e que os resultados das crianças é apenas um deles. É preciso incluir a disponibilidade de recursos materiais e humanos, a efetividade da gestão educacional, organizacional e administrativa, o processo educacional, as relações com famílias e comunidade, e ainda questões de saúde, higiene e segurança. Há um destaque para as variáveis de processo como as mais críticas para avaliação da qualidade do serviço oferecido, que incluem: o modo como o professor ensina e a natureza das interações entre adultos e crianças.

Ciente de que a relação entre adulto e criança é marcada pela assimetria, Bronfenbrenner (1996) demonstra a necessidade de "equilíbrio do poder", que se caracteriza pela alternância ou transferência gradativa de capacidades e saberes do membro inicialmente mais influente – o adulto – para o menos influente – a criança – a fim de que se configure uma situação favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Análises ampliadas da realidade brasileira foram desenvolvidas pelas autoras Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) em um estudo de revisão de pesquisas desenvolvidas entre 1996 e 2003 que culminaram na identificação dos seguintes problemas: a disponibilidade de materiais pedagógicos, a infraestrutura e preparo de docentes e profissionais aliados a atenção restrita à programação de atividades

pedagógicas significativas. Também observaram uma desarticulação entre as orientações oficiais e o discurso e práticas desenvolvidos nas unidades escolares. Estes resultados apareceram de forma contundente nos ambientes de creche, sem deixar de se tornar uma realidade preocupante também nas pré-escolas.

Mais recentemente Kagan relata que o Ministério da Educação juntamente com a Fundação Carlos Chagas e o Banco Interamericano de Desenvolvimento realizaram uma análise da Educação Infantil Brasileira como descrita a seguir, cujos resultados se apresentam de forma consistentemente negativa:

> O estudo usa uma amostra nacional e se apoia em sólida metodologia qualitativa e quantitativa, para examinar a qualidade da educação infantil e estabelecer relação entre os achados relativos à qualidade e o desempenho das crianças no segundo ano do ensino fundamental. Não apenas a realização do estudo é digna de nota, mas também seus resultados são reveladores da necessidade e da oportunidade de focalizar a qualidade dos serviços oferecidos às crianças pequenas. Sem querer aqui sumariar os achados desse rico estudo, sua conclusão significativa é que a qualidade dos serviços prestados nos estabelecimentos de educação infantil pesquisados é motivo de grave preocupação. Extremamente baixa para as crianças em idade pré-escolar, a qualidade para as crianças em idade de creche é precária. (KAGAN, 2011, p.58-59).

Campos (2013) – ao analisar as condições da qualidade da educação infantil nos países da América Latina – teceu algumas considerações sobre as reformas educacionais recentes e as prováveis consequências desta proposta quando se dissocia a questão da qualidade do serviço oferecido da política de igualdade:

> Embora com alguns pontos de partida comuns – os compromissos da conferência de Jomtien, a preocupação com as mudanças no sistema produtivo e na economia –, ao incidirem sobre realidades bastante diversas, sobre grupos sociais com diferentes condições de vida e diferentes possibilidades de exercício de poder, sobre sociedades profundamente divididas nos planos econômico, social, político e cultural, nem sempre produziram resultados que levassem a maior democratização do acesso ao conhecimento e a melhor resposta da escola às necessidades dos diversos segmentos da população. (CAMPOS, 2013, p.25-26).

Ajustando as lentes para a criança com deficiência na Educação Infantil, a Resolução CNE/CEB n^{0} 02/2001, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no Parágrafo único do artigo 1^{0} expressa que:

> O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. (CNE, 2001).

Neste sentido, essa resolução deu sustentação a outros documentos norteadores da prática educacional a respeito desses alunos, o que nos leva a analisar os acessos ao sistema educacional.

A tabela 2 informa sobre o número de matrículas efetivadas na Educação Especial, quer em classes ou escolas exclusivas, quer nas classes comuns, na etapa da Educação Infantil no período de 2007 a 2012 (INEP, 2013). Para efeitos de contextualização também foram apresentados os dados referentes à população de crianças de zero a cinco anos residentes no país.

Tabela 2 – Número de matriculas na educação especial na Educação infantil e população residente no país – Brasil – 2007 a 2012

Ano	População de crianças de 0 a 5 anos	Total de matriculas	Classes especiais e escolas exclusivas	Classes comuns
2007	16.885.295	89.135	64.501	24.634
2008	16.492.062	93.297	65.694	27.603
2009	16.181.389	74.779	47.748	27.031
2010	16.728.146	69.441	35.397	34.044
2011	16.183.489	63.117	23.750	39.367
2012	-	59.108	18.652	40.456

Fonte: Baseado em INEP (2013).

Na Educação Infantil quando se volta o foco para matrículas de crianças com alguma deficiência ainda se observa um quadro bastante preocupante, pois o acesso a este serviço fica ainda mais exíguo para este grupo de crianças, pois apenas um contingente que variou de 0,52% de crianças utilizaram serviços da educação, seja em propostas exclusivas e inclusivas, em 2007 a 0,39% em 2011. Houve um decréscimo das matrículas em classes especiais e escolas exclusivas durante o período de 2007 a 2012, mas não se observou um aumento correspondente nas matrículas em classes comuns neste mesmo período. Uma possível interpretação para este dado é que os serviços de educação especial para esta faixa etária foram reduzindo a oferta de vagas e as crianças não foram sendo absorvidas pelas escolas inclusivas. Uma realidade que merece análise cuidadosa por parte da

academia, salientando o prejuízo imputado ao desenvolvimento e aprendizagem destas crianças.

Frente à estatística das matriculas faz-se necessário relativizar estes dados confrontando-os com as estimativas de incidência de deficiência na população infantil. Antes de buscarmos algum indicador arbitrário para esta análise, recorremos aos dados da "Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com deficiência" (BRASIL, 2012), tendo como principal fonte o censo demográfico de 2010 organizado pelo IBGE. Este documento revela que 2,79% de crianças entre zero e quatro anos apresentam pelo menos uma deficiência. Esta porcentagem aumenta significativamente entre cinco e nove anos passando a 7,67% da população infantil. Se compararmos os dados da matrícula com a incidência de deficiência na faixa de idade correspondente à Educação Infantil praticamente 1/6 das crianças com alguma deficiência se encontram nas escolas e em um percentual reduzido participam de propostas inclusivas.

Estes dados vem indicar a ínfima inserção de crianças com alguma deficiência no processo inicial de escolarização. Desse modo, nem a primeira etapa do processo de inclusão que é a sua inserção no contexto escolar tem sido garantida à referida população. Podemos reiterar esta análise com a efetivada por Bueno e Meletti (2011) que advoga baixa incidência das matriculas de alunos com deficiência na educação infantil e a distribuição desigual das matrículas entre creche e pré-escola, respectivamente 25% e 75% de crianças com deficiência que frequentam a Educação Infantil. Esta tendência segue na contramão de toda argumentação em defesa da atenção precoce como recurso importante para atenuar os fatores de risco para o desenvolvimento, inerentes aos quadros de deficiência.

Aliada à questão do acesso, iremos abordar estudos que procederam análises mais estendidas no tempo e que em função disso, permitiram um olhar mais minucioso para o processo de inclusão escolar na Educação Infantil.

Hoeppler & Sigolo (2010) apresentaram resultados de um acompanhamento escolar por um período de dois anos de seis alunos com deficiência, respectivos professores, diretores de instituição de educação infantil e um representante da Secretaria da Educação. Os dados serão apresentados agrupados em quatro conjuntos:

a) Relações entre a professora e aluno com deficiência

No inicio estava presente a visão de era impossível desenvolver atividades com alunos com deficiência, uma vez que estes eram incapazes de aprender, não apresentavam capacidades cognitivas, exibiam sérios problemas de aprendizagem. Apontavam os serviços oferecidos pela Educação Especial como adequados às suas necessidades. Com o passar dos meses, surgiram as primeiras alterações nas concepções das professoras relativas à aprendizagem e às trocas interativas com as

demais crianças, considerando que estas muito contribuiriam para o seu desenvolvimento. Estas mudanças podem ser decorrentes dos processos proximais que se fizeram presentes no microssistema, produzindo, sustentando e transformando as percepções das profissionais, ou seja, as experiências individuais e as formas como cada uma imprimiu significado aos acontecimentos foram derivadas das características subjetivas, da qualidade dos processos proximais e das percepções sobre o meio, internalizadas no decorrer do tempo. As professoras apresentavam concepções diferenciadas sobre o trabalho na perspectiva inclusiva, mesmo que este fosse efetivado no mesmo ambiente e no mesmo espaço de tempo.

A visão de que os alunos com deficiência não aprendem, advém de uma convicção vigente do contexto social, ou seja, são as influências do macrossistema afetando indiretamente as concepções das professoras.

De modo geral os dados apresentados evidenciam que o aluno com deficiência, provavelmente, continuará por muito tempo ainda, sendo primeiramente visto pela deficiência que traz consigo para depois ser percebido como aluno. Entende-se que esta situação concretiza-se pelo que foi instituído como sistema de concepções ou ideologia subjacentes ao macrossistema, já que se referem à consistência observada dentro de uma dada cultura ou subcultura na forma e conteúdo dos níveis micro, meso e exossistema (BRONFENBRENNER, 1996).

Os resultados da pesquisa mostraram que as atividades, as mediações, as relações interpessoais experienciadas no microssistema escolar entre professora e aluno com deficiência, se constituíram em decorrência de uma expectativa de papel da pessoa deficiente veiculado dentre o conjunto de valores culturais no âmbito de macrossistema, que em algumas circunstâncias permaneceu intacta e, em outras apresentou alterações ao longo da pesquisa.

b) Relações entre crianças, criança com deficiência e professora:

Foi possível identificar no ambiente imediato que as percepções que as profissionais traziam dos alunos com deficiência foram transmitidas para os demais alunos. A maneira como as professoras falavam dos alunos, as expressões utilizadas por estas, eram reproduzidas pelas crianças que passaram a perceber o colega com deficiência da maneira como é visto pela professora, o que resultou em maior ou menor aproximação entre as crianças.

Ter acompanhado o processo de inclusão por dois anos possibilitou verificar mudanças e continuidades em função de alterações inerentes ao contexto escolar, como alterações de sala e das respectivas professoras. Foi possível verificar consistências nas percepções de professoras e alunos com relação à criança com deficiência em ambas as direções positivas e negativas. Além de percepções dos colegas que se manifestaram independentemente daquela apresentada pela professora.

As relações com os colegas da sala não podem ser unicamente explicadas pelas mediações das professoras, mas também por características pessoais do próprio aluno. A realidade de um dos alunos se mostrou peculiar, pois mesmo as professoras apresentando diferenças na forma de trabalhar, de interagir e de mediar foi possível identificar uma relação intensa com os demais colegas da classe, independentemente do ano letivo observado. A criança se apresentava muito comunicativa e mesmo não sendo procurada, tomava a iniciativa do contato, era bem sucedida, o que favorecia a busca futura de interação com os colegas.

c) Relações entre direção e professoras.

Quando as diretoras foram questionadas quanto ao funcionamento da inclusão nas instituições de Educação Infantil constatou-se que suas concepções se apresentavam em contraposição com as expressas pelas professoras. As diretoras de forma geral afirmaram que o processo de inclusão se efetiva na escola porque não há discriminação, os alunos são aceitos e bem recebidos pelas professoras, apresentando um discurso desarticulado do que estava sendo vivenciado pelas profissionais. Contudo, foi possível observar que algumas das profissionais que fazem parte da equipe escolar posicionam-se contra a presença dos alunos com deficiência no ensino regular, há muitas divergências entre os professores e que o processo não funciona por várias razões como: a imposição de uma política sem discussão prévia, ausência de suporte para o desenvolvimento desta tarefa, formação precária dos professores para atuação efetiva.

Conhecer a visão, o interesse e a disponibilidade das diretoras em relação ao aluno com deficiência, é poder verificar como as informações e as concepções das gestoras chegam até as professoras, oferecendo estímulos frente ao trabalho com a inclusão ou não. O significado que as diretoras atribuem à deficiência, mesmo que de maneira implícita, atuam através de seus sistemas de concepções como forças ambientais que podem funcionar, dependendo da dinâmica de seu conteúdo, como elementos ativadores ou inibidores nas relações de reciprocidade com as professoras, e consequentemente destas com seus alunos com deficiência.

d) Relações entre Secretaria da Educação, direção e professoras.

O que se pôde constatar através da entrevista realizada com a representante da Secretaria Municipal de Educação foram as informações desconexas entre estes dois ambientes. A representante considerava que foram oferecidos aos professores os recursos necessários para o desenvolvimento do trabalho. No posicionamento das professoras, estes elementos eram escassos e o trabalho da professora itinerante pouco efetivo. A partir desta análise, compreende-se que se as conexões entre secretaria, direção e professoras forem conflitantes, as possibilidades de que estas inter-relações favoreçam o desenvolvimento ficam cada vez mais remotas.

Não há dúvida de que a Secretaria oferece suporte à equipe escolar, o que é necessário verificar é o grau de satisfação das professoras com os recursos oferecidos na realidade. É preciso estabelecer um ajuste entre o que é oferecido e como este é percebido pelas profissionais que o recebem, além de mobilizar um movimento ativo de busca de soluções, sem ficar aguardando que as possibilidades de ação sejam dadas de forma unilateral pelas instâncias especializadas. Para que o trabalho com os alunos com deficiência seja efetivado, há a necessidade das professoras envolverem-se, mobilizarem-se na busca de conhecimentos que lhes ofereça melhores esclarecimentos sobre a deficiência. Verificou-se que as professoras consideram que a Secretaria não oferece suporte, diante das expectativas docentes de lhes serem mostrado passo a passo como devem agir, interagir e ensinar os alunos com deficiência. Da perspectiva da Secretaria, esta oferece recursos para que estas possam se engajar no processo inclusivo respeitando a heterogeneidade das deficiências.

Para a compreensão dos processos proximais, da importância do papel da escola como contexto do desenvolvimento humano e do processo de socialização, é necessário ressaltar a mediação entre aspectos individuais em desenvolvimento e as características dos ambientes imediatos em que as professoras estão inseridas.

Purdue (2009) e Purdue et al. (2011) desenvolveram na Nova Zelândia um extenso estudo motivados em investigar os motivos pelos quais alguns contextos de educação Infantil praticam inclusão enquanto que outros excluem crianças com base na sua deficiência. Os autores encontraram diversas barreiras para a inclusão na educação infantil, seja em nível de concepções, politicas internas da instituição e práticas docentes consideradas exclusivas, apesar de vigorarem naquele país leis que assegurassem princípios inclusivos e não discriminatórios. Os resultados apresentados a seguir serão agrupados em três conjuntos:

a) Concepções exclusivas.

As crianças com deficiência eram comumente vistas por alguns professores, gestores e profissionais como "anormais" e tendo problemas que precisavam ser avaliados e trabalhados por especialistas externos à instituição. Ainda o atendimento e a participação de crianças com deficiência despertavam negatividade também por parte de alguns pais de crianças atendidas pelos serviços da educação infantil. A condição de isolamento e de não acolhimento poderia também se estender aos irmãos e pais das referidas crianças. De certa forma, algumas teorias de desenvolvimento podem contribuir para criar ambientes discriminatórios e exclusivos para crianças com deficiência que se configurariam como obstáculos à inclusão.

b) Políticas exclusivas.

Embora a legislação tivesse avançado nas proposições inclusivas, revelavam relatos de famílias que apresentavam dificuldade em encontrar um centro de edu-

cação Infantil que aceitasse sua criança. Outros relatavam que a aceitação e inclusão eram condicionadas a um critério particular, assim estes se deparavam com um dilema: ou se enquadravam em acordo com as decisões da unidade escolar ou saíam em busca de outra unidade para que as necessidades de seus filhos fossem atendidas adequadamente. Em alguns ambientes ter uma deficiência significava não ter os mesmos direitos e oportunidades que os outros. Também apontaram a inadequação da acessibilidade aos centros de educação infantil. Além disso, os referidos centros pareciam não estar preparados para proceder às mudanças necessárias de apoio à inclusão de crianças com deficiência. As famílias narraram experiências desgastantes de luta para conseguir que as unidades de educação infantil aceitassem, ensinassem e incluíssem seus filhos.

c) Práticas exclusivas.

As práticas consideradas como exclusivas revelavam que os professores não queriam ensinar ou se sentiam incapazes de ensinar as crianças. Ficava claro que a responsabilidade primeira de ensinar crianças com deficiência era dos profissionais de suporte. Também expressavam a crença em um apoio que podia não ser qualificado. Por exemplo: a criança ficava mais sob a supervisão de um auxiliar – "porque sabia onde ela estava e o que estava fazendo". Estes procedimentos limitavam o acesso das crianças ao ensino de qualidade e aos modelos para aprender com o professor e outras crianças. O contato estreito entre professores e crianças restringia o conhecimento sobre estes alunos e consequentemente teriam dificuldade de planejamento de um currículo significativo e relevante para apoiar a aprendizagem e desenvolvimento deles. Ao focalizar massivamente em atividades especiais e sessões de ensino isoladas, mais do que em valorizar o brincar inserido nas oportunidades de aprendizagem envolvidas no curriculum da instituição, na rotina diária e nos processos de facilitação por meio das relações com companheiros e adultos, os docentes certamente estavam exercendo com maior predominância práticas exclusivas.

Por outro lado, também foram registradas o que os autores denominaram de resistência ao discurso e práticas exclusivas. Pais afirmaram o direito legal de suas crianças, advogando mudanças na instituição, professores atuaram junto aos outros pais para a aceitação da criança com deficiência enfatizando as oportunidades de aprendizagem para todos. Professores que apoiavam a inclusão trabalhavam junto aos profissionais de modo a adaptar suas práticas em consonância com o currículo das classes. Estes requisitavam ativamente recursos para apoio às aprendizagens e participação total nos centros educativos. E a própria presença e participação das crianças com deficiência nas unidades de educação infantil como forma de resistência. Também foi possível identificar professores trabalhando com os alunos das respectivas salas nas mudanças de concepções equivocadas, estereótipos e medos

expressos com relação às crianças com deficiência, auxiliando-os no desenvolvimento de percepções alternativas. Algumas crianças também resistiam às praticas de supervisão de cuidadores, pois indicavam que estes poderiam se afastar de modo que pudessem brincar juntas com as crianças com deficiência.

Este estudo, embora realizado em contexto cultural bastante diverso (Nova Zelândia)[1], aponta em direção a resultados que convergem com a pesquisa de Hoeppler e Sigolo (2010). Pode-se pensar que as concepções, políticas e práticas ainda se mostram em um campo bastante movediço, pois se expressam muitas vezes no mesmo contexto tendências exclusivas presas ainda em perspectivas remotas e tendências que se revelam pró-inclusivas, fruto de visões mais contemporâneas e alinhadas à política de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 4 abr. 2013.

_____. **Cartilha do Censo 2010:** Pessoas com Deficiência Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República [SDH-PR]: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência [SNPD], 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006. v.1.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano:** experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: ARTMED, 1996.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Revista Contrapontos,** Itajaí, v.11, n.3, p.278-287, 2011.

CAMPOS, M. M. Entre as politicas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v.43, n.148, p.22-43, 2013.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v.36, n.127, p.87-128, 2006.

[1] Este país é considerado o sexto colocado no ranking mundial relativo ao índice de desenvolvimento humano (IDH).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE]. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil, Brasília, 2001. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2014.

HOEPPLER, L. T.; SIGOLO, S. R. R. L. Educação infantil e a inclusão da criança com deficiência. In: MANZOLI, L. P.; SIGOLO, S. R. R. L. (Org.). **A pessoa com deficiência**: perspectivas educacionais em estudo. Araraquara: FCL-UNESP Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura acadêmica, 2010. p.107-143.

INEP. **Censo da educação básica**: 2012 – resumo técnico. Brasília, 2013.

KAGAN, S. L. Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações**. Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v.41, n.142, p.56-67, 2011.

LORDELO, E. R. Agora vá com a titia que a mamãe vem mais tarde: creche como contexto brasileiro de desenvolvimento. In: LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A.; KOLLER, S. H. (Org.). **Infância brasileira e contexto de desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Salvador: UFBA, 2002. p.77-95.

MELHUISH, E. Efeitos de longo prazo da educação infantil: evidencia e politica. **Cadernos de pesquisa,** São Paulo, v.43, n.148, p.124-149, 2013.

PURDUE, K. Barriers to and facilitators of inclusion for children with disabilities in early childhood education. **Contemporary Issues in Early Childhood**, Oxford, v.10, n.2, p.133-143, 2009.

PURDUE, K. et al. The exclusion of children with disabilities in early childhood education in New Zealand: issues and implications for inclusion. **Australasian Journal of Early Childhood**, Watson, v.36, n.2, p.95-103, 2011.

SAMMONS, P. et al. **Influences on children's attainment and progress in key stage 2:** cognitive outcomes in year 6. London: DCSF, 2008. Disponível em: <http://eppe.ioe.ac.uk/eppe3-11/eppe3-11%20pdfs/eppepapers/DfE-RR048.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2014.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS INTERFACES FORMAIS E INFORMAIS

Lígia Márcia MARTINS
Giselle Modé MAGALHÃES

Indiscutivelmente, do século XIX ao século XXI, acompanhamos significativos avanços no âmbito da atenção à criança pequena que desponta, como nunca, enquanto um ser de direitos. Dentre esses direitos, destaque-se uma educação infantil de qualidade. Todavia, ao colocarmos tal questão em foco, urge clareza acerca de quais sejam os parâmetros para a avaliação da referida qualidade. Sem a pretensão de esgotarmos essa temática, defendemos aqui que a assunção da criança como um ser de direitos demanda ainda – sobretudo no Brasil – a superação da informalidade institucionalizada.

Consideramos que não obstante o destaque conferido ao segmento da educação infantil, hoje formalizado como primeira etapa da educação básica, os desafios para suplantar a informalidade educativa em direção a um modelo de educação formal mostram-se imensos, posto que a natureza do trabalho destinado à infância não se subordina à natureza da instituição social que o realiza, mas à clareza dos alcances possíveis desse trabalho na promoção do desenvolvimento da criança.

A nosso juízo, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, os espaços institucionais destinados aos pequenos foram, deveras, revitalizados. Mas isso, por seu turno, não garante reais transformações no enfoque educativo dispensado à criança de zero a cinco anos. Trata-se, pois, do reconhecimento de que modelos informais de educação também podem coabitar espaços institucionais denominados como escola ou com outras nomenclaturas correspondentes.

Tal reconhecimento nos conduz, portanto, ao aclaramento dos parâmetros distintivos entre os modelos de educação informal e de educação formal. O que

de fato os diferencia não resulta do *lócus* de sua efetivação, mas dos objetivos pelos quais se orientam, dos conteúdos que veiculam, dos métodos adotados para darem cabo dos objetivos e conteúdos e, sobretudo, do papel que o adulto desempenha junto ao seu destinatário.

No âmbito da educação informal, os objetivos voltam-se à preparação para a vida social cotidiana. Destarte, visam equipar a criança com as habilidades requeridas à sua sobrevivência autônoma e convivência com os demais. Em face de tais objetivos, os conteúdos do ensino circunscrevem-se aos saberes necessários para o domínio da cotidianidade, com centralidade no imediatamente presente e circunstancial.

Haja vista que os objetivos e os conteúdos subjugam a si as formas pelas quais se realizam, o método educativo informal caracteriza-se pelo espontaneísmo e pelo pragmatismo, valendo-se da empiria da vida cotidiana, das circunstâncias heterogêneas que pautam as experiências da criança em suas relações com os adultos. Mas, se por um lado os objetivos e conteúdos condicionam as formas, por outro, as formas delimitam os seus alcances e, assim, tanto as formas quanto os conteúdos não ultrapassam os limites das esferas práticas imediatas.

Por conseguinte, o adulto se insere na relação com a criança na condição de facilitador, de acompanhante, de cuidador ou organizador das circunstâncias experienciais do(a) pequeno(a). Para tanto, disponibiliza saberes apreendidos assistematicamente em sua história de existência e, igualmente, advindos de suas próprias experiências diárias. Sob tais condições, a cotidianidade é reiterada, de sorte que a relação educativa assim instalada pouco avança em relação aos domínios básicos que circunscrevem as vidas de seus agentes sociais, sejam eles adultos ou crianças.

Diferentemente, e anuente à pedagogia histórico-crítica e à psicologia histórico-cultural, a educação formal, em sua expressão escolar, tem como objetivo a elevação para além da vida cotidiana, tendo em vista a promoção do máximo desenvolvimento dos indivíduos. Conforme Saviani (2003, p.13): "[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens."

Com isso, visamos destacar o objetivo humanizador da educação escolar, haja vista que ao nascer o indivíduo não dispõe das características que lhe conferem a condição de ***ser*** humano, lançando-se à superação dessa condição pelas mãos do ***outro*** que, humano, o humaniza. Trata-se, pois, do pressuposto vigotskiano segundo o qual nada existe no plano intrapsíquico que outrora não tenha permeado o plano interpsíquico, de modo que a qualidade das relações interpessoais se apresenta como uma das condições fundantes do processo de desenvolvimento das pessoas. Dado que confere, à educação escolar, imensa responsabilidade pelo mesmo.

O objetivo da educação escolar assim proposto assenta-se numa concepção social de desenvolvimento, superando modelos que o naturalizam. Ou seja, entende-o como processo dependente das condições sociais de vida e de educação, produzido por apropriação dos signos da cultura. Destarte, concebe o ato educativo como processo privilegiado de requalificação do legado da natureza, como trajetória de aquisição de novos atributos, formados e consolidados como exigências, e ao mesmo tempo como condições, para a existência histórico-cultural.

Nessa direção, os conteúdos veiculados identificam-se com os conhecimentos historicamente sistematizados e referendados pela prática social humana, com os produtos do trabalho intelectual de decodificação da realidade concreta. O que significa dizer: à educação escolar cabe disponibilizar os conhecimentos mais elaborados e representativos das máximas conquistas filosóficas, artísticas e científicas já elaboradas, convertendo-as em saberes escolares.

À escolarização, em todos os seus segmentos, cumpre a tarefa de suplantar o imediatamente dado, a empiria heterogênea e pragmática da vida cotidiana, fazendo chegar às novas gerações o acervo cultural, simbólico, representativo do que há de mais avançado no plano da capacidade humana para pensar e agir em conformidade com o que pensa. Trata-se de visar a superação do pensamento subjugado à captação sensorial da realidade tendo em vista o desenvolvimento do pensamento abstrato, conceitual, graças ao qual a realidade pode ser apreendida para além de suas manifestações fenomênicas, aparentes.

Todavia, ao afirmarmos que os conteúdos a serem veiculados pela educação escolar são, a rigor, os conteúdos clássicos, científicos, não somos alheios às especificidades da educação infantil. Pelo contrário, entendemos que o trabalho pedagógico destinado aos pequenos têm demandas próprias, atinentes aos seus destinatários, e que isso não significa privá-los dos conhecimentos historicamente sistematizados.

Por conseguinte, consideramos a tríade conteúdos/forma/destinatário o elemento nuclear para o planejamento das ações educativas dirigidas à infância. Conforme já veiculamos (MARTINS, 2009) os conteúdos na educação infantil articulam-se aos fundamentos filosóficos e históricos da educação, à concepção de criança e sociedade, aos pressupostos teóricos acerca do desenvolvimento humano e suas relações com a aprendizagem, expressando-se como um dos elementos da matriz pedagógica, a pressupor a seleção e organização de conteúdos, a metodologia de ensino e as diretrizes de avaliação. Trata-se de se considerar em que medida e como os conhecimentos científicos se tornam presentes no trabalho que se desenvolve junto às crianças de zero a cinco anos.

Para a proposição e condução de ações que superem a prática espontaneísta o professor precisa dispor de conhecimentos que interfiram de modo indireto e/ou direto no desenvolvimento da criança. Observe-se que tal diretividade diz respeito

à natureza dos conhecimentos que medeiam a atividade docente e não à atividade propriamente dita, que sempre interferirá positiva ou negativamente no referido desenvolvimento.

A tais conteúdos, que interferem diretamente na conquista de habilidades operacionais e, indiretamente, na formação de conceitos denominamos como ***conteúdos de formação operacional,*** que compreendem os conhecimentos interdisciplinares que devem estar sob domínio do professor e subjacentes às atividades disponibilizadas aos alunos. Incluem os domínios pedagógicos, sociológicos, psicológicos, de saúde, etc. Tais conhecimentos não serão transmitidos às crianças em seu conteúdo conceitual e nesse sentido é que promoverão, nelas, o que classificamos como aprendizagem indireta na formação de conceitos.

Ao serem disponibilizados, incidem na propulsão do desenvolvimento de novos domínios psicofísicos e sociais expressos em habilidades específicas constitutivas da criança como ser histórico-social, a exemplo de: autocuidados, hábitos alimentares saudáveis, destreza psicomotora, acuidade perceptiva e sensorial, habilidades de comunicação significada, identificação de emoções e sentimentos, vivência grupal, dentre outras. Graças a essas aprendizagens a criança desenvolve novas características e constrói conhecimentos na centralidade das operações e ações que executa conquistando, progressivamente, formas culturalmente elaboradas de funcionamento.

Aos conteúdos de interferência diretamente conceitual denominamos ***conteúdos de formação teórica,*** que compreendem os domínios das várias áreas do saber científico transpostos sob a forma de conhecimentos escolares. Permearão as atividades propostas às crianças tendo em vista sua socialização como tal, isto é, para que se efetivem como objetos de apropriação devem ser transmitidos direta e sistematizadamente em seus elementos conceituais e para tanto, precisam ser ensinados. Tais conhecimentos corroboram para aquisições culturais mais elaboradas, tendo em vista a superação gradual de conhecimentos sincréticos e espontâneos em direção à apropriação teórico-prática do patrimônio intelectual da humanidade.

Pelo exposto, podemos concluir que os conteúdos de formação operacional interferem diretamente na constituição de novas habilidades na criança, mobilizando os processos psicofísicos elementares, disponibilizados como legados do desenvolvimento biológico, tendo em vista a complexificação de sua estrutura e modos de funcionamento, a serem expressos sob a forma de atributos culturalmente formados, de processos psicológicos superiores. Ao atuarem nesta direção instrumentalizam a criança para dominar e conhecer os objetos e fenômenos do mundo à sua volta exercendo uma influência indireta na construção de conceitos.

Os conteúdos de formação teórica por sua vez, incidem indiretamente no desenvolvimento das habilidades psicofísicas, dos domínios operacionais e direta-

mente na apropriação do acervo simbólico consubstanciado nos conhecimentos universais. Por exemplo, o ensino da quantificação a uma criança não se limita à aprendizagem de uma propriedade matemática, exercendo influência desenvolvimentista, também, nos processos de percepção, atenção, memória, linguagem, etc. Daí que jamais os conteúdos teóricos a serem ensinados possam ser selecionados sob a ótica simplista e pragmática circunscrita à sua utilização imediata. Tais conteúdos, atuando diretamente na formação de conceitos, operam indiretamente no desenvolvimento das funções afetivo-cognitivas e, igualmente, os conteúdos de formação operacional, atuando diretamente nas propriedades psicofísicas interferem indiretamente na elaboração de conceitos.

A categorização apresentada cumpre uma função essencialmente organizativa do planejamento pedagógico, uma vez que na experiência escolar do aluno tais conteúdos encontram-se intimamente articulados, numa relação de mútua dependência. Contudo, há que se destacar que essa categorização em nada se assemelha ao clássico binómio ***cuidar e educar*****,** quando então, os conteúdos de formação teórica estariam para a esfera dos cuidados dispensados à criança tanto quanto os conteúdos de formação teórica para o ensino de conceitos**.**

Pela referida categorização estamos colocando em questão que os conhecimentos científicos devem subsidiar a atenção educativa dirigida às crianças de todas as idades, sob ***formas*** específicas. Portanto, a metodologia adotada, representativa do modelo de educação escolar, tem o planejamento pedagógico da disponibilização de conhecimentos científicos como condição para a promoção de aprendizagens de distintas naturezas, por exemplo: a criança aprenderá as operações necessárias para alimentar-se autonomamente ou para andar, falar, etc.; e igualmente aprenderá que os objetos têm formas, cores, quantificações, dentre outras propriedades. Em ambos os casos, os referidos conhecimentos subsidiam o ato de ensinar, de forma que na escola ocorrerão ***cuidados teórico-técnicos*** (alimentação, locomoção, fala, banho, etc), distintos daqueles que ocorrem no âmbito doméstico e pautados em conhecimentos de senso comum.

Consequentemente, o papel do adulto, no caso o professor, conquista outra dimensão, cabendo-lhe disponibilizar à apropriação da criança o produto de suas próprias apropriações. O ensino planejado, organizado processualmente no tempo escolar, articulado às características de desenvolvimento dos alunos é que oportunizam, portanto, uma prática pedagógica calcada na tríade conteúdo/forma/destinatário. Por conseguinte, os domínios teóricos acerca do processo de desenvolvimento histórico-cultural dos indivíduos se impõem como exigência no trabalho educativo escolar, dado que nos conduz ao segundo eixo de análise da presente exposição.

Princípios gerais do desenvolvimento histórico-cultural

A temática do desenvolvimento humano está posta para a psicologia como um problema científico de ordem geral, haja vista a importância que adquire na formação das pessoas, sobretudo, na formação das novas gerações. Trata-se de compreender o processo de desenvolvimento de cada indivíduo desde o seu nascimento até sua finitude, o qual é direcionado por diferentes modos de relação com a realidade objetiva e com os outros seres sociais.

Tendo em vista superar concepções naturalizantes e anistóricas de desenvolvimento, a psicologia histórico-cultural desponta com o objetivo de compreender sua periodização a partir dos conteúdos sociais da atividade, descartando o critério cronológico como esteira fundante de tal processo. Vigotski (1995) foi pioneiro na afirmação segundo a qual é o ensino que promove o desenvolvimento, explicitando a natureza dialeticamente contraditória que se instala entre aprendizagem e desenvolvimento.

Criticou severamente a psicologia tradicional ao pressupor que o desenvolvimento precede a aprendizagem, demonstrando que, pelo contrário, é ela quem o promove. Com isso, abriu as mais amplas possibilidades para a demonstração da natureza cultural do desenvolvimento e, por conseguinte, requalificou a função da educação escolar na formação dos indivíduos.

Vale ressaltar que o modelo explicativo elaborado tanto por Vigotski quanto por Leontiev, ao redimensionar a importância de critérios cronológicos não pretere e existência de períodos, mas anuncia outra ótica, calcada na ***atividade*** como modo ou meio pelo qual o indivíduo se relaciona com a realidade concreta para garantir a sua sobrevivência e instituição como ser social. Ressalte-se, pois, que a atividade não se apresenta como um fenômeno centrado nem no polo sujeito nem no polo sociedade, mas na relação que entre eles se firma. Localizando a atividade em condições históricas concretas, esses pesquisadores forneceram, a seus seguidores, os elementos requeridos à construção de uma psicologia objetiva, científica.

Dentre os referidos seguidores, destaca-se Elkonin, que se voltou especialmente à questão da periodização do desenvolvimento. Para ele (ELKONIN,1987), compreender a periodização do desenvolvimento é uma forma de elucidar as forças motrizes do psiquismo, auxiliando a identificação das leis que regem seu trânsito formativo e corroborando a formulação de estratégias pedagógicas voltadas à sua promoção e enriquecimento, ou seja, facilitando o planejamento de atividades que visam o desenvolvimento adequado e esperado para cada faixa etária.

Muitos foram os autores que discorreram sobre as etapas ou períodos essenciais pelos quais os seres humanos passam ao longo de suas vidas, uma vez que

todo processo vital é periódico, mas o problema mais importante destacado pela psicologia histórico-cultural diz respeito à periodização da ontogênese da personalidade, pela qual se possa determinar os períodos reais de seu desenvolvimento, estabelecer as principais características de cada período e quais são os mecanismos de passagem de um período a outro.

Com esse escopo, a psicologia histórico-cultural considera como critério para avaliar a periodização do desenvolvimento psíquico a sucessão dos tipos orientadores de atividade, "[...] a aparição de formações qualitativamente novas do desenvolvimento psíquico e a troca da situação social de desenvolvimento." (TOLSTIJ, 1989, p.36, tradução nossa).

Para Vigotski, (apud ELKONIN, 1987, p.106, tradução nossa), "[...] estudar o desenvolvimento infantil significa estudar a passagem da criança de um degrau evolutivo a outro e a mudança de sua personalidade dentro de cada período evolutivo, que tem lugar em condições histórico-sociais concretas." De acordo com o autor, essa passagem de um degrau a outro não acontece de modo natural nem como uma evolução paulatina do ser humano, tratando-se de um processo dialético que acontece revolucionariamente, dando-se por saltos qualitativos após um acúmulo quantitativo de novas experiências.

Elkonin, a partir do conceito de atividade-guia elaborado por Leontiev, norteou o problema sobre as forças motrizes do desenvolvimento psíquico, à medida que uniu diretamente o conceito de atividade-guia aos princípios de divisão dos estágios, pois a sinalização da passagem de um estágio a outro é precisamente a mudança no tipo dominante de atividade. Tomando como referência tal conceito Elkonin (1987) elucidou a dependência entre o nível de funcionamento dos processos psíquicos e o caráter de sua inclusão em uma ou outra atividade, o que significa dizer que ele descreveu a dependência dos processos psíquicos quanto aos motivos e tarefas da atividade na qual estão incluídos e ao lugar que ocupam na estrutura da atividade.

Para Elkonin (1987), o trato com a periodização do desenvolvimento demanda compreender alguns princípios da mesma, quais sejam: o enfoque histórico dos ritmos de desenvolvimento e do surgimento de certos períodos no curso do avanço histórico da humanidade; o lugar que cada período ocupa no processo geral de desenvolvimento humano; o desenvolvimento como um processo dialético, por isso, contraditório, que não se dá de forma linear e evolutiva, mas sim a partir de rupturas e do surgimento de formações novas; os pontos críticos de passagem de um período a outro, os quais podem gerar crises; a presença de épocas, estágios e fases no transcurso dos períodos.

Ou seja, há que se compreender que o processo de desenvolvimento envolve um movimento contínuo de superação das conquistas alcançadas. Vygotski (1996) escreveu que o movimento de desenvolvimento do bebê dá-se como uma espiral

ascendente, imagem esta que, em nosso entendimento, também é representativa de todos os períodos de desenvolvimento humano.

Quanto à sistematização dos estágios ou períodos de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam ao longo de sua vida, Elkonin (1987) e seus colaboradores descrevem, inicialmente, a atividade de ***comunicação emocional direta do bebê com o adulto*** como orientadora do desenvolvimento da criança no primeiro ano de vida. Conforme o autor, sobre a base dessa atividade se formam as outras atividades que compreendem o conhecimento do mundo material e a exploração sensório-motora. Também devido à necessidade de comunicação, a criança emitirá sons até originar a fala.

A exploração sensório-motora permite gradualmente aos bebês alguns movimentos com os objetos, os quais proporcionarão o salto qualitativo para a ação propriamente objetal, ou seja, o domínio dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, característica da primeira infância, a qual Elkonin (1987) denominou de ***atividade objetal-manipulatória***. É claro que não se pode perder de vista, conforme o autor, a importância da mediação do adulto nesse processo, uma vez que ele apresenta o objeto para a criança, mas, nesse período, a relação do adulto com ela perde o seu caráter direto e passa a ser mediada pelos objetos. O autor também chama a atenção para o intenso desenvolvimento da linguagem apresentado nesse período, afirmando que a linguagem é utilizada pela criança para organizar a colaboração com os adultos dentro da atividade objetal conjunta. Na primeira infância, as conquistas das experiências com os objetos são as mais importantes, assim como o andar ereto, o aparecimento de novos tipos de atividades e o desenvolvimento da linguagem e da percepção.

Do terceiro ao sétimo ano de vida, Elkonin (1987) descreve a infância pré-escolar, a qual tem como atividade-guia o ***jogo protagonizado***, ou jogo de papéis sociais. Para o autor, quando a ação objetal se inclui no sistema de relações humanas é que ela adquire seu verdadeiro sentido social, sua orientação até as outras pessoas, ou seja, o jogo protagonizado cumpre a função de mediar as apropriações da criança acerca da realidade social. Nesse período, a criança imita o adulto através de dramatizações e o conteúdo dos jogos é o que a criança destaca como aspecto principal da sua realidade sensorial. "Sobre esta base se forma no pequeno a aspiração a realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar." (ELKONIN, 1987, p.118, tradução nossa)

A aprendizagem escolar trará o ***estudo*** como atividade-guia da infância escolar, próximo período de desenvolvimento. É no cotidiano da escola de ensino fundamental que, segundo Elkonin (1987), a criança passa a perceber a sua função social, ou seja, tem deveres, tarefas e realiza atividades socialmente significativas. A partir do estudo, a criança entra em contato, de modo mais

elaborado e complexo, com o acúmulo de conhecimentos produzidos historicamente. Durante o estudo, diz Elkonin (1987), ocorre a formação das forças intelectuais e cognitivas da criança, também por meio de tal atividade a criança se insere em todo o sistema de relações com os adultos, incluindo a comunicação pessoal na família.

O próximo período descrito por Elkonin (1987) é a adolescência, período no qual o estudo segue sendo uma atividade fundamental, uma vez que os êxitos e os fracassos na aprendizagem escolar continuam sendo critérios valorativos para os adolescentes por parte dos adultos, mas essa não é a atividade que orienta esse período de desenvolvimento, considerado na psicologia como o mais crítico. Nesse período, segundo o autor, surge e se desenvolve uma atividade especial que consiste no estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os adolescentes, a qual foi denominada pelo autor de ***atividade comunicativa***. A diferença com outras formas de comunicação ou interação consiste no fato de que seu conteúdo fundamental é o outro adolescente como indivíduo com determinadas qualidades pessoais.

Os adolescentes, conforme Elkonin (1987) subordinam as suas relações a um código especial de companheirismo, isto é, as relações se estabelecem sobre a base do respeito mútuo, como também de uma completa confiança e comunidade da vida interior como forma de reproduzir, com os companheiros, as relações existentes entre as pessoas adultas. Os jovens dessa etapa passam por uma transição que os colocam quase em pé de igualdade com os adultos, visto que seus conhecimentos, força física e capacidades se desenvolvem qualitativamente.

Ancorados nas premissas da atividade-guia do adolescente surgem, segundo Elkonin (1987), novas tarefas e motivos da atividade conjunta, a qual se converte em atividade dirigida ao futuro e adquire caráter de atividade profissional de estudo, dando início à vida adulta. A vida adulta é marcada e guiada pela ***atividade profissional,*** pelo trabalho social, que conquista expressões ontológicas de formação e desenvolvimento das máximas capacidades humanas.

Diante dessa organização em períodos, Elkonin (1987) divide as atividades dominantes em dois grandes grupos de acordo com as características objetuais e de conteúdo, denominados de tipos orientadores de atividade, tendo como critério a relação sujeito-objeto. No primeiro tipo, inserem-se as atividades que se orientam predominantemente pelos sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas. "São as atividades desenvolvidas no sistema criança – adulto social." (ELKONIN, 1987, p.121, tradução nossa). Durante a realização dessas atividades, tem lugar o desenvolvimento preponderante da esfera motivacional e das necessidades, tais como comunicação emocional direta com o adulto, brincadeira de papéis e comunicação íntima pessoal do adolescente.

No segundo tipo, Elkonin (1987) apresenta as atividades voltadas preponderantemente para a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos. "Trata-se das atividades no sistema criança – objeto social." (ELKONIN, 1987, p.121, tradução nossa). O autor afirma que à medida que o indivíduo assimila os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, ele se orienta cada vez mais diante do mundo objetual, consequentemente desenvolvem-se suas forças intelectuais e sua inserção nas forças produtivas da sociedade. São representantes desse grupo as atividades manipulatórias-objetuais, as atividades de estudo e as atividades profissionais de estudo.

Assim sendo, Elkonin (1987) afirma que ao longo do desenvolvimento ocorre a alternância regular desses dois tipos fundamentais de atividade dominante, ou seja,

> [...] no desenvolvimento infantil têm lugar, por uma parte, períodos nos quais predominam os objetivos, os motivos e as normas das relações entre as pessoas e, sobre esta base, o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades; por outra parte períodos nos quais predominam os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos e, sobre esta base, a formação das forças intelectuais, cognitivas das crianças, suas possibilidades operacionais técnicas. (ELKONIN, 1987, p.122, tradução nossa).

A junção de dois períodos cujas atividades dominantes sejam cada uma representativa de um dos tipos supracitados é chamada por Elkonin (1987) de ***época*.** O autor apresenta três épocas distintas, quais sejam: a primeira infância, a infância e a adolescência. A passagem de uma época a outra ocorre quando as possibilidades técnicas operacionais da criança e os objetivos e motivos da atividade não mais correspondem.

À luz dessas proposições a época chamada primeira infância é composta pelos períodos de comunicação emocional direta (em que predominam os objetivos, os motivos e as normas, ou seja, a esfera motivacional e das necessidades) e pela atividade objetal manipulatória (em que prevalecem os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, isto é, a esfera das possibilidades técnicas e operacionais); a época denominada infância compreende a atividade de jogo de papéis (esfera motivacional e das necessidades) e a atividade de estudo (esfera das possibilidades técnicas e operacionais); e a época chamada de adolescência abarca o período de comunicação íntima pessoal (esfera motivacional e das necessidades) e o período de atividade profissional – de estudo (esfera das possibilidades técnicas e operacionais).

Torna-se importante destacar que tanto para Leontiev (2001) quanto para Elkonin (1987), as atividades-guia não desaparecem no processo de desenvolvi-

mento humano, elas apenas mudam de lugar no sistema de relações em que o indivíduo está inserido. Para que essa mudança de posição no sistema de relações sociais ocorra, Leontiev (2001) aponta o desenvolvimento da consciência da criança acerca das relações em que se insere, à medida que, gradualmente, interpreta e compreende tais relações. De acordo com o próprio autor:

> O desenvolvimento de sua consciência encontra expressão em uma mudança na motivação de sua atividade, velhos motivos perdem sua força estimuladora, e nascem os novos, conduzindo a uma reinterpretação de suas ações anteriores. A atividade que costumava desempenhar o papel principal começa a se desprender e a passar para um segundo plano. Uma nova atividade principal surge, e com ela começa também um novo estágio de desenvolvimento. Essas transições, em contraste com as mudanças intraestágios, vão além, isto é, as mudanças em ações, operações e funções para mudanças de atividade como um todo. (LEONTIEV, 2001, p.82).

Nesse sentido, podemos afirmar que haverá sempre uma nova formação psíquica orientadora de determinado período, a qual também realocar-se-á no processo de desenvolvimento. Cabe-nos destacar ainda que, para a psicologia histórico-cultural, o processo de periodização entrecruza, a cada período, duas linhas de desenvolvimento, a saber, a ***linha central de desenvolvimento***, diretamente relacionada com a nova formação do período e, consequentemente, com sua atividade-guia, e a ***linha acessória de desenvolvimento*****,** vinculada às atividades que circunscrevem a atividade guia ocupando um lugar secundário.

Tais linhas seguem alternando-se no decorrer dos períodos, isto é, o que era secundário em um período passa a ser central em outro e assim sucessivamente, corroborando o movimento dialético do desenvolvimento humano. Nota-se, pois, uma intervinculação e interdependência entre os períodos, uma vez que cada um deles não se encerra em si mesmo, mas engendra o próximo.

Pelos limites impostos a capítulo de livro, não tivemos a pretensão de esgotar o tratamento dispensado à periodização do desenvolvimento, mas anunciar que o conhecimento dessa complexa dinâmica se impõe como exigência para o ensino sistematizado, abrindo amplas possibilidades para o planejamento dos conteúdos escolares e das formas de sua transmissão tendo como referência a atividade-guia que caracteriza cada período, isto é, as especificidades culturais de seu destinatário**.**

Considerações finais

Pelo exposto, esperamos ter demonstrado que o alcance qualitativo dos processos educativos formais e informais é absolutamente distinto e incide diferente-

mente no desenvolvimento afetivo-cognitivo dos indivíduos. Visamos demonstrar, também, que a escolarização corrobora o desenvolvimento desde o nascimento da criança, de sorte que o ensino sistematizado se apresenta como uma estratégia rica e eficaz em sua promoção.

Todavia, e para tanto, há que serem superados os ideários pedagógicos que romantizam a infância e satanizam o ensino escolar, tomando-o como um mal necessário, mas do qual a criança pequena deve ser poupada. A nosso juízo, tais concepções resultam dos limites compreensivos e das dificuldades operacionais para a organização pedagógica da educação infantil à luz da tríade conteúdo/forma/destinatário e, igualmente, para a implementação de um trabalho calcado no entrelaçamento dos conteúdos de formação operacional e de formação teórica.

É a serviço dessa superação que entendemos urgente e necessária uma sólida formação de professores para a educação infantil, na ausência da qual, ambos – professores e alunos – permanecem reféns de práticas espontaneístas, assistemáticas e calcadas em conhecimentos de senso comum. Adentramos o século XXI e lamentavelmente não podemos afirmar que esse segmento educacional tenha acompanhado minimamente os notáveis avanços científicos e tecnológicos posteriores ao século XIX, que marca seu advento.

Reiteramos, portanto, que o reconhecimento da criança como um ser de direitos demanda considerá-la alguém a quem deva ser destinado aquilo que de melhor a história já produziu, com a certeza que o ensino – na condição de transmissão dos conhecimentos clássicos – lhe é tão necessário quanto a transmissão de afeto, de segurança, etc., acerca dos quais a questão da ***transmissão*** não se apresenta imbuída de preconceitos e adjetivações negativas. Consideramos que o ensino escolar dos conteúdos mais elaborados é imprescindível a todas as idades, posto que eles ultrapassam o âmbito de suas especificidades particulares exercendo decisiva influência na formação de estruturas mentais mais gerais, isto é, nos fundamentos da consciência humana.

REFERÊNCIAS

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS.** Moscú: Editorial Progreso, 1987. p.104-124.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001. p.59-84.

MARTINS, L. M. O ensino sistematizado e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** Campinas: Alínea, 2009. p.93-121.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

TOLSTIJ, A. **El hombre y la edad.** Moscou: Editorial Progresso, 1989.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Madrid: Visor, 1996. v.4.

_____. **Obras Escogidas.** Madri: Visor, 1995. v.3.

AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA O LETRAMENTO E PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

Rosangela Sanches da Silveira GILENO

O convívio com crianças de faixas etárias variadas, em contexto escolar, permite constatar que muitas não possuem o gosto pela leitura. Como torná-las leitoras e mais aptas a efetivar leituras significativas? Como levá-las a perceber que através da leitura é possível aprender, se divertir e entender o mundo? Compreender o valor da literatura infantil para a formação do leitor é o intuído desta investigação, oferecendo argumentos que mostrem a importância da literatura infantil para desenvolvimento do processo de letramento e para a formação de leitores críticos, criativos e autônomos.

Na prática escolar, é notória a importância da leitura de textos diversificados para a aprendizagem, no entanto, é preciso que o professor escolha bons textos para formar o aluno-leitor. Sendo assim, surge a questão de quando colocar esse aluno em contato com a literatura. Considera-se aqui que a prática da leitura de bons textos é de extrema relevância para o desenvolvimento da criatividade, da criticidade, da imaginação, além de ser uma atividade prazerosa e de contribuir para a formação global do indivíduo. Bakhtin (1992) ressalta que a literatura infantil é motivadora e desafiadora. Através dela, a criança tem oportunidades de vivenciar conflitos, compreender a realidade e experimentar suas hipóteses e conhecimentos. A vantagem é que os textos da literatura infantil falam da condição infantil de modo que as crianças se identificam com os conflitos que as personagens das histórias enfrentam, mas pelo viés da fantasia, do maravilhoso, do mundo do faz-de-conta.

Deste modo, além da dimensão pedagógica, a literatura infantil também proporciona uma experiência estética por meio do elemento poético e simbó-

lico, que traz aprendizagens, tanto no campo da ética, quanto no campo da afetividade e do conhecimento. Neste sentido, recomenda-se, principalmente, a leitura dos grandes clássicos, aqueles que nos levam a conhecer mais sobre a alma, o mundo e os recursos estilísticos da língua. Os textos literários clássicos – sejam da literatura infantil ou não – são obras bem escritas que se tornam fonte de conhecimento para as crianças e não apenas entretenimento porque falam dos principais conflitos da existência humana de maneira sutil e poética. De fato, a literatura clássica infantil permanece e agrada às crianças porque lida com problemas e situações mais ou menos comuns a todos os leitores até hoje, sem contar com a dimensão estética dos textos que proporciona um trabalho com a linguagem e com a fantasia que encanta seus leitores. E ainda pode-se pensar em outras contribuições, como o conhecimento histórico que as histórias podem suscitar.

Segundo Souza (2010), além da dimensão estética e pedagógica, também se pode considerar a dimensão histórica da obra literária à medida que o texto revela também o seu tempo, com os valores da época em que foi produzido. Neste sentido, oferecer obras clássicas às crianças é apropriá-las de informação, cultura, da história da humanidade. E cabe à família e à escola criar espaços para que momentos de leitura compartilhada ou individuais de textos infantis aconteçam com frequência no cotidiano das crianças.

Por outro lado, com o desenvolvimento da tecnologia, a rotina da vida das crianças e dos adultos vem mudando consideravelmente. Com a rapidez das comunicações virtuais, não se vivencia mais a leitura em família. Atualmente é mais comum que se assista telejornal, entre na internet e veja um filme, e é natural que a criança vá buscar essas fontes de entretenimento. Neste sentido, a escola deve ser um lugar de incentivo à leitura, promovendo o acesso das crianças à literatura infantil.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo entender a importância de se trabalhar a literatura infantil já nos primeiros anos de escolarização, ou seja, na pré-escola, quando o aluno ainda não está alfabetizado, e que este trabalho seja prolongado nos outros ciclos para o desenvolvimento das práticas de leitura. Procurou-se também compreender os benefícios que esse contato planejado com a literatura infantil traz para o aluno no sentido de desenvolver aspectos cognitivos e emocionais.

Para justificar a importância da literatura na Educação Infantil, o presente artigo conta com três sessões, sendo que a primeira busca compreender a relação entre a oralidade, a leitura e a escrita; a segunda trata da importância da literatura para o letramento e a formação do aluno-leitor e a terceira pretende mostrar as contribuições da literatura infantil para a formação global do aluno, buscando torná-lo um cidadão crítico, criativo, autônomo e atuante. Destaque

será dado na terceira sessão à leitura dos contos clássicos (e preferencialmente os originais) para a formação da criança e o desenvolvimento de sua imaginação e criatividade.

Em síntese, este texto foi elaborado com o objetivo de procurar destacar a contribuição da leitura significativa e da literatura infantil para o desenvolvimento da criança e reconhecer a literatura infantil como produção cultural e informativa, importante para a construção de novos saberes linguísticos e do mundo.

A ORALIDADE, A LEITURA E A ESCRITA

Tão importante quanto a linguagem escrita, a linguagem oral deve ser considerada e trabalhada para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Para Vygotsky (1987), a linguagem oral permite ao indivíduo significar o mundo e a realidade, ou seja, organizar seus pensamentos através da comunicação e compreender as ideias e pensamentos dos outros através da comunicação. A linguagem é aprendida na interação com o meio onde existem indivíduos falantes e pertencentes a um contexto histórico-social.

A linguagem escrita, no entanto, é um conhecimento mais sistematizado por meio da educação escolar. No entanto, o processo de letramento, – entendido como "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos" (KLEIMAN, 1995, p.15), inicia-se logo que a criança começa a ter contato com a escrita. Neste sentido, a criança é capaz de ler e escrever, mesmo quando não o faz convencionalmente. O contato com o mundo da escrita pode acontecer, por exemplo, em práticas sociais de que a criança participa, como jogos e brincadeiras. São experiências de linguagem e contato com o mundo letrado que a criança vivência mesmo antes da vida escolar.

Quando chegam à escola, as crianças são capazes de se expressar oralmente ainda que com um vocabulário limitado. De fato, o processo de aquisição da linguagem oral começa na família e no contato com os outros indivíduos falantes. Já no contexto escolar, a linguagem oral deve ser ampliada, por meio de atividades planejadas como rodas de conversa, exposições ou relatos de experiências de aprendizagens ou de leituras e, principalmente, por meio das rodas de leitura ou rodas de contação de histórias, onde textos da literatura infantil devem predominar.

O professor deve incentivar os alunos a comunicarem suas ideias, ouvir as ideias dos outros, contar histórias, discutir pontos de vista, fazer e responder perguntas, enfim, desenvolver a comunicação oral.

Para Vygotsky (1987), a linguagem oral é um processo natural que ocorre a partir de uma maturidade biológica, mas que só acontece em interações com

outros indivíduos falantes, ou seja, o desenvolvimento da linguagem oral só acontece diante das interações sociais, ou seja, por meio de práticas sociais mediadas por outros falantes.

De acordo com Brasil (1998), aprender a falar não é um ato descontextualizado da realidade, a fala requer reflexão, organização do pensamento e seleção de sons e palavras. Nesse contexto, as brincadeiras e interações que acontecem na escola são momentos ricos para o desenvolvimento dessa habilidade. A ampliação da capacidade de comunicação oral é gradativa através da participação em situações reais de uso da linguagem. Ademais, a comunicação oral possibilita uma maior interação entre alunos e professor em sala de aula, propiciando momentos de aprendizagem e troca de conhecimentos. Muitas vezes, é no momento da exposição oral de um raciocínio que o aluno toma consciência sobre o seu modo de pensar, correto ou não. E aí ocorre reflexão que pode levar à construção de novos conhecimentos.

Se, por um lado, a escola é um lugar privilegiado para o contato da criança com a leitura e escrita, pelas condições que o contexto possa oferecer, ao contrário do que se pensa, não existe um momento certo para serem introduzidas na vida da criança a leitura e a escrita (TERZI, 1995). Em sociedades letradas, as crianças são expostas à escrita desde que nascem, mesmo quando veem de famílias que não privilegiam esse tipo de comunicação. O próprio ambiente repleto de estímulos escritos desperta nas crianças curiosidade pela leitura e escrita que elas trazem para a escola, já na Educação Infantil.

Segundo Brasil (1998), a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo gradativo e complexo que acontece a partir de construções internas. As crianças desenvolvem hipóteses a partir de suas interações com a linguagem escrita e conforme avançam em suas hipóteses se aproximam da escrita convencional. Nesse contexto, a ideia do erro cede espaço para a ideia de experimentação e busca pela evolução. Na sala de aula, cabe ao professor oferecer condições para que a criança entre em conflito, busque novas hipóteses e novamente experimente se aproximando cada vez mais da escrita convencional, mas sem deixar de contextualizar as ações e atividades propostas com a realidade do aluno (BRASIL, 1997).

Do ponto de vista do letramento, ler não é decodificar, repetir valores sonoros, mas compreender, entender, analisar e refletir sobre o que está sendo lido. Considera-se que a leitura e a escrita são práticas sociais que não têm um fim em si mesmas, elas são formas de inserção social. Neste sentido, o processo de letramento envolve vivências culturais mais amplas do que as que subsidiam o aprendizado de um sistema alfabético de escrita. Essas práticas conferem significado à leitura e à escrita, ao que se lê e ao que se escreve.

Formando leitores

Considera-se que um dos objetivos da escola é formar leitores, pois bons leitores são bons escritores e têm capacidade maior de interpretar a realidade, formando suas próprias concepções sobre o que leem e a realidade em que atuam.

No entanto, o que se vê é que, na Educação Infantil, a maioria das crianças aprende a ler e escrever de forma mecânica e artificial (REGO, 2001). A aprendizagem da leitura e da escrita ocorre através de textos destinados a esse fim, portanto, com uma linguagem pobre e didática.

De fato, esse é um problema com raízes históricas. Na história da humanidade, a escrita sempre se prestou ao uso social como registro de informações, transmissão de conhecimentos e inúmeras outras utilidades práticas, mas sempre foi ensinada de maneira mecânica (REGO, 2001). Neste sentido, a literatura pode ser uma excelente ferramenta para "se ganhar um leitor", pois, em sua essência, está o trabalho com a linguagem, com a arte e com a poesia. Assim, por meio de textos bem escritos e de qualidade ficcional, a criança aprende e se encanta com a leitura. Dessa forma, o professor pode tornar a leitura uma atividade prazerosa e, posteriormente, formar bons leitores. Nesta perspectiva, mais que a capacidade e a habilidade de leitura, é preciso desenvolver o gosto pela leitura, tornando-a desafiadora e significativa.

Segundo Brasil (1997), o professor pode dispor de um acervo na sala de aula, disponibilizar momentos de leitura, planejar leituras compartilhadas e construir uma política de formação de leitores. Mas, além de oferecer condições para que o aluno entre em contato com textos escritos de gêneros diversos, é preciso propostas didáticas condizentes com o objetivo de formar leitores. É preciso levar os alunos a refletirem sobre o ato de ler. Pode-se trabalhar leitura silenciosa, leitura oral, leitura feita pelo professor, projetos de leitura, rodas de leituras com empréstimos de livros, saraus, entre outras, todas coordenadas pelo professor.

As atividades de leitura possibilitam, conforme propõe Brasil (1997): ampliar a visão de mundo e inserir o leitor na cultura letrada; estimular o desejo de novas leituras; possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação; permitir a compreensão do funcionamento comunicativo da escrita: escrever para ser lido; expandir o conhecimento a respeito da própria leitura; ensinar a estudar; possibilitar ao leitor compreender a relação que existe entre fala e escrita; favorecer a estabilização de formas ortográficas. "Uma prática intensa de leitura na escola é, sobretudo, necessária, pois ler ensina a ler e a escrever." (BRASIL, 1997, p.64-65). Assim, quem lê aprende a escrever e a ler e interpretar textos cada vez mais complexos.

No entanto, não se forma um leitor imediatamente, o processo de formação de um leitor é lento, uma vez que acontece desde antes da escolarização, na

convivência familiar, a criança presencia e participa de atos de leitura e assimila o significado social da leitura e da escrita. Na escola, esses significados se ampliam. Segundo Magalhães e Clara (2011), a criança que ainda não sabe ler convencionalmente atribui significados a mensagens escritas, a ilustrações e logotipos em atos explícitos de leitura que devem ser valorizados e reconhecidos.

Como em muitas famílias, a presença de materiais escritos não é constante e a valorização da leitura é pequena, cabe à escola tornar essas crianças leitoras. Para isso, é preciso criar oportunidades para que o aluno construa e amplie suas experiências de leitura de maneira agradável e desenvolva o gosto pela leitura (BAMBERGER, 1997). A escola precisa trabalhar com o aluno oferecendo orientações de como deve ser feita a leitura, disponibilizando gêneros textuais diversificados – principalmente aqueles que o aluno não conhece ou domina –, precisa apresentar o livro e as partes que o compõem e não apenas forçá-lo a ler obras indicadas com posteriores cobranças.

Para formar leitores é preciso tornar a leitura uma ação agradável, carregada de significados positivos, mas devidamente orientada. De acordo com Marinho e Armelin (2011), a escola precisa desenvolver no aluno competências leitoras definindo a finalidade da leitura. O aluno precisa saber com que objetivo está lendo determinado texto, localizando informações sobre o texto, como autor, por exemplo. Esta reflexão oferece ao aluno a oportunidade de desenvolver uma postura crítica em relação ao texto e de relacionar as informações do texto com suas vivências e conhecimento anteriores.

O professor pode orientar seus alunos nesse processo, desde a educação infantil quando o aluno ainda não lê convencionalmente (MORTATTI, 2004). Nesse caso, ele lê para o aluno, mas são precisos alguns cuidados anteriores, como a escolha de textos de qualidade, leitura prévia dos textos pelo professor, criação de um clima de expectativa e de magia para despertar o interesse. O professor não deve esquecer-se de outras informações importantes, como o nome do autor e do ilustrador, em que época foi escrito, para que fins e etc. As partes do livro devem ser mostradas, inclusive as ilustrações, e a criança deve ser instigada a participar da leitura com pequenas interrupções para gerar suspense. Podem ser criadas situações em que a própria criança escolha o livro que quer ouvir, em que ela "leia" do seu jeito para os colegas, em que ela manuseie o livro e observe criando sua história (BAMBERGER, 1997). Os alunos devem ser desafiados, incentivados e estimulados a participar de situações de leitura. A leitura oferece ao aluno a oportunidade de aprender e assimilar novos conhecimentos.

A literatura infantil é um instrumento adequado e privilegiado para formar a competência leitora das crianças. Ela trabalha e mistura a realidade e a fantasia, promovendo a reflexão e desenvolvendo o raciocínio. Para Magalhães e Clara (2011), para desenvolver a capacidade leitora é preciso colocar o individuo em

contato com obras de qualidade, oferecendo a oportunidade de uma leitura crítica e prazerosa. Somente as múltiplas experiências de leitura são capazes de desenvolver o gosto pela mesma.

A importância da literatura infantil

Quando se fala em literatura infantil, a primeira pergunta que se faz é se existe uma literatura infantil a priori. Considera-se literatura infantil as obras bem escritas e que utilizam a linguagem, o discurso e o contexto apropriado às crianças, ou seja, obras que elas sejam capazes de entender e gostar, mesmo que os autores de tais obras não tenham escrito especificamente para as crianças. Na literatura, há muitas obras que não foram escritas para as crianças, mas que as encantaram e ainda as encantam, como os exemplos clássicos de "As viagens" (1298-1299) de Marco Polo, "Robinson Crusoé" (1719) de Daniel Defoe, "As viagens de Gulliver" (1726) de Jonathan Swift, entre outros. Segundo Cecília Meireles (1984), são as crianças que delimitam o que é literatura infantil, com sua preferência. Segundo a escritora e poetisa, "costuma-se classificar o que elas leem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma Literatura infantil a priori, mas a posteriori" (MEIRELES, 1984, p.20).

E porque o sucesso destas obras como literatura infantil? Embora muitos considerem a literatura infantil como "literaturinha", ou como "gênero menor" literatura infantil é antes de tudo, literatura; ou melhor, arte. Desta forma, as mesmas características para uma obra artística valem para classificar uma obra como literatura infantil. Uma obra literária ou artística que a criança lê com prazer pertence à literatura infantil. A única particularidade da literatura infantil é ser uma literatura ao nível da criança, adaptada à criança, sem ser "literaturinha". Cecília Meireles diz que em lugar de se classificar e julgar o livro como habitualmente se faz, pelo critério comum da opinião dos adultos, "mais acertado parece submetê-lo ao uso – não estou dizendo à crítica – da criança, que afinal, sendo a pessoa diretamente interessada por essa leitura, manifestará pela sua preferência, se ela (a obra) a satisfaz ou não" (MEIRELES, 1984, p.20). Como a escritora mesmo diz, a crítica literária do livro infantil cabe mesmo ao adulto e os critérios para fazê-la não devem ser diferentes dos critérios utilizados na crítica da literatura adulta, na medida em que manifestam a mesma essência, a mesma natureza. O crítico de literatura infantil não deve se preocupar com "modismos", mas sim com a literariedade do texto, ou seja, com as suas qualidades artísticas.

Embora as origens históricas da literatura infantil estejam vinculadas a uma clara proposta pedagógica: educar as novas gerações de acordo com os valores burgueses; os primeiros textos dedicados à infância marcaram toda a evolução do gênero. Assim, apesar de a literatura infantil ter surgido a partir de uma preo-

cupação pedagógica, e de ter se apropriado dos contos de fadas para "informar e educar as crianças burguesas", o sucesso que este tipo de narrativa teve e tem com o público mirim está longe de ser pelo caráter moralizante de muitos dos contos, mas sim pela presença do maravilhoso. Por que as pessoas do mundo inteiro continuam lendo os contos de fadas clássicos, como *Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, A Branca de Neve* e tantos outros e se encantando com eles a cada nova leitura? O caminho para resolver este enigma certamente está no conceito de arte. Os grandes contos de fadas clássicos são grandes obras de arte, que não se desgastam, por que a cada leitura revelam *um mundo* e o próprio homem. E por que o sucesso tão grande como literatura infantil?

Para Bettelheim (1980), a literatura infantil leva a criança a desenvolver uma melhor compreensão do mundo e de si mesma, pois ao mesmo tempo em que desenvolve a imaginação, oferece o conhecimento das regras sociais e da cultura humana. A criança se diverte, desenvolve sua personalidade e a linguagem.

Na Educação Infantil, um trabalho com literatura infantil possibilita à criança a oportunidade de criar e reproduzir a realidade e com isso compreender seus sentimentos e emoções resolvendo conflitos e problemas.

Na literatura infantil, Bettelheim (1980) privilegia o gênero literário "contos de fadas", que, segundo ele, apesar de serem fantasiosos, organizam a realidade. A criança resolve seus conflitos internos fazendo a ligação entre o real e o imaginário. A linguagem simbólica dos contos comunica-se diretamente com o imaginário da criança. Abramovich (1995), tentando responder por que os contos de fadas causam tanto fascínio afirma:

> Porque os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, um universo que denota fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu... Porque se passam num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar... [...] Porque todo esse processo é vivido através da fantasia, do imaginário, com intervenção de entidades fantásticas (bruxas, fadas, duendes, animais falantes, plantas sábias) (ABRAMOVICH, 1995, p.120).

Os contos de fadas permitem ao ser humano aprender a explorar o inconsciente e a descortinar os horizontes que são fornecidos pelo imaginário. Desta forma, os contos contribuem de forma significativa para a ampliação do conhecimento e formação da personalidade humana, pois são mecanismos que movimentam o raciocínio infantil dando subsídios para que quando adultos saibam lidar com os obstáculos da vida real e assim possam conviver de forma harmoniosa com as inseguranças e limitações presentes no mundo adulto.

De acordo com Coelho (1987, p.13):

> A efabulação básica dos contos de fadas expressa os obstáculos ou provas que precisam ser vencidas, como um verdadeiro ritual iniciático, para que o herói alcance sua auto-realização existencial, seja pelo encontro de seu verdadeiro eu, seja pelo encontro da princesa, que encarna o ideal a ser alcançado.

As boas obras literárias, de literatura infantil principalmente, despertam o gosto pelo conhecimento e a curiosidade pelo assunto explorado apresentando histórias empolgantes que atravessam gerações, obras clássicas da literatura infantil. Aí esta a importância de se ler os clássicos.

Só as obras bem escritas passam para a posteridade, tornam-se fonte de conhecimento – e não apenas de entretenimento – e, enfim, podem ser chamadas de clássicas.

Considerações finais

A literatura infantil desperta na criança um potencial crítico e reflexivo. Através das histórias, a criança desenvolve a imaginação, domina suas emoções e desenvolve atitudes e habilidades para interagir com a realidade.

O professor que se utiliza da literatura infantil leva o aluno a compreender os mecanismos da leitura e da escrita com mais facilidade, um bom leitor é um bom escritor e vice-versa (REGO, 2001). O uso da literatura infantil em sala de aula torna a aula mais motivadora.

Na educação infantil, a leitura de obras de literatura infantil deve ser um momento prazeroso, emocionante, divertido e que ao mesmo tempo ofereça informações e oportunidade de aquisições de novos conhecimentos. Assim, é possível entrever que a literatura infantil é uma ferramenta que valoriza a aprendizagem da leitura e da escrita, além de ser estratégia de formação do futuro cidadão atuante e participativo na sociedade.

Nesse contexto, pode-se perceber a importância de se oferecer ao aluno, desde a Educação Infantil, a oportunidade de participar de atos de leitura buscando desenvolver o raciocínio, a criatividade e a criticidade. O indivíduo que tem oportunidade de ler e participar de leituras desde a Educação Infantil desenvolve a capacidade de interpretar, analisar e formar seus próprios conceitos, além de escrever melhor. Quem lê textos de gêneros diversificados se expressa melhor na linguagem oral e na linguagem escrita.

A literatura infantil é um instrumento importante no ensino da leitura e da escrita e na formação do futuro cidadão. No entanto, um leitor não se forma da noite para o dia, é um processo lento e complexo. Inicia-se, muitas vezes, antes da criança entrar na escola e continua até a idade adulta.

É preciso que o aluno vivencie atos de leitura, tenha contato com livros, materiais impressos e textos de diferentes gêneros e, assim, desenvolva o gosto pela leitura e a capacidade de ler de maneira crítica e autônoma, e não apenas aceitando o que o autor escreveu ou decodificando sem alcançar o significado o texto. Assim a literatura infantil é, desde a Educação Infantil, uma excelente estratégia para a aprendizagem da leitura e da escrita e a formação de leitores.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. 5.ed. São Paulo: Scipione, 1995.

BAKHTIN, M. Problemas do texto. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p.327-358.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad. Arlene Caetano. 11.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Ed. Infantil.** v.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Ed. Fundamental, 1997.

COELHO, N. N. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

MAGALHÃES, L. A. M. de; CLARA, R. A. **Por que incentivar a leitura.** São Paulo: CENPEC, 2011.

MARINHO, A. A. C.; ARMELIN, M. A. M. de O. **Leitura na educação infantil e na comunidade**. São Paulo: CENPEC, 2011.

MEIRELES, C. **Problemas da Literatura Infantil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

REGO, L. L. B. **Literatura infantil:** uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo: FTD, 2001.

SOUZA, A. A. A. **Literatura infantil na escola:** a leitura em sala de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. B. **Os significados do Letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p.91-117.

VYGOTSKY, L. V. **A formação social da mente.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ALUNOS DOTADOS E TALENTOSOS: INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Zenita Cunha GUENTHER

A capacidade humana é um bem inestimável, porém, frágil. Apesar de ter origem genética, não é herdada dos pais e nem pode ser criada artificialmente; mas pode ser perdida, desfigurada, ou desviada com relativa facilidade, tanto no indivíduo, como em grupos e populações inteiras. Cuidar do potencial e talento das novas gerações é sem dúvida uma tarefa da Educação.

Capacidade indica *poder de aprender e agir*, de captar informação do ambiente, abstrair, organizar, relacionar e incorporar esse material ao campo interno de significados, estabelecendo com ele bases para orientar a ação. Já o *aprender* envolve utilizar conexões neuro-físico-mentais formadas para visualizar perspectivas de ação em uma situação percebida. Pode acontecer tanto por ensino e comunicação, como por imitação, vivência, experimentação, intuição, reflexão, formação de novas relações e conexões.

Estudos atuais focalizam separadamente a capacidade humana em dois conceitos centrais: a) *capacidade natural* presente como predisposição na constituição genética; b) *capacidades adquiridas* por efeito de aprendizagem intencional (ANGOFF, 1988; PLOMIN, 1998; HOWE; DAVIDSON; SLOBODA, 1998; GAGNÉ, 1999). Ao diferenciar elementos da constituição genética – *capacidades naturais* – daqueles aprendidos no ambiente – *capacidade adquirida* – fica assentada, em termos de conceituação, a velha polêmica *hereditariedade versus ambiente* na determinação das diferenças individuais observadas nos diversos níveis da qualidade de desempenho.

Capacidade existe no plano genético como *potencial* que pode ser estimulado ou inibido, pelo tipo, qualidade e diversidade da *interação* entre tais *predisposições* e as *condições* do meio ambiente. Para desenvolver um *talento* é necessário haver *dotação*, mas a dotação prevista pode não ser desenvolvida em *talentos* por falta

de condições no ambiente. Esse conhecimento tem profundas implicações para a educação, por esclarecer pontos direcionais ao projeto educativo, pois tanto elevada *capacidade* como sua expressão em *talentos* pode ser desenvolvida por influência da educação.

Desenvolver capacidade natural, ou seja, *desenvolver a dotação* envolve localizar os domínios de capacidade onde há sinais de maior potencial, e regular a intervenção contemplando resultados de longo prazo, buscando tornar a pessoa o mais capaz que for possível, de acordo com a predisposição configurada no seu plano genético.

Desenvolver talentos envolve aperfeiçoar ao máximo um tipo de desempenho observado, por meio de planos educacionais focados em aprender, e exercitar ao mais alto nível, o modo de ser e agir que se mostrar promissor. Tal decisão é tomada quando o educando demonstra interesse, persistência e bom desempenho em uma área, ou uma atividade específica.

Talento natural é uma expressão usada para indicar ao mesmo tempo *capacidade natural*, no que de fato tem sua base, e *desempenho superior* em uma área concreta de atividade (HOWE; DAVIDSON; SLOBODA, 1998); entretanto *talento*, no sentido geral, significa uma *capacidade adquirida* intencionalmente e expressa em *desempenho superior*, conhecimento e habilidades notáveis, em um campo de ação diferenciado no ambiente pelo próprio indivíduo.

O termo *dotação* se refere ao extremo superior na distribuição das capacidades humanas, portanto, é diretamente relacionado à conceituação de *capacidade natural*. A etimologia da palavra em várias línguas (em português *dom*, ou *dote)*, traz à mente a idéia de um presente, uma doação especial ao indivíduo, como um *dote* recebido dos ancestrais, ou da natureza.

Capacidade existe em todos os seres humanos, ***em vários domínios***, como parte da constituição genética própria de cada um, em quantidade e combinações diferentes em cada indivíduo; *dotação* existe quando o grau de capacidade alocado ao indivíduo é notavelmente superior à média da população comparável, em um ou mais domínios de capacidade humana (GAGNÉ; GUENTHER, 2010). Assim:

- **Domínio da Inteligência**: o conceito de Inteligência reúne um número de construtos teóricos que lidam com a complexidade da *cognição*, a qual é enraizada principalmente na *função cognitiva* do cérebro (CLARK, 1984). Inclui habilidades mentais para conhecer, perceber, compreender, observar, abstrair, apreender, por diferentes vias; inclui também capacidade para organizar e guardar em representações mentais, material processado por pensamento analítico, (dedutivo ou indutivo), em formatos diversos, seja como expressões de pensamento verbal (linear), visual, espacial (não linear), ou outro.

- **Domínio da criatividade**: a criatividade tem raízes possivelmente na *função intuitiva* do cérebro, e se diferencia de outras funções mentais por estar *fora da razão*, sem ser propriamente uma *emoção*. Criatividade se expressa pelo manejo amplamente intuitivo de vários blocos de idéias inter-relacionadas entre si por princípios de originalidade não explícitos, próprios do indivíduo, os quais levam a outras conexões e inter-relações, e podem resultar em invenção, criação, inovação.
- **Domínio sócio-afetivo**: a *capacidade sócio-emocional* enraíza-se na *função afetiva*, localizada à base do cérebro, principalmente amídala, tálamo e bulbo. Como *dotação*, essa capacidade compreende a facilidade para lidar com sensações e impressões úteis à convivência grupal e pluralística, cultivar e gerir situações de convívio com os outros com segurança e estabilidade, encontrar caminhos para uma experiência satisfatória e aperfeiçoada de vida em comum.
- **Domínio Físico**: *capacidade física* é facilmente reconhecível em comportamentos e ações, e dá origem a, pelo menos, três vias específicas de expressão: *capacidade sensorial* (visual, auditiva, olfativa); *capacidade motora* (força, equilíbrio, ritmo, resistência, precisão de reflexos); combinações *sensório-motoras*, (coordenação viso-motor, auditivo-motora).
- **Domínio perceptual**: Gagné (2008) acrescenta ainda o domínio de *capacidade perceptual*, como um espaço de transição entre o domínio essencialmente físico, enraizado em *funções sensoriais* e áreas parietais do cérebro, e o processo essencialmente mental, que acontece na *função cognitiva*.

Palavras que confundem conceitos.

A mestra Helena Antipoff, que sempre exigiu extremo cuidado na escolha de termos educacionais, mormente em educação especial, introduziu no cenário mundial o termo *excepcional* para designar alunos com necessidades especiais diferentes da maioria. Por sua influência, as primeiras menções à educação para alunos mais capazes, na década de 30, diziam ***supra**-normal* como conceito oposto a ***infra**-normal*. Com a expansão da área nos Estados Unidos, a partir da década de 50, houve um número de publicações com material traduzido do inglês, as quais produziram os termos ***superdotado, superdotação, altas habilidades*** que, de fato, parecem dificultar a compreensão dos conceitos e construtos científicos (GUENTHER; RONDINI, 2011). Assim:

- **Superdotação**: conecta conceitos teóricos diferentes por meio de barras, como "*super***dotação**/*altas* **habilidades**". A palavra *superdotação* não tem qualquer base teórica a não ser se usada para diferenciar *graus de dotação*. Não aparece na literatura internacional como sinônimo de *capacidade superior* ou de *dotação*.
- **Altas Habilidades**: essa combinação de palavras também não está na literatura internacional. O termo *habilidade* (em inglês, *skill*) se refere ao resultado de algo aprendido intencionalmente, portanto uma *capacidade adquirida*. A inserção do qualificativo "*altas*" parece indicar desvio na tradução da expressão *high ability*. *Alta habilidade* não é conceituada em nenhum lugar, porque quando uma "*habilidade*" alcança um alto grau de desempenho o conceito transita para "*expertise*" ou "*excelência*".

O DESAFIO

Tanto as pesquisas científicas, como fatos observados no dia a dia mostram a necessidade dos alunos, e a responsabilidade da escola, em prover um projeto educacional que leve ao efetivo desenvolvimento do potencial das crianças dotadas. Mas, na prática escolar, crianças mais capazes, dotadas e talentosas, nada recebem, alem do que é provido para os alunos médios. Essa distorção parece repousar sobre uma variável amplamente negligenciada pelos estudiosos da área: a *Educação Especial para deficientes*, ao desenvolver os alunos excepcionais, busca aproximá-los da *média da população*, tornando-os mais *iguais à maioria*; porém a ***educação para dotados***, ao desenvolver o potencial dos alunos, vai afastá-los ainda mais da **média** da população, tornando-os cada vez mais "*diferentes da maioria*".

Esse objetivo implica um projeto educativo contrário à ideologia popularmente adotada, voltada para igualar, nivelar, homogeneizar o grupo populacional pela maioria que dá forma à *média*. Mesmo quando se fala em *diferença e diversidade*, a mensagem conota enfoque a quem está de alguma forma *abaixo*, mas nunca *acima,* da *média.* O resultado é que a criança dotada não encontra nos sistemas de educação, base ideológica favorável a desenvolver sua capacidade, acima e além da produção média do grupo. O máximo tolerado, como filosofia educacional, seria "investir em *capital social*", "*prevenir desvios*", "*evitar problemas psicológicos*", "*ajustar ao grupo social*", mas não o objetivo de desenvolver o potencial do aluno, por si mesmo.

Posição da escola

Por mais de um século a pedagogia cresceu com o propósito de corrigir e remendar, limitando seu ideal à média do grupo, mas não ao máximo desenvolvimento do indivíduo. O trabalho escolar concentrou-se em *corrigir* e *tratar*, quando muito *prevenir* e *evitar* problemas reais, possíveis, ou fictícios, mas não em ampliar e avançar a formação do aluno. Para atender aos mais capazes essa atitude precisa ser revertida.

A Educação Especial tem por tarefa não só prover aos alunos diferenciados em razão de dificuldades e deficiências, mas também aos diferenciados por serem dotados de potencial e capacidade superior. É responsabilidade inalienável de a escola visualizar um projeto educacional que efetivamente conduza ao desenvolvimento do potencial das crianças dotadas, *invisíveis e ignoradas* nas salas de aula, sujeitas a uma dieta de tarefas aquém de sua capacidade, interesses e necessidades educativas, destinadas eventualmente a se desenvolverem sozinhas, ao sabor do acaso.

Mas é necessário ter em mente que, embora a Educação tenha por objetivo estimular o *grau de capacidade próprio de cada aluno*, essa atitude na prática não produz os mesmos resultados para alunos ***com deficiência*** e ***com dotação***: educação para deficientes, ao estimular o potencial do aluno, torna-os mais *iguais aos outros*, ao passo que a educação para dotados, ao desenvolver o potencial do aluno torna-os mais *diferentes dos outros*. Essa ideia é contrária à posição ideológica e à prática efetiva dirigida para igualar, nivelar, homogeneizar a sociedade pela média, mediana e maioria e a mensagem da educação para a *diversidade* atinge a quem está *abaixo*, mas não a quem está *acima* da média.

Alguns problemas crônicos

Sob esse ponto de vista, não é surpresa que a educação para dotados e talentosos, como subárea da Educação Especial, encontre-se em um emaranhado de problemas que vem se mantendo por várias décadas:

1. *Distância entre o conhecimento científico e a prática educativa*

Há décadas que Gallagher (1997) alerta para o fato de que o saber acumulado pela pesquisa serve para discussões, debates, publicações, teses e eventos acadêmicos na área, mas não chegam até as crianças dotadas, portanto elas não são beneficiadas pelos resultados de estudos científicos. Nem mesmo os professores comuns chegam a absorver esse saber, e não conseguem ver relação entre a pesquisa feita na área e o seu dia a dia na escola.

2. *Obscuridade de conceituação*

A utilização indiferenciada de palavras, que não se referem a conceitos estabelecidos, resulta em confusão crescente na conceituação de construtos centrais, fragilizando o referencial básico à prática educativa. Conceitos amplos e superpostos, como *dotação*, *capacidade elevada*, *talento* são usados sem qualquer diferenciação em eventos e publicações, inclusive em orientação emitida por órgãos oficiais, mesmo *se e quando traduzidos corretamente*, o que nem sempre acontece. Isso perpetua a situação *caótica* apontada por Gagné (1983, 1995).

3. *Definições e estudos apoiados só em manifestações de inteligência*

Fato bastante discutido (FREEMAN; GUENTHER, 2000), mas sempre presente, chegando ao ponto de conceitos não intelectuais, como *criatividade*, ou *capacidade sócio-afetiva*, serem definidos em termos de *funções intelectuais e cognitivas*, tais como *compreender*, *associar*, *pensar* (STERNBERG, 2003). Essa posição permanece inalterada, apesar da evidência cientifica mostrando que a inteligência medida na infância, especificamente por testes de QI, não se relaciona com produção efetiva e sucesso na vida (DEARY et al., 2004).

4. *Pouco ou nenhum resultado*

Talvez o aspecto mais sério em relação à Educação para Dotados e Talentosos é a crescente massa de evidência empírica mostrando a *inutilidade do enriquecimento*: programas para alunos dotados, apoiados em *atividades de enriquecimento*, *não deixam resultados a longo prazo*. Esse ponto está claramente abalizado em White (1982): "[...] apesar de ampla satisfação pessoal de alunos e professores, as desejadas vantagens em termos de desenvolvimento do potencial, a longo prazo, desaparecem ao terminar a participação do aluno no programa [...]" reforçado por Joan Freeman (2006): "Não se justificam programas para alunos dotados sem uma perspectiva de resultados a longo prazo [...]"; e uma recente review, (ZIEGLER; PHILLIPSON, 2012) expressa frustração ao lamentar a situação dos programas atuais de enriquecimento, *cujos resultados vão de* ***mínimo*** *a, na melhor hipótese,* ***moderado...*** (LIPSEY; WILSON, 1993).

CEDET[1]

Em *survey* internacional realizada na Inglaterra, sobre provisões e programas para alunos dotados e talentosos ao redor do mundo, os autores apontam que o "[...] CEDET, no Brasil, provê uma ilustração da maneira como programas para dotados podem ser construídos ao redor de uma abordagem holística positiva." (FREEMAN; RAFFAN; WARWICK, 2010, p.15). De fato, a metodologia CEDET consiste essencialmente em prover um *ambiente educativo*, e clima de apoio e confiança que favoreça a dinamização dos processos de desenvolvimento do potencial identificado no aluno matriculado em diferentes escolas e diversos níveis de ensino.

São centrais a essa metodologia os seguintes conceitos:

- **Dotação:** presença de alto nível de *capacidade natural* como predisposição e potencial presente no plano genético, captável em um domínio de capacidade humana;
- **Talento:** *capacidade adquirida* por força de condições do ambiente, evidenciada por alto nível de *desempenho*, *expertise* ou habilidade em alguma área de atividade.

Seja capacidade *natural* ou *adquirida*, ambas podem ser aperfeiçoadas e desenvolvidas por intervenção educativa, em diferentes vias de ação (ANGOFF, 1988; GAGNÉ; GUENTHER, 2012).

Desenvolver capacidades

*Dotação***,** aptidão ou potencial, expressam a *capacidade natural* presente no plano genético, o qual contém as raízes de praticamente todas as *diferenças individuais*.

O processo de *desenvolver a dotação* tem características próprias:

a) passível à influência da maturação geral do organismo;
b) desenvolvido lentamente, em profunda associação ao sistema físico-neural;
c) influenciado por educação informal na vivência cotidiana;
d) acumulado em longos períodos de tempo;
e) resistente a estímulos externos, recompensas, ou castigos.

[1] A sigla CEDET refere-se ao **Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento** e à Metodologia **Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento**.

Desse trabalhoso e paciente processo resulta:

a) amplo *poder de generalização*,
b) maior gama de *aprendizagem sedimentada*,
c) melhor *previsão para aprendizagem futura*.

Talento, desempenho superior, habilidade notável indica *capacidade adquirida*, a qual depende do grau de *capacidade natural*, combinada com influências e condições do ambiente. O processo de *desenvolver um talento*, por sua vez:

a) depende de aprendizagem intencional;
b) mostra crescimento rápido;
c) associa-se diretamente à quantidade e qualidade de ensino, exercício, prática;
d) responde a estímulos externos como prêmios, recompensas, elogios;
e) traz respostas visíveis e imediatas.

Porém, uma vez desenvolvido, um talento tem:

a) *estreita área de transferência*,
b) privilegia *experiência retrospectiva*,
c) depende de *evocação de aprendizagem adquirida*,
d) tem *pequena previsão de aprendizagem* futura (ANGOFF, 1988).

Considerando resultados a longo prazo, desenvolver dotação é mais promissor para a vida humana, e para o projeto educativo da sociedade, que cultivar talentos.

Essa é a base para a orientação metodológica e organizacional para o CEDET.

Definindo objetivos.

Desenvolver dotação envolve maturação geral, acontecendo ao correr do tempo, integrada à vivência quotidiana, planejável, mas amplamente imprevisível, sujeita à interferência de elementos ao acaso, tecida em uma intrincada rede de educação informal, com resistência natural a estímulos externos. Portanto é um *processo essencialmente condicionado por fatores e vias não diretamente planejáveis***:** amadurecimento do organismo, aprendizagem espontânea, informal, assistemática, e circunstâncias do acaso.

Desenvolver capacidade natural demanda um tipo de aprendizagem veiculada por vivência e experiência de vida, em longos períodos de tempo, por vias de educação informal; *desenvolver um talento* permite um processo intencional manejável por educação sistematizada, ensino, exercício, treino, prática, em extensão de tempo relativamente curto. Porém, desenvolver capacidade prevê aprendizagens mais amplas e transferíveis o que traz resultados de longo prazo.

Um estudo com 70 laureados com o Prêmio Nobel nas ciências exatas, (SHAVININA, 2005), mostra que essas pessoas notavelmente produtivas, que fizeram diferença no cenário da humanidade, indicam *a vida e o acaso* como os fatores que mais contribuíram para o seu desenvolvimento. No CEDET temos o propósito de *aprender a bater o acaso*, e a lidar com as contingências da vida. Estimular o *crescimento da dotação* requer uma visão do processo educativo como *formação da pessoa*, aumento da experiência de vida, presença de pares com interesse compatível, convivência com *pessoas admiráveis*, aprendizagens internas de ser, e esclarecimento de valores. Dessa teia de conhecimento construído ao longo do tempo, integrando esforço de muitos pesquisadores e práticos na área, derivam-se os princípios básicos da metodologia CEDET, na condução do *ambiente educativo*:

a) Atitude científica, com firme base em estudos, pesquisa e prática registrada;

b) Paciência, persistência, sem pressa de *concluir, achar resposta, criar modelo*;

c) Fé no referencial científico integrando o conhecimento acumulado;

d) Quadro teórico em permanente construção, sem *adotar um ponto de vista*, nem *seguir um modelo* prescrito;

e) Ênfase na *imersão ambiental* para captar a força da educação pela vivência e experiência, não por explicações, debates, discussão (ANTIPOFF, 1992).

Identificação: à procura dos alunos

Descrever mesmo resumidamente a metodologia de identificação desenvolvida para o CEDET (GUENTHER et al., 1997; GUENTHER, 2013) exigiria espaço maior que os limites desse artigo, e seria relativamente lateral ao tema central de intervenção e prática educacional. Apenas para mencionar algumas singularidades, apontamos que: ao invés de adotar uma linha demarcatória, delimitada por resultados de testes, escalas, ou respostas a questionários pessoais, com instrumentação estandardizada, visualizamos um processo desenvolvido

ao longo do tempo, na sequência dos acontecimentos naturais na sala de aula, orientado pela observação contínua, direta e cuidadosa nas diversas situações de ação, produção, posição e desempenho em que a criança está envolvida.

Metodologia CEDET (GUENTHER, 2011).

A construção do ambiente educativo, base da metodologia CEDET, começa junto aos *Sistemas de Ensino***,** para localizar, durante a infância e adolescência, a proporção prevista de potencial humano existente na população. Aos sistemas cumpre a tarefa de manter a *Equipe diversificada*, recrutada no quadro docente local nas várias áreas de formação, para assegurar a ampliação da experiência educativa da equipe, no seu todo. A primeira e principal tarefa dessa equipe é organizar o centro de modo a criar a atmosfera necessária ao *ambiente educativo*, incluindo integração das escolas, famílias e comunidade, segundo o ideário de Helena Antipoff, "Um ambiente propício para a Educação, no 'clima' mais favorável ao tipo de aluno (...). Uma atmosfera de confiança e simpatia." (ANTIPOFF, 1992, p.42).

Intervenção educativa

A intervenção educativa dinamizada pela Metodologia CEDET pode ser assim visualizada:

Metodologia CEDET

METODOLOGIA CEDET:
Sistemas de Ensino
Equipe Central Diversificada
Coordenação/ Facilitadores

	Ambiente Educativo	
Desenv. Dotação (Domínios)	P L A N O	Desenv. Desempenho (Competências)
Escolas		Áreas de Conteúdo: Comu/Org/Human
	I N D I V I D U A L	Invest./ Ciênc/ Tecnol
Alunos		Expr/auto-conh/Habilid
		Instr. Voluntários
Famílias		Entidades Colaboradoras

Processo educativo intencional
Eu – Outro – Mundo Densidade-Diversidade- Dificuldade-Profundidade
COMUNIDADE MAIOR

Fonte: Elaboração própria.

Desenvolvendo dotação

Ao lado esquerdo do diagrama estão os elementos básicos ao processo de *desenvolver a dotação*, o primeiro dos quais é a identificação dos *domínios* de maior capacidade sinalizados pelo aluno. O interlocutor natural do CEDET é a *escola* onde a criança está matriculada, e o facilitador planeja seu trabalho em co-responsabilidade com essa escola, desde a coleta de dados para identificação dos alunos, a qual é feita todos os anos, à ancoragem central para o projeto educativo de cada criança.

O *aluno*, obviamente, é o centro nevrálgico da metodologia. Tudo o que acontece, começa pela observação dos canais pelos quais ele expressa seu potencial, como pistas da sua capacidade específica; segue-se o estudo de sua historia familiar e escolar, interesses, e momento atual, com vistas a encaminhar o projeto de vida a longo prazo. O processo é registrado a cada passo: a) na ficha acumulativa do aluno, onde tudo é anotado à medida que acontece; e b) no plano individual, planejado ao inicio do semestre, o qual ordena os eventos do dia a dia a cada semana.

A *família* do aluno é integrada durante o processo de inscrição ao CEDET, como a instância maior na tomada de decisões sobre a criança. No âmbito da família desenham-se os contornos, limites e extensão das expectativas que a criança traz para a escola. Para completar o cenário, cada escola indica um docente de seu quadro para atuar como *assistente interno* ao trabalho que o CEDET faz com seus alunos, com o objetivo também de intermediar as relações CEDET – Escola – e família.

Desenvolvendo desempenho

Competências. À direita do gráfico alinham-se elementos relativos aos objetivos de curto e médio prazo, na área onde podem se revelar os *talentos*, focalizando conhecimento, desempenho, habilidades, *expertise*. Essa dimensão da metodologia lida com ensino de conteúdos, manejo de informações, instalação e treino de competências, nos vários campos.

Áreas Pedagógicas. Aqueles espaços que abrigam os professores da equipe, de acordo com a formação, interesse e experiência profissional formam as áreas pedagógicas. A subdivisão de conteúdos em áreas inspira-se no referencial humanista: *eu*; *com o outro*; *com o mundo*.

Comunicação/ Organização/ Humanidades. As interações *interpessoais*, *a vida social* e *as inter-relações humanas*, levam ao reconhecimento e à concepção do *outro*. Como campo de estudo engloba experiências e temas em organização geográfica, histórica e social, aprendizado de línguas, comunicação e mídia, intercâmbios culturais, vivência em comum com grupos diversificados de pessoas, crianças, jovens, adultos.

Investigação/ Ciência/ Tecnologias. O conhecimento do *contexto*, com vistas à formação da *visão de mundo*, abre portas para o conhecimento científico, pela aquisição de instrumental e métodos empregados pela ciência para abordar, compreender e pensar o mundo; busca informar, situar, preservar, influir e modificar o contexto onde vivemos.

Expressão/ Auto-conhecimento/ Habilidades. A sondagem da esfera pessoal de vivência interna; promove autoconhecimento e *formação pessoal* pela exploração

de sentimentos, apreciação da beleza, cultivo das artes, compreensão e expressão do corpo, aperfeiçoamento de habilidades pessoais, autocontrole e auto-regulação.

Plano individual

Ao centro da figura, em vertical, está o *Plano Individual* do aluno, fazendo a conexão entre o campo de ação direcionado para *desenvolver o potencial***,** ou seja, a *dotação* prevista no plano genético, e as atividades que encaminham o processo de *aperfeiçoar desempenho,* instalar *competências* e cultivar *expertise*, ou seja, *desenvolver talentos*. Essa divisão à direita é a parte da metodologia voltada especificamente para "ensino", com áreas de conteúdo inspiradas no referencial da psicologia positiva humanista e dimensões da personalidade humana: ***Eu, o Outro, o Mundo***.

A Intervenção educativa intencional concretiza-se pelo Plano Individual, o qual contempla, para cada aluno, a direção do potencial sinalizado, as diferenças de estilo e ritmo de aprendizagem, além de interesses específicos, e necessidades pessoais. O plano é dinamizado pela combinação de atividades grupais e individuais variadas, vivência e convivência, em ambiente educativo, e Orientação Pessoal.

Instrutores voluntários são buscados na comunidade, para conduzir atividades de conteúdo específico. A base teórica a orientar o recrutamento de instrutores voluntários vem principalmente de Helena Antipoff (1992) e Larissa Shavinina, (2005) como discutidas em Guenther (2012). Um fator de maior alcance no desenvolvimento da capacidade natural é inspiração, exemplo, convivência em contato direto com *pessoas admiráveis*, produtivas, bem formadas, ativas, respeitadas na sua área e na comunidade.

O número e caracterização do voluntariado do CEDET variam a cada semestre, de acordo com os planos de trabalho das crianças. Geralmente, o CEDET conta com a colaboração de 40-50 instrutores voluntários a cada semestre, além de outras pessoas e instituições da comunidade, em apoio direto e indireto ao Centro, provendo ajuda de pessoal de seus quadros, ou disponibilizando espaço, equipamentos e ambientes especiais, tais como laboratórios, oficinas, praças de esportes. Pelo convênio existente entre ASPAT[2] e União Europeia desde 2004, o CEDET recebe a cada ano 2 ou 3 voluntários em intercâmbio com jovens brasileiros encaminhados pela ASPAT.

À base do diagrama está a *comunidade maior*, formando o contexto geral a integrar o trabalho pedagógico em um ***Processo Educativo Intencional*****,** levando eventualmente à configuração de projeto de vida do aluno.

O maior desafio subjacente a quem deseja trabalhar com a metodologia do CEDET é o compromisso de construir e dinamizar, no dia a dia, essa rede orga-

[2] Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento.

nizacional – complexa, intencional, planejada e registrada –, assegurando continuidade de pelo menos cinco anos para a vivência processual de cada aluno. Nós temos para mostrar vinte anos de estudo, trabalho documentado e bons resultados testemunhados por ex-alunos, em termos de desenvolvimento de potencial. É mais do que esperávamos ao início dessa aventura.

Referências

ANGOFF, W. H. The nature-nurture debate, aptitudes, and group differences. **American Psychologist,** Washington, v.43, n.9, p.713-720, 1988.

ANTIPOFF, H. **A educação do bem dotado:** coletânea de escritos de Helena Antipoff. Rio de Janeiro: SENAI, 1992. v.5.

CLARK, B. **Growing up gifted.** New York: Macmillan Publishing, 1984.

DEARY, I. et al. The impact of childhood intelligence on later life. **Journal of Personality and Social Psychology,** Washington, v.86, n.1, p.130-147, 2004.

FREEMAN, J. Giftedness in the Long Term. **Journal for the Education of the Gifted,** Thousand Oaks, v.29, n.4, p.384-403, 2006. Disponível em: < http://www.diszlexia.hu/Cikkek/JEG%20Giftedness%20In%20the%20Long%20Term%2006.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2014.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. **Educando os mais capazes:** idéias e ações comprovadas. São Paulo: Ed. Pedagógica Universitária, 2000.

FREEMAN, J.; RAFFAN, J.; WARWICK, I. **Worldwide provision to develop gifts and talents:** an international survey: research report. Berkshire: CfBT Education Trust, 2010.

GAGNÉ, F. Debating giftedness: Pronat x Antinat. In: SHAVININA, L. (Ed.). **Handbook of Giftedness.** Springer: C7, 2008. p.155-204.

_____. My convictions about the nature of human abilities, gifts and talents. **Journal for the Education of the Gifted,** Thousand Oaks, v.22, n.2, p.109-136, 1999.

_____. From giftedness to talent: a developmental model and its impact on the language of the field. **Roeper Review,** Philadelphia, v.18, n.2, p.103-111, 1995.

_____. Douance et talent: deux concepts à ne pas confondre: giftedness and talent: two concepts not to be confounded. **Apprentissage et socialisation,** Paris, v.6, n.3, p.146-159, 1983.

GAGNÉ, F.; GUENTHER, Z. C. Desenvolvendo talentos: modelo diferenciado de dotação e talento. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Org.). **Altas habilidades:** superdotação, talento, dotação e educação. Curitiba: Juruá Ed., 2012. p.19-44.

_____. O DMGT 2.0 de Françoys Gagné: construindo talentos a partir da dotação. **Sobredotação – ANEIS,** Braga, v.11, p.7-23, 2010.

GALLAGHER, J. Least restrictive environment and gifted education. **Peabody Journal of Education,** Nashville, v.72 n.3/4, p.153-165, 1997.

GUENTHER, Z. C. **Identificação de alunos dotados e talentosos:** metodologia CEDET versão 2012. Lavras: ASPAT, 2013.

_____. **Crianças dotadas e talentosas:** não as deixe esperar mais! Rio de Janeiro: LTC, 2012.

_____. **CEDET:** caminhos para desenvolver potencial e talento. Lavras: Ed. da UFLA, 2011.

GUENTHER, Z. et al. **Identificação do talento pela observação direta.** Lavras: Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de Minas Gerais [FAPEMIG]: Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento [CEDET]: Ed. da UFLA, 1997. Relatório de Pesquisa.

GUENTHER, Z.; RONDINI, C. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v.28, n.1, p.237-266, 2012.

HOWE, M. J.; DAVIDSON, J.; SLOBODA, J. Innate talents: reality or myth? **Behavioral and Brain Sciences,** Cambridge, v.21, n.3, p.399-407, 1998.

LIPSEY, M. W.; WILSON, D. B. The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment: confirmation from meta-analysis. **American Psychologist,** Washington, v.48, n.12, p.1181-1209, 1993.

PLOMIN, R. Genetic influence and cognitive abilities. **Behavioral and Brain Sciences,** Cambridge, v.21, n.3, p.420-21, 1998.

SHAVININA, L. Explaining high abilities of Nobel laureates. **High Ability Studies,** Oxfordshire, v.15, n.2, p.243-54, 2005.

STERNBERG, R. WICS as a model of giftedness. **High Ability Studies**, Oxfordshire, v.14, n.2, p.109-37, 2003.

WHITE, K. R. The relation between socio-economic status and academic achievement. **Psychological Bulletin,** Washington, v.91, n.3, p.461-481, 1982. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/journals/bul/91/3/461.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2014.

ZIEGLER, A.; PHILLIPSON, S. Towards a systemic theory of gifted education. **High Ability Studies,** Oxfordshire, v.23, n.1, p.3-30, 2012.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA QUE SUSTENTA OS PROGRAMAS DE CORREÇÃO DA DEFASAGEM ESCOLAR "SE LIGA" E "ACELERA BRASIL" DO INSTITUTO AYRTON SENNA[1]

Eladio SEBASTIÁN HEREDERO

O Instituto Ayrton Senna, como instituição educacional, desenvolve vários programas que são oferecidos à sociedade para a melhora geral da educação no Brasil. Entre eles estão o "Acelera Brasil" e o "Se Liga".

O programa Acelera Brasil (AB) tem como finalidade corrigir, em um ano, a defasagem escolar de alunos que estão alfabetizados – porém frequentam as primeiras séries – e reintegrá-los ao sistema no sexto ano. O Se Liga (SL) está desenhado para a correção da defasagem de alunos ainda não alfabetizados, que com o programa conseguem a alfabetização e sua incorporação na série que corresponda por competências.

Estas iniciativas buscam resposta a uma política de repetência instaurada, um dos sintomas que traduz o fracasso escolar. A repetência por si mesma carece de sentido se não está acompanhada de medidas de correção e, frequentemente, a escola não as proporciona, deixando crianças por anos nessa situação, contrapondo-se à mensagem da Conferência de Jomtien, segundo a qual todas as crianças podem aprender. Facilitar a aprendizagem é a forma mais adequada de superar as dificuldades.

Da análise dos dois programas estudados podemos observar que existe um fundo teórico que está por trás dos modelos apresentados, como indica um de seus criadores, o Prof. Oliveira (2000):

[1] Este trabalho foi desenvolvido dentro de um projeto de pesquisa financiado pelo Instituto Ayrton Senna.

> Apesar da fragilidade metodológica da maioria dos estudos, especialmente antes dos anos 70, a conclusão de Chall (2000) aponta para a superioridade dos métodos de ensino estruturados, baseados no professor. Ao mesmo tempo, o estudo aponta a fragilidade das evidências a respeito das virtudes dos métodos centrados no aluno e ilustrado por termos como orientação mínima, professor como mediador, método da descoberta, método de projetos, aprendizagem baseada em experiência ou mais amplamente, como "construtivismo". (KIRSCHNER; SWELLER; CLARK, 2006, p.116).

Muitos estudos avaliativos das Classes de Aceleração (AMARAL, 2010) foram realizados e apontam aspectos negativos das propostas:

- exacerbação da estigmatização social daqueles alunos;
- programas que tendem a se perpetuar;
- geração de dois projetos pedagógicos dentro de uma mesma escola;
- pacotes tecnológicos centrados em instrução programada;
- produtos prontos com exclusão da participação da Secretaria e da escola;
- desconhecimento de experiências passadas relevantes, etc. (OLIVEIRA, 2000).

Já em São Paulo, segundo o mesmo autor (AMARAL, 2010), agentes escolares destacam como pontos positivos, entre outros:

- proposta pedagógica com seleção de material através do uso;
- número menor de alunos em sala de aula;
- possibilidade de alunos multirrepetentes aprenderem e progredirem em sua escolaridade;
- possibilidade de professores aprenderem como ensinar de diferentes maneiras;
- ênfase na autoimagem positiva do aluno.

Não discutiremos aqui cada um desses aspectos – alguns dos quais já foram superados –, mas focaremos em pontos que são referências para estudar as teorias que os sustentam, dado os resultados positivos de sua aplicação.

É importante ressaltar os três grandes objetivos que norteiam o trabalho em turmas de aceleração do AB:

- Fortalecer e desenvolver o autoconceito e a autoestima dos alunos.
- Ensinar os conteúdos básicos das quatro primeiras séries.
- Desenvolver um conjunto de habilidades básicas importantes para o sucesso na vida e na escola.

Diz Pricolli (2000), numa breve análise da fundamentação teórica dos programas de aceleração, que o processo de ensino-aprendizagem, para Herbart, começa com a preparação, que consiste na atividade que o professor desenvolve na medida em que recorda ao aluno o assunto anteriormente ensinado ou algo que o aluno já sabe. Dewey, por sua vez, não vê necessidade de tal procedimento, pois ele acredita que o processo de ensino-aprendizagem tem início quando, pela atividade dos estudantes, eles se defrontam com dificuldades e problemas, tendo então o interesse aguçado. E vemos que ambas as posições são compatíveis e de fato se dão na escola comum. Nós, como ponto de partida, defendemos que o professor atua como mediador entre os conteúdos e os alunos, mas as duas premissas anteriores podem ser observadas.

Imaginamos que alguns desses princípios estão presentes nos programas e, ao longo do período, muitos outros elementos foram incorporados, de forma consciente ou inconsciente.

Os programas de correção do fluxo escolar

Os organismos internacionais levam anos indicando a necessidade de criar estratégias para superar barreiras que gerem exclusão. A Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura, (OIE 2012), em estudos sobre as políticas educativas, indicam que na América Latina e no Caribe, na década anterior, aproximadamente 117 milhões de crianças e adolescentes estavam aptos a frequentar a educação inicial, primária e secundária básica. 6,5 milhões, porém, não frequentavam a escola e 15,6 milhões acumulavam fracassos e sinais de desigualdades expressas em dois ou mais anos de defasagem escolar em relação à série e à idade.

A justificativa para organizar esses programas, tanto no Brasil como no resto dos países onde eles existem, parece destacar que todos esses gestores educativos têm colocado o foco nessa população em defasagem. A criação e o desenvolvimento do programa "Acelera Brasil" tem sido um referente na América Latina e está presente diretamente nas experiências desenvolvidas em El Salvador e na Colômbia. Não podemos esquecer a importância que se está dando, além da educação para todos com políticas de acesso, à permanência do alunado no sistema educativo e, com ênfase, em determinados critérios de qualidade do ensino.

O referencial teórico para os Programas de Aceleração tem duas fontes:

- Cognitiva, que procura situar os determinantes escolares e extraescolares do fracasso escolar.
- Psicossocial, que procura situar as variáveis psicológicas e sociais associadas ao fracasso e sua possível superação.

Os princípios que nortearam o início dos programas AB e SL apontam que o acúmulo de alunos repetentes nas primeiras séries do Ensino Fundamental no Brasil deveria ser abordado com respostas educativas adaptadas que, de um lado, logre que estes alunos atinjam os conteúdos e competências básicas do ensino fundamental e, de outro, que continuem no sistema educativo. Para isso deve ser colocada em jogo enorme quantidade de técnicas e metodologias educacionais que mudem a aula normal em uma aula diferente e que tenha bons resultados.

Segundo Schiefelbein e Simmons (1981), a repetência está associada ao baixo desempenho, de tal modo que quantas mais vezes o aluno repete, pior é seu desempenho. O sucesso dos projetos AB e SL parece estar ligado a diferentes âmbitos, entre os quais cabe destacar:

- Inserem-se numa perspectiva político-pedagógica coordenados pelas Secretarias de Educação.
- Tem um suporte competente oferecido às escolas, por parte do supervisor coordenado pela equipe central.
- Existe toda uma equipe de coordenação escolar presente, atuante e comprometida com o projeto.
- Contam com um professor com disposição para enfrentar situações novas e vencer desafios.

Como vemos, não nos podemos esquecer dos docentes, pelo forte impacto que têm na aprendizagem, e dentro deste processo nos perguntamos quais são as características do professor, como é sua experiência, como é seu estilo pedagógico (CRONBACH E WEBB, 1975).

Objeto deste trabalho é tentar concretizar os fundamentos teóricos que embasam alguns dos programas do IAS, para isso partiremos do mais geral como é a própria organização curricular dos mesmos, baseando-nos nas teorias das adequações curriculares, para descer às metodologias como são os trabalhos por projetos, ou ao aprender fazendo, até chegar ao fundo da questão com todas as teorias que trabalham a parte não cognitiva da autoestima e autoconceito.

Teoria das adequações curriculares

O conteúdo teórico da organização da resposta educativa dentro da metodologia das adequações curriculares permite a seleção e determinação dos objetivos, competências e conteúdos mais fundamentais para a progressão dos alunos dentro do sistema educativo. Seguindo as propostas de Galve e Sebastián Heredero (2002) trata-se da criação de uma nova proposta ajustada ás necessidades dos alunos.

As adequações curriculares constituem uma forma de trabalhar que, usando da reorganização do currículo, tenta chegar a todos os alunos a partir do seu ponto de partida, trabalhando pela perspectiva de oferecer o referente do currículo da série onde o aluno se encontra escolarizado, para lhe oferecer o máximo de conteúdos gerais dessa turma e poder colocá-lo frente a uma maior riqueza de conteúdos, ao oferecer uma proposta adequada, porém próxima à que todos os alunos da série estão desenvolvendo.

Dentro da literatura sobre esta estratégia curricular, aparecem as chamadas adequações curriculares grupais (SEBASTIAN HEREDERO, 2012) como uma proposta que, em vez de ser para um aluno apenas, é desenvolvida para ser trabalhada com um pequeno grupo de alunos aos quais se propõe uma adequação do que deveria ser dado para todo o grupo. Isso possibilita a relação desses alunos com todos, ou quase todos, os conteúdos fundamentais e básicos, mesmo que alguns deles lhe sejam somente apresentados.

Nesta perspectiva não cabe a menor duvida de que os programas "Se Liga e Acelera Brasil" constituem uma adequação curricular no sentido estrito do termo.

Elaborar uma proposta pedagógica para atender alunos multirrepetentes implica inevitavelmente questionar o currículo escolar, tal e como aparece de forma ordinária, e empenhar-se na revisão do que é indispensável, para se assegurar a retomada do percurso escolar. Recompor o currículo sob estas premissas, estruturando uma proposta pedagógica adaptada, mas ao mesmo tempo, significativa e relevante.

Os dois programas tomam os elementos curriculares das diretrizes oficias e os adequam de forma significativa, tirando elementos como objetivos e conteúdos, para dar a resposta educacional mais adequada ao público alvo, respeitando um núcleo comum de conteúdos básicos e imprescindíveis para assegurar sua progressão.

Trata-se de uma proposta consciente e totalmente coerente, pois considerando que temos alunos com dificuldades de aprendizagem e defasagem escolar, não pareceria lógico tentar dar todos os conteúdos, nem tentar atingir todos os objetivos.

Uma seleção de conteúdos é sempre uma escolha num universo de possibilidades. Qualquer seleção prioriza determinados conteúdos em detrimento de outros. Assim, não se pode apontar uma seleção como única e indiscutível, pois

ela sempre evidencia uma opção por aquilo que se julga mais importante ensinar. Mas apenas a seleção feita não basta, pois devemos destacar a importância que tem a mudança nas metodologias.

Os mecanismos utilizados tem sido pegar os parâmetros curriculares oficiais e tentar ver quais são os conteúdos mais fundamentais que seriam imprescindíveis para a progressão de forma adequada no 6º ano do ensino fundamental e desta forma montar a base do projeto. Neste sentido se observa como no Acelera Brasil são destacadas competências relativas com a leitura e compreensão; cálculo e resolução de problemas e aspectos bem próximos da cotidianidade dos alunos. A esta base são incorporados outros conteúdos e objetivos que também se consideram importantes. Para esta seleção tem-se em conta aspectos de diversas índoles e poderiam estar esses ou outros, porém sem dúvida tem sentido na hora de complementar o currículo, aumentar os conhecimentos apreendidos pelos alunos, aproximar as aprendizagens às que teriam os alunos da série regular, participar em situações de aprendizagem próprias de alunos da série regular mais próxima a que vão se incorporar no ano seguinte.

Já no Se Liga, a preocupação é pela alfabetização, o que significa que o programa desenvolve um método que propõe seus próprios objetivos: a aprendizagem do processo lecto escritor. Isso significa uma adequação curricular significativa, pois estes alunos por idade e por série frequentada já deveriam ter superado essa fase de desenvolvimento curricular.

Com base aos princípios que sustentam a teoria das adequações curriculares como estratégias para atender aos alunos que apresentam problemas de aprendizagem, os dois programas estão suficientemente integrados. Além disso, e subindo um degrau a mais, podemos afirmar que se trata de adequações curriculares significativas que, por conta da defasagem, eliminam parte do currículo para esses alunos.

Trabalho por projetos

Inicialmente o Programa AB apareceu organizado em forma de projetos, e foram desenvolvidos de forma eficiente durante longo tempo. Assim aparecia Projeto I – ¿Quem sou eu? Projeto II – Escola espaço de convivência. Projeto III – O lugar onde eu vivo. Projeto IV – Minha cidade. Projeto V – O Brasil de todos nós. Projeto VI – Operação Salvar a Terra. Em consequência se pretendia oferecer uma concepção do ensino que não procurasse apenas que o aluno adquirisse mecanicamente uns conteúdos, e sim lhe ajudar a organizar o pensamento, a relacionar, a ensinar a pensar.

Parece evidente que quando falamos do próprio trabalho educativo, seja pela perspectiva da abordagem em forma de projetos seja pela do conteúdo, as teorias

que partiram de William H. Kilpatrick (1918) estava presente na origem da proposta. Ele considerava que as crianças deviam decidir livremente o que gostariam de fazer, confiando que a relação motivação e sucesso nos aprendizagem seriam suficientes para atingir os objetivos necessários, escrevia Kilpatrick (1918) em "The Project Method".

Os métodos por projetos se fundamentam em várias teorias e paradigmas educacionais. O construtivismo, a participação e a globalização são imprescindíveis para poder levar a cabo este tipo de metodologia.

Utilizar projetos como meio para desenvolver o currículo não é um conceito novo, e os docentes os incorporam com frequência nos seus planos de aula. O ensino baseado em projetos é uma estratégia educativa integral ou holística, pois no lugar de ser um complemento, o trabalho por projetos é uma parte importante do processo da aprendizagem.

Hoje em dia os programas AB ainda desenvolvem projetos diversos, não de forma estruturada para cada uma das unidades e sim como propostas independentes. Algumas atividades se propõem com esta forma de trabalhar, com uma proposta parecida à que Brooks-Young (2005) propõe quando fala que as atividades para a aprendizagem baseada em projetos tem que estar ligadas ao currículo, planejadas para se desenvolverem num período de tempo limitado e ligadas com o trabalho acadêmico diário.

O desenvolvimento de um projeto deve contemplar três estágios:

a) planejamento, onde se identifica um problema ou situação da vida cotidiana, se questionam os aspectos relevantes e se planejam os recursos necessários;

b) desenvolvimento que é a fase da própria pesquisa onde se cria um produto relacionado com a solução do problema;

c) comunicação de resultados com a apresentação do produto ao resto dos colegas. Estas fases apareciam especificadas claramente no AB inicial. Na proposta atual aparecem também projetos como o "Almanaque Humano" com o processo de realização do projeto.

Parece demonstrado que AB usa o método de projetos e organiza atividades desde o ponto de vista no qual os estudantes são os próprios responsáveis de sua aprendizagem e para isso aplicam, em projetos reais, conhecimentos e competências aprendidos em sala de aula.

Esta metodologia coloca os alunos frente a situações que os levam a resgatar, compreender e aplicar aquilo que aprendem, e se torna uma ferramenta para resolver problemas e expor suas aprendizagens, de maneira oral ou escrita.

Os teóricos indicam que os principais benefícios destas metodologias seriam: melhora da motivação e da autoestima, aprendizagem de trabalho em equipe e colaboração para a construção da aprendizagem, mobilizar seus próprios recursos (fortalezas), aumento das habilidades de comunicação e sociais, aumento das possibilidades de uso de recursos e estratégias diferentes incluídas as TIC ou aproximação a desafios da vida cotidiana.

Como observamos as vantagens são muitas, daí que o uso de projetos, dentro do programa AB, incrementa as possibilidades de melhora e aprendizagem dos alunos.

Aprender fazendo

Roger Schank (2011, 2013) leva anos trabalhando na inteligência artificial, e desenvolve seus esforços em prol da aplicação dos avanços da ciência cognitiva para melhorar a educação, pois concebe o cérebro como uma máquina de aprendizagem, mas que não está sendo usada da forma mais adequada, pois dentro dos contextos escolares os alunos não aprendem tudo o que potencialmente poderiam. Já Piaget afirmou que a aprendizagem deve ser um processo ativo porque o conhecimento é uma construção que vem de dentro.

Nas escolas teríamos que ensinar aquilo que ajude as crianças a desenvolverem-se no mundo, mas realmente a educação atual ensina muita teoria, deixando a prática de lado, e segundo este autor não proporciona os conhecimentos adequados que facilitem esse desenvolvimento no mundo e, o que parece mais problemático, é que não se ensina como descobrir os talentos dos alunos (SCHANK, 2013).

Refletindo, observamos que tudo o que pode ser ensinado e aprendido apoia-se na prática, assim, em consequência, todo processo educacional deveria ter um componente prático, parece que os programas AB e SL estão de acordo sobre isso, porque apresentam tarefas práticas, problemas, tabelas, experiências, leituras, composições escritas.

As escolas normalmente, como fruto das heranças do século XIX, preferem se ocupar preferentemente das habilidades de aquisição de conhecimentos e se desentendem de melhorar as capacidades de pensar. Não é impossível, porém, aprender a fazer essas coisas enquanto se trabalham as matérias escolares, pois são habilidades que não dependem de nenhum conteúdo em particular e podem e devem ser apreendidas de forma interdisciplinar e em todas as matérias. O modelo de trabalho dos programas AB e SL se vale dessas capacidades, desde a prioridade na aprendizagem da lectoescritura até a resolução de problemas.

Os programas AB têm entre seus objetivos desenvolver um conjunto de habilidades básicas importantes para o sucesso na vida e na escola, o que implica usar

instrumentos básicos da matemática em situações concretas do dia-a-dia; planejar, executar e avaliar o próprio desempenho nas tarefas escolares; participar de grupos de estudo com objetividade, contribuindo para o atingimento das metas do grupo e para a aprendizagem dos colegas. Como podemos definir isto? Poderia ser aprender fazendo.

Schank (2011) incorpora ainda outro aspecto relacionado com a forma de levar isso à prática com os alunos, indicando que esta atividade tem que ser divertida para estimular aos alunos e potenciar os seus interesses, parece, segundo as experiências vividas no dia a dia do programa AB, que os alunos nas aulas se sentem bem e felizes. Uma das atividades que reforçam essa satisfação é o fato de poder responder de forma satisfatória as atividades propostas, o que se torna em um reforçador eficiente.

Aprender fazendo está nos projetos e também nas estratégias cotidianas de sala de aula, onde o professor atua como mediador ou apoiador que proporciona a cada aluno o que cada um precisa, e o aluno vira protagonista da sua aprendizagem, isso também leva a pensar que não todos os alunos tem que estar fazendo a mesma coisa ao mesmo tempo, nem todos tem que aprender a mesma coisa da mesma forma, A prática de aprender fazendo permite isso. Falar de uma sala de aula divertida leva a isso: que o aluno seja o protagonista, que a ordem esteja imposta pelo trabalho de aprender, que o prazer de aprender nasça do interesse criado.

Podemos ver com isto que a tarefa docente pode se fazer de outras formas, e gerar espaços de satisfação que redundarão em aprender mais e mais eficientemente.

Inteligência exitosa

Quando falamos da inteligência exitosa entendemos que é ***a habilidade intencional para adaptar-se a diferentes ambientes, modelá-los e selecioná-los, assim como para lograr propósitos próprios, e da nossa sociedade e cultura*** (STERNBERG, 2005).

Isto nos leva a pensar na forma em que são organizados os programas de aceleração, fazendo com que os próprios alunos consigam se adaptar a situações de trabalho que lhes permitem, a partir da observação das suas fortalezas e fraquezas, desenvolverem as primeiras conhecendo as segundas. É disso que nos fala Robert Sternberg (2005, 2011, 2012) e Robert Sternberg et al. (2010).

A inteligência exitosa implica que um ***sujeito possa distinguir seu padrão de fortalezas e debilidades, para depois achar as formas de capitalizar as primeiras e compensar ou corrigir as segundas, e tudo isto dentro do sistema regular de ensino***.

> The educational systems in many other countries place great emphasis on instruction and assessments that tap into two important skills: memory and, to a lesser extent, analysis. Students who are adept at these two skills tend to profit from the educational system, because the ability tests, instruction, and achievement tests we use all largely measure products and processes emanating from these two kinds of skills. There is a problem, however, namely, that children whose strengths are in other kinds of skills may be shortchanged by this system. These children might learn and test well, if only they were given an opportunity to play to their strengths rather than their weaknesses. (*STERNBERG, 2005, p.195).*

Entendemos que ***não existe um só conjunto de habilidades a medir para caracterizar completamente a inteligência exitosa das pessoas***. Atingimos o sucesso, ao menos parcialmente, ***de formas idiossincrásicas***, o que implica encontrar qual a melhor maneira para explorar seus próprios padrões e fortalezas e debilidades e a criatividade (STERNBERG; O'HARA, 2005).

A inteligência exitosa difere das noções convencionais e mais acadêmicas da inteligência. As inteligências prática, analítica e criativa devem formar parte deste processo, elas são habilidades que os melhores alunos têm, então porque não as desenvolvemos para todos os alunos *(STERNBERG et al., 2010).*

E podemos ver manifestações em atividades que desenvolvidas pelos alunos dentro dos programas AB e SL incorporam estas habilidades. As habilidades analíticas são usadas para analisar e avaliar as opções disponíveis: as criativas, para gerar estas opções; e as práticas, para implementá-las e fazer que funcionem.

Podemos encontrar entre as atividades dos programas de aceleração o uso de conteúdos para sua aplicação em tabelas, em produções escritas, resolução de problemas. Isso significa que, mesmo embora de forma implícita, o aluno assume o papel ativo ao planejar e concretizar objetivos e chegar a sua consecução.

Devemos pensar que, de uma forma ou outra, as concepções convencionais da inteligência estão organizadas em relação a tarefas relativamente abstratas e, sobre tudo, acadêmicas e as provas diagnósticas realizadas pelas secretarias de educação medem isso. ***Porém, a inteligência exitosa não pode medir-se adequadamente só com tarefas de tipo abstrato ou acadêmico e isso nos leva a pensar na forma pela qual estes alunos são avaliados.***

A partir do momento que os programas AB e SL, se utilizam ou se valem de estratégias, de materiais diversos, interpretação de textos, observação de imagens, resolução de problemas. Está-se incorporando possibilidades para que o aluno demonstre de outra forma o que sabe e como aplica seu conhecimento.

Agora bem, não podemos esquecer que, dentro das práticas habituais, os alunos são sometidos a provas estandardizadas da escola ou das secretarias de edu-

cação, isto poderia ser utilizado como uma forma a mais de preparação dos alunos a resolução de outro tipo de propostas, contornando a contradição conceitual.

Educação positiva

A psicologia positiva tem como objetivo melhorar a qualidade da vida e prevenir o aparecimento de transtornos mentais e patologias, e para isso insiste na construção de competências e na prevenção. Martin Seligman (1991a, 1991b, 1995) vê o incremento das possibilidades educacionais das pessoas quando se trabalha a construção do conhecimento das próprias qualidades e a construção de uma vida mais feliz e produtiva.

Para isso é necessário trabalhar variáveis como o otimismo, o senso de humor,... de forma a existir correlação entre as emoções positivas e os estados físicos de saúde. A psicologia positiva estuda isto tentando compreender, através de pesquisas científicas, os processos que estão por trás das qualidades e das emoções positivas das pessoas, que tinham sido esquecidas pela psicologia.

As pesquisas desenvolvidas mostram que começamos a conhecer fatores que nos indicam caminhos para a felicidade, como os aspectos interpessoais, e com papel fundamental das relações; de fato, na maioria dos estudos esse aspecto aparece como preditor do bem-estar. Na lógica consequente, a educação tem que investir tempo e esforço em construir uma rede de relações sadias e felizes, e Seligman (1991a) propõe que para isso são muito importantes a família e a escola. ***Foi contrastado o quanto a prevalência da depressão entre os jovens está assombrosamente elevada no mundo inteiro.***

A educação positiva se define como a educação em capacidades e em felicidade (SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000) como o meio para aumentar a satisfação com a vida, e com isso ajuda a melhoria dos aprendizados e o pensamento mais criativo.

Os programas de AB e SL estruturam seus trabalhos com foco numa série de competências chave, relacionadas com o desenvolvimento pessoal e social ou com o aprender a aprender, mas também na educação em valores e o respeito à cultura e ao meio ambiente, o que daria sentido nas teorias aqui apresentadas.

Os programas de Aceleração se propõem a oferecer, aos alunos com dificuldades de êxito, um ambiente rico e acolhedor no qual possam aprender a se organizar e considerar o estudo e a escola com seriedade e alegria, acreditando em si mesmos, tendo autoconfiança, ao atuarem prontos a se autossuperarem, de forma a sentir a prazer do sucesso.

De outra parte, devemos pensar nas atitudes que são desenvolvidas na escola e como esses programas, centrados no trabalho do aluno, na sua autonomia, no respeito para cada um deles, na melhora da autoestima, contribuem no sentido

de gerar atitudes positivas e o bem-estar mental e, também, a saúde. ***Dois bons motivos para que o bem-estar seja trabalhado e ensinado nas escolas. Maior bem-estar melhora a aprendizagem e contribui para com o propósito tradicional da educação, que é a conquista da felicidade.***

Para isso se observa como nos programas aparecem as pequenas gratificações, elogios e também como os alunos manifestam uma sensação de satisfação no que fazem para desenvolver tarefas. ***A colocação positiva frente à vida aumenta a capacidade de atenção, o pensamento criativo e o pensamento holístico.*** A proposta de trabalhar para conseguir aulas felizes tem como objetivos potenciar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e promover a felicidade dos alunos, dos professores e das famílias. Para isso se trabalham as seguintes competências: autonomia e iniciativa pessoal, social e cidadã ou aprender a aprender.

Podemos observar que essas competências estão presentes em muitas das propostas dos programas AB e SL, como se trabalha isso no programa, portanto poderíamos considerar que a educação positiva está presente nos programas analisados.

Se quisermos avançar e para saber o crescimento dos alunos, Martin Seligman y Christopher Peterson criaram um instrumento de medida baseando-se numa classificação dos recursos positivos do individuo ou *Inventário de fortalezas* (VIA) que é um questionário de 245 itens tipo Líkert com 5 possíveis respostas a cada um, que medem o grau em que um indivíduo possui cada uma das 24 fortalezas e virtudes que tem sido desenvolvidas pelo *Values in Action Institute* (PETERSON; SELIGMAN, 2001) e que as organizam em seis blocos: sabedoria e conhecimento, coragem, humanidade, justiça, moderação e transcendência.

Podemos ver que alguns dos recursos positivos enumerados aparecem de forma direta ou indireta nos programas de aceleração, pois em forma de valores aparecem como um componente a mais do currículo. Observemos como dentro das atitudes que aparecem no AB têm: valorizar diversidade, saúde, recursos, ou se recolhem dentro dos princípios dos programas aspectos como: toda criança aprende, eles precisam participar do processo, desafio é a palavra-chave.

Motivação para o sucesso

Carol Dweck (2007) faz uma profunda reflexão sobre a incorporação da motivação e o elogio no trabalho escolar para se garantir o sucesso dos alunos.

O aspecto afetivo, além do intelectual, é de relevante importância no desenvolvimento do trabalho de aceleração. O que importa é o que acontece com o intelecto, mas também com os sentimentos do aluno; considerando que este aluno vem com uma bagagem de danos na autoestima, carregando estigmas de atrasado, repetente e incapaz.

A motivação constitui uma das grandes chaves explicativas da conduta humana. Na escola, ela determina se um aluno inicia uma ação – tarefas escolares – e se persista em suas tentativas para conseguir aprendizagens escolares. Isso não é simples, porém, pois o sujeito deve enfrentar ao mesmo tempo dois motivos contrapostos: a motivação para atingir a tarefa e a motivação para evitar o fracasso.

As teorias sobre a motivação indicam que em cada individuo esta dependerá das suas expectativas de sucesso ou fracasso e do valor de incentivo da meta; dito de outra forma, do grau de afeto positivo (satisfação, orgulho, etc.) ou negativo (insatisfação, vergonha, etc.) que o sujeito antecipa como resultado da obtenção do sucesso ou fracasso que ele prevê.

Só o fato de conseguir que os alunos dos programas AB e SL não se evadam, e que possam passar por experiências que os ajudem a resgatar a sua autoestima, voltando a acreditar na sua capacidade de aprender, já é uma grande contribuição do projeto das classes de aceleração.

Em sala de aula, os alunos com grande motivação para o sucesso consideram que seus resultados positivos são devidos à sua habilidade e esforço, tendo maior autoestima que os de baixa motivação. Não perdem o estimulo ante os fracassos, persistem mais nas tarefas e se interessam pelos benefícios obtidos nas suas realizações, isso os leva a ter um *feedback* imediato. Um sujeito com baixa motivação de logro tem as atitudes contrárias.

Com referência a motivação, poderíamos considerar que os alunos têm dois tipos de atitudes:

- Para trabalhar em grupo, os sujeitos de alta motivação para atingir metas escolhem os que mais sabem e não os seus amigos, em tanto que os de baixa motivação fazem o contrário.
- Na tarefa a realizar, os de alta motivação para atingir metas preferem as de dificuldade média e os de baixa motivação as muito fácies ou, para que ninguém possa criticá-los, as muito difíceis.

O programa AB se serve de várias propostas para aumentar a motivação dos alunos e o gosto por aprender, assim lemos que, por exemplo, a pergunta-chave é um dos fatores motivadores da aula, pois desafia aos alunos a ampliarem conhecimentos movidos pela curiosidade pelo novo. Assim coincide com o termo ***motivação de competência***, proposto por Dweck e Elliot (1983), que fala no sentido de que o estudante que a tem se interessa por aprender, por incrementar seus conhecimentos. Parece que isto é o que acontece nos programas do IAS.

A motivação pelo sucesso só poderá acontecer depois de um trabalho intenso e efetivo de reconstrução da autoestima dos alunos que frequentam as aulas desses programas. As aulas do AB e SL apresentam casos de alunos bem motivados pela

tarefa e que encontram o prazer de estudar na própria escola ao situá-los frente a situações de sucesso onde podem demonstrar que são capazes de aprender.

Sucesso do trabalho

O que acabamos de falar se complementa com as discussões de Albert Bandura[2], quando sustenta o sucesso do trabalho escolar na própria eficácia e na melhora da autoestima. E vemos como isso acontece nos programas estudados como um ponto básico para o desenvolvimento do mesmo.

Trabalhar a autoestima – desde a reconstrução da mesma – é um dos pontos mais importantes que aparecem nesses programas: o aluno deve se sentir capaz, próximo do sucesso, habilitado a atingir conteúdos e objetivos de forma eficaz; até que ele procure sua própria autoregulação da aprendizagem.

Bandura (1977, 1986) pedia para que as pessoas avaliassem como achavam que iam se sair ao fazer uma determinada tarefa. Ele percebeu um padrão comum em todas as tarefas, ou seja, no início as pessoas normalmente não esperavam se dar tão bem em algo que não tinham feito antes e o desempenho delas normalmente era melhor do que esperavam. Em outras palavras, se a pessoa faz melhor do que esperava, ao invés de mudar sua expectativa, ela elabora uma explicação que desacredita o desempenho como não sendo realmente um bom exemplo de sua capacidade. Por exemplo, se alguém espera conseguir acertar cinco bolas de papel no lixo, mas de fato consegue acertar sete ou mais, ela dirá «É sorte de principiante. Eu não sou capaz de fazer de novo.» Ele percebeu um padrão similar ocorrendo com as pessoas tentando atingir metas de aprendizado. Se a pessoa começa a fazer melhor do que o esperado, ela muitas vezes vai dizer: «É só temporário. Não pode durar.» Ou «É só uma coincidência. Eu não quero construir ‹falsas esperanças›."

> […] la persona anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades; es decir, genera expectativas bien de éxito, bien de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento. (BANDURA, 1977, p.55).

Observamos que na proposta dos AB e SL diretamente aparecem atitudes a desenvolver do tipo: incentivar a auto avaliação, incentivar a tomada de decisões, o que significa que se trabalha essa potencialidade nos alunos, de forma e maneira que as pessoas elevem suas expectativas. Ainda podemos aprofundar mais,

[2] A teoria de Bandura aparece recolhida em inúmeras publicações entre outras em Social Foundations of Thought and Action (1986); Social Learning Theory (1977), Social Learning and Personality Development (1963).

dado que um dos criadores dos programas de aceleração, o professor Oliveira (2000) fundamenta todo o trabalho no sucesso, a partir da teoria da Pedagogia do Sucesso.

Como parte da sua pesquisa, Bandura (1986) tentou fazer as pessoas elevarem as suas expectativas e observou o impacto subsequente que isso tinha no comportamento delas. Ele não dava oportunidade para que as pessoas praticassem, ele simplesmente tentava fazer com que elas elevassem as expectativas sobre o seu desempenho.

Para isso se serve de quatro métodos básicos para influenciar a expectativa:

- Persuasão verbal. Na essência significa dizer para as pessoas que elas podem fazer melhor e dar incentivos através de palavras. Esse método tende a ser o menos efetivo.
- Modelagem. A modelagem do especialista ocorre quando você assiste alguém realizando alguma coisa na qual ele é bom. A modelagem do especialista é mais efetiva do que a persuasão verbal porque as pessoas são capazes de ver que é possível desempenhar mais efetivamente. Um resultado típico dessa estratégia é que as pessoas começam a acreditar que é possível um desempenho melhor.
- Aprendizagem vicária. Aprendizagem vicária significa que você assiste alguém realizando uma tarefa, e ao assisti-la, sua expectativa sobre a sua própria capacidade aumenta, o sujeito se sente capaz. Essa é uma das vantagens de trabalhar com grupos, aprendizagem num grupo pode muitas vezes ser acelerada porque as pessoas vêm as outras melhorarem e esperam o mesmo grau de melhoria nelas mesma.
- Maestria ordenada. Esse processo é baseado nas nossas suposições sobre a "curva de aprendizagem." Geralmente, o desenvolvimento da habilidade ocorre numa sequência de etapas incrementais. Nós melhoramos um pouco de cada vez, e numa certa velocidade. Portanto a mudança na expectativa não está amarrada a um desempenho passado, porque as pessoas não esperam fazer tão bem como fizeram antes. A maestria ordenada é baseada na experiência pessoal, mas não é apenas a projeção do desempenho atual de alguém para o futuro.

Uma maneira de entender as descobertas realizadas é que as pessoas tem certo grau de competência inconsciente ou "latente" e, as mesmas pessoas, normalmente não recorrem a elas para seu uso, como indica Bandura e Walters (1963, 1987), existe uma notável diferença entre possuir uma capacidade e saber utilizá-la em situações diversas. Todos nós temos competências que não utilizamos inteiramente

porque somos limitados pelas nossas crenças. Crenças e expectativas tanto podem inibir como mobilizar as nossas capacidades.

Já nos programas observamos a incorporação de uma metodologia baseada em criar as possibilidades para que o aluno seja capaz de mobilizar todas suas capacidades, o que indica que as teorias do sucesso do trabalho estão presentes na filosofia de base dos programas AB e SL.

O papel desenvolvido pelos professores é muito importante nessa perspectiva, pois será o que mobiliza essas capacidades dos alunos retroalimentando mensagens de confiança nas possibilidades do próprio sujeito, como aparece nas mensagens "agora você já sabe, pode" ou "Volte no início da aula e assinale o que você já sabe".

Considerações finais

Partimos da premissa de que os sistemas educacionais procuram sempre a qualidade que segundo a OCDE (1995) é aquela que assegura a todos os jovens a aquisição dos conhecimentos, capacidades, destrezas e atitudes necessárias para prepará-los para a vida adulta.

Do visto até aqui podemos concluir que algumas das coisas que fazemos na educação têm um fundo teórico que nos ajuda a compreender os processos nos quais nos metemos quando desenvolvemos os processos de ensino e aprendizagem. Por exemplo, consideremos que o sucesso demonstrado das turmas dos Programas da Aceleração da Aprendizagem deve-se, em grande parte, ao desenvolvimento da autoestima dos alunos, que assimilam os conteúdos com confiança e motivação, acreditando no seu potencial.

A aprendizagem e crescimento dos alunos deve ser o elemento chave para potenciar o rendimento do sistema educativo em seus diferentes níveis e no geral. Parece que os sistemas educacionais têm que introduzir estratégias para a correção das defasagens que se produzem nele. Os programas AB e SL estão dentre deles.

Observamos como estes programas incorporam algumas teorias que melhoram as práticas habituais de sala de aula e conseguem que os alunos saiam com sucesso desses programas. A nossa pergunta está em se seria possível incorporar estas mesmas nas aulas ordinárias e desta forma conseguir melhores resultados entre os alunos e seus aprendizados.

Porém, observamos que não está só na mudança de estratégias e metodologias o sucesso e a melhora dos resultados. Sem ser uma teoria própria, e sim toda uma ciência, acreditamos que a gestão e o acompanhamento continuado de todo o processo estão, também, entre os elementos chave. A organização escolar coloca, entre outros, seu foco no planejamento educacional, na coordenação e gestão e na avaliação.

Observamos que estes três elementos estão muito presentes e são muito trabalhados nos programas AB e SL.

O planejamento, através de um sistema anual, bimensal, semanal e diário de trabalho, com materiais específicos e sessões estruturadas e programadas. A gestão, nos programas, é um dos aspetos mais trabalhados e organizados desde duas abordagens. De um lado com os coordenadores da equipe local e supervisores que estão permanentemente ao lado do desenvolvimento dos programas e de outro o SIASI que informaticamente permite um acompanhamento pormenorizado de todos os elementos chave do planejamento.

E, por último, a avaliação no qual os programas também investem muito. Podemos observar como é trabalhada de forma sistemática começando pela avaliação inicial que é utilizada para selecionar os alunos do programa como nas avaliações intermediárias que permitem conhecer o progresso dos alunos e, sobretudo conhecer as dificuldades, e em consequência incorporar elementos de correção caso sejam necessários. Desta forma, seu uso dentro dos programas é coincidente com a filosofia norteadora e com as correntes teóricas que os sustentam.

Em definitivo, elementos que, conjugados, permitem falar de programas de qualidade que têm no sucesso dos alunos sua meta e seu princípio. Que se servem de diferentes estratégias para consegui-lo, o que os convertem em métodos elaborados com uma finalidade específica e com importantes fundamentos teóricos que os sustentam.

Referências

AMARAL, A. L. Classe de aceleração. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p.89-94, CD Rom.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action**. Englewood Cliffs; New Jersey: Prentice-Hall, 1986.

_____. **Social learning theory.** Englewood Cliffs; New Jersey: Prentice Hall, 1977.

BANDURA, A.; WALTERS, R. H. **Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad.** Madrid: Alianza, 1987.

_____. **Social learning and personality development.** New York: Holt, Rinehart and Winston, 1963.

BROOKS-YOUNG, S. Project-Based learning: technology makes it realistic! **Today's Catholic Teacher,** Dayton, v.38, n.6, p.35-39, 2005.

CRONBACH, L. J. Y.; WEBB, N. Between class and within class effects in a reported aptitude x treatment interaction: a reanalysis of a study by G. L. Anderson. **Journal of Educational Psicology,** Arlington, v.67, p.717-724, 1975.

DWECK, C. **La actitud del** éxito**.** Madrid: Vergara, 2007.

DWECK, C. S.; ELLIOT, E. S. Achievement motivation. In: HETHERINGTON, E. M. (Ed.). **Socialization, personality and social development.** New York: Wiley & sons, 1983. p. 634-691.

GALVE, J. L.; SEBASTIÁN HEREDERO, E. **Adaptaciones curriculares:** de la teoría a la práctica. Madrid: CEPE, 2002.

KILPATRICK, W. H. The project method. **Teachers College Record,** New York, v.19, p.319-335, 1918.

KIRSCHNER, J.; SWELLER, P.; CLARK, R. Why minimally guided teaching techniques do not work: a reply to commentaries. **Educational Psychologist,** Hillsdale, v.42, n.2, p.115-121, 2006.

OLIVEIRA, J. B. A. **A pedagogia do sucesso.** São Paulo: Saraiva, 2000.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO [OEI]. **Miradas sobra la educación en Iberoamérica**. Madrid, 2012. Disponível em: <www.oei.es/miradas2012.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2013.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO [OCDE]. **Schools and quality**: an international report. Paris, 1995.

PETERSON, C.; SELIGMAN, M. E. P. The VIA Classification of Strenghs. **Values in Action Institute**. Cincinnati, 2001. Disponível em: <http://socrates.berkeley.edu/~keltner/publications/haidt.2004.pdf.> Acesso em: 21 abr. 2013.

PRICOLLI, C. I. Instituto Ayrton Senna: avaliação de desempenho. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, 2000. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/375Pricolli.PDF>. Acesso em: 14/10/2012.

SCHANK, R. **Enseñando a pensar**. Barcelona: Erasmus Ediciones, 2013.

_____. **Teaching Minds**. Mew York: Teachers College Press, 2011.

SCHIEFELBEIN, E.; SIMMONS, J. **Los determinantes del rendimiento escolar**: reseña de la investigación para los países en desarrollo. Ottawa: CIID, 1981. Disponível em: < http://idl-bnc.idrc.ca/dspace/bitstream/10625/2826/1/IDL-2826.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2013.

SEBASTIAN HEREDERO, E. Adaptaciones curriculares grupales. In: ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. C. (Org.). **Inclusão Escolar**. Jundiai: Paco Editorial, 2012. p. 53-68.

SELIGMAN, M. E. P. **The optimistic child.** New York: Harper, 1995.

_____. **Aprenda optimismo:** haga de la vida una experiencia maravillosa. Barcelona: Grijalbo, 1991a.

_____. **Learned optimism:** how to change your mind and your life. New York: A. A. Kopf, 1991b.

SELIGMAN, M. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive psychology: an introduction. **American Psychologist,** Washington, v.55, p.5-14, 2000.

STERNBERG, R. J. Teaching for ethical reasoning. **International Journal of Educational Psychology**, Barcelona, v.1, n.1, p.35-50, 2012.

_____. From intelligence to leadership: a brief intellectual autobiography. **Gifted child quarterly,** Washington, v.55, n.4, p.309-312, 2011.

_____. The theory of successful intelligence. **Interamerican journal of psychology,** Austin, v.39, n.2, p.189-202, 2005.

STERNBERG. R. J. et al. Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos superdotados y talentos. **Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado,** La Rioja, v.13, n.1, p.111-118, 2010.

STERNBERG, R. J.; O'HARA, L. Creatividad e inteligencia. **Cuadernos de información y comunicación**, Madrid, n.10, p.113-149, 2005.

AUTONOMIA ESCOLAR E DIVERSIDADE DAS PESSOAS EM CONDIÇÃO DE (D)EFICIÊNCIAS

Fátima Elisabeth DENARI

Como se relacionam/imbricam autonomia escolar, diversidade, (d)eficiências e inclusão? A partir desta questão, tomo a liberdade de, sem a pretensão de esgotar os possíveis elementos que unem, afastam e impedem o entrelaçamento e a transformação das dimensões que vinculam sujeito-escola apresento aqui, tecer algumas considerações pautadas pela inquietude de professora/pesquisadora. Esta inquietude assenta-se no entendimento da impossibilidade da separação do homem de sua conduta, de seus destinos e, principalmente das consequências que destes advém. O posicionamento assumido ao esboçar esse quadro, no que diz respeito à intencionalidade emerge do sentido dos aspectos que podem ser desvelados e quais palavras possam melhor defini-lo. Tal como expresso por Beyer (2006, p.9): "[...] faz-se necessária uma revisão conceitual da representação construída ao longo dos anos, da pessoa com deficiência deve-se evitar definições ontológicas. A deficiência é uma situação de vida que, ainda que constituindo um estado permanente, não deve definir atributos individuais."

Assim, para definir alguns destes termos recorro a uma instância primeira e absolutamente indispensável, a todos aqueles que têm, seja por hábito, seja por lazer, seja pelo compromisso social, científico e acadêmico de escrever e propagar conhecimentos: o dicionário. Ferreira (1983, p.136) define autonomia como "[...] a faculdade de se governar por si mesmo; direito ou faculdade de se reger (um país) por leis próprias, emancipação; independência, sistema ético segundo o qual as normas de conduta provêm da própria organização humana".

Autonomia também pode significar sistema ético e, neste caso, não podem ser desconsiderados os vínculos existentes entre as condutas presentes/ausentes daqueles que constituem a comunidade escolar: gestores, professores, alunos, funcionários e pais. Nas palavras de Miranda (2004, p.15): "Perante um con-

junto tão vasto e urgente de problemas, cabe apenas ao ser humano enfrentá-lo. E a ética – em função de sua abrangência social, de seus questionamentos e de suas preocupações com a vida em comum – é, certamente, a pedra fundamental deste caminho."

Pessoas em condição de deficiências: o uso dessa expressão quando aplicada particularmente às pessoas com deficiência intelectual, condiciona-se ao entendimento de que esta, exceto nas formas mais severas originadas de patologias especificas, resulta de fatores socioeconômicos e culturais, de sua privação e das desigualdades por estes desencadeadas. Resultam, também, de fatores atribuídos por determinados segmentos, escolar, por exemplo, e instrumentos de avaliação que (ainda!) desconsideram a história peculiar de cada pessoa, individual e coletivamente.

Considerando tais premissas, estruturo esta apresentação tecendo, inicialmente, algumas considerações a respeito da importância do olhar para este conjunto de palavras: diversidade/pessoa/deficiência/escola/autonomia. E permitindo-me ousar, busco inspiração na mitologia e nos trabalhos de Amaral (1995) e Bianchetti (2002) tendo como fundo a formação profissional para docência e como figura, as pessoas em condição de deficiência.

Neste sentido, a escola compreendida como o organismo responsável por uma tarefa educativa de (boa) qualidade para todos, tem como princípio ético a autonomia de quem educa, sejam estes educandos, em primeiro lugar, os alunos, e não menos importantes, todo o corpo docente, discente, administrativo e a família. Em consequência, "[...] entre os diversos atributos que se pode predicar à escola, um, certamente, é aceito por todos os que a conhecem; a escola é um lugar de esperança, de desejo. [...] Isso significa considerá-la um lugar essencialmente humano." (SILVA, 2004, p.52)

Essa humanização considerada, em tempos atuais, parece não ser a norma eticamente mais valorizada! Talvez porque, ainda que o educador a perceba expressa, entre outras, na sua autonomia frente à própria autonomia que rege a norma escolar, na verdade, este "reger" pode tornar-se apenas uma das condições atreladas ao seu exercício. Desta forma, a definição por um modelo autônomo pela escola, poderia justificar-se por meio do respeito à diversidade de forma a superar e/ou minimizar as expressivas desigualdades sociais. E enquanto organismo autônomo, a escola se reveste da responsabilidade que vai além do pedagógico: há implícita uma necessidade de aproximação com a comunidade, ação tal que, por sua vez, pode atribuir-lhe uma categoria eminentemente democrática. E isto não significa desconsiderar a fundamental importância de diretrizes de diferentes instâncias que a possam organizar e gerenciar.

Silva (2004, p.58), exprime um comentário a respeito do exercício da autonomia: esta "[...] ocorre, portanto, em uma situação concreta na qual se dão relações

do sujeito com os elementos materiais e culturais presentes no ambiente, havendo, inclusive que se levar em conta a existência de outros sujeitos com atuação que podem visar objetivos competitivos, cooperação ou neutros em relação ao sujeito considerado".

Pode-se pressupor, então, que a autonomia escolar é tida como um dos principais fatores de êxito e qualidade da educação proporcionada a todos os alunos, de todos os níveis escolares, independentemente de terem ou não necessidades especiais e deficiências. Nas palavras de Sacristán (2002, p.13) "[...] desvendar o mundo dos significados da diversidade ou da diferença e ver o que se quis fazer com elas é um caminho para descobrir práticas, afinar objetivos, tomar consciência e administrar um processo de mudança".

O movimento de melhoria da escola pública e da eficácia escolar tem na proposta de autonomia, um dos fatores de maior realce para mudanças nas competências escolares, de forma a alterar positivamente a qualidade da educação. Para tanto, alguns elementos revestem-se de pontual importância, tais como: as formas de funcionamento da gestão escolar e a liderança exercida pelo gestor; a necessária participação na gestão escolar de todos aqueles que compõem a equipe escolar – professores, funcionários, alunos e, especialmente, seus pais; recursos (humanos, técnicos, organizacionais, entre outros) indispensáveis à autonomia e que podem contribuir para minimizar os efeitos da burocracia iminente. Como nos ensina Silva (2004, p.27) "[...] a burocratização das relações de trabalho em uma organização deixa marcas profundas nas pessoas, e uma característica que mais se torna presente é um descompromisso com inovações, com mudanças, quando o 'dever' é tão somente o cumprir determinações".

Este modo burocrático, centralizado e hierarquizado de proceder à regulação da educação, vem sendo transformado paulatinamente, ainda que de modo tímido, deixando transparecer uma nova forma de gestão: nesta nova forma, os atores individuais e coletivos constroem a sua história, igualmente individual e coletivamente, no sentido proposto por Nóvoa (1997, p.109):

> Educar significa instituir a integração dos educandos como agentes, em seu lugar designado num conjunto social, do qual nem eles nem seus educadores, têm o controle. Significa assegurar ao mesmo tempo a promoção desses mesmos educandos e, portanto, de seus educadores, em atores de sua própria História individual e da História coletiva em curso.

No momento em que a escola se impõe como um instrumento privilegiado de estratificação social, os professores também passam a ser investidos de ilimitado poder: podem promover a ascensão (inclusão) do aluno diferente ou a sua estagnação. (exclusão). Neste emaranhado de interesses percebem-se, por vezes,

contraditórios: personificam, concomitantemente, a reprodução da ordem social dominante e representam as esperanças de mobilidade social de determinadas camadas da população. De forma ambígua, além de agentes culturais, são também e inegavelmente, agentes políticos.

Verifica-se, pois, a crescente importância de um jogo político interessante, estratégico, (in) tensional, uma vez que por meio do controle dos professores, o Estado assegura-se de que o funcionamento da escola dar-se-á como um fator de integração político-social.

Como, então, a escola e o Estado justificam a exclusão de alunos a partir da constatação de diferenças – nem sempre fidedigna, mas, quase sempre, questionável?

Nas palavras de Perrenoud (2000, p.10):

> [...] apesar dessas evidências e das análises progressivamente mais precisas da fabricação das desigualdades e do fracasso a partir dos anos 60, o modo dominante de organização da escolaridade não mudou muito: agrupam-se os alunos conforme a sua idade (que presumidamente indica o nível de desenvolvimento) e os seus conhecimentos escolares, em "turmas que falsamente se crê serem homogêneas o suficiente para que cada um tenha chance de assimilar o mesmo programa durante o mesmo tempo".

Inspirada nos trabalhos de Amaral (1995) e Bianchetti, (2002), ouso buscar na mitologia a explicação para tais posturas; os deuses "deficientes" e os trabalhos de Hércules apontam para importantes pressupostos presentes nas histórias de vida de pessoas em condição de deficiência. O primeiro pressuposto refere-se à "[...] necessidade de purificação pelo sofrimento, o que remete imediatamente à correlação atual entre deficiência/sofrimento/purificação." (AMARAL, 1995, p.11). Portanto, ***ainda que o aporte legal seja recheado de boas intenções***, persistem atitudes de exclusão sócio-escolar e laboral da pessoa diferente. O segundo pressuposto:

> [...] refere-se à passagem do estado de barbárie para a civilização. Assim, o herói afasta e remove os grandes obstáculos apresentados como monstros, do caminho do bem-estar dos povos – inicialmente pela força e finalmente pela sabedoria – sempre com muito sofrimento, mas tendo como fruto final sua própria imortalidade. (AMARAL, 1995, p.12).

Não nutro simpatia pelo primeiro, muito embora este ainda permaneça no senso comum e, espantosamente, na academia; muito sutilmente, aparece nas letras das leis... Quanto ao segundo, parece ser mais uma tentativa de proceder

ao resgate de um olhar sobre a condição da deficiência, olhar este, desprovido de preconceito e superstição, voltado ao conhecimento e à reflexão.

Outras duas características aproximam estes trabalhos, simbolicamente, da condição de deficiência: os deuses colaboraram com Hércules na realização das tarefas exigidas pelo rei. Citando Amaral (1995, p.13): "[...] numa liberdade poética, eu diria que diferentes ramos da Ciência, aliados ao saber espontâneo, fizeram o papel desses deuses-parceiros na tentativa de trazer para uma discussão aprofundada os aspectos psicossociais da deficiência."

Essencial, pois, é a valorização dos olhares das diferentes áreas do conhecimento – Pedagogia, Psicologia, Antropologia, Sociologia, Medicina, História, Direito, entre outras, para o entendimento das condições que transformam uma pessoa comum em especial. Há que se discutir a base multidimensional da deficiência: biológica, funcional, social, como forma de combater a fragmentação em nichos que perpetuam ideias arcaicas a esse respeito, consequentemente reforçando rótulos, estigmas, provocando desvios e desviantes.

Torna-se evidente, pois, a determinação de que todas as pessoas com necessidades especiais e com deficiências têm direito à educação de qualidade, seja esta pública e gratuita, a qual deve revelar-se adequada às suas necessidades e dar-se em um meio, o menos restritivo possível, preferencialmente, nas classes do ensino comum, disponibilizando-se recursos e arranjos específicos aos casos que assim os exigirem (BRASIL, 1996).

Atualmente, tem se verificado no Brasil um incremento acentuado em aportes legais (leis, decretos, resoluções) voltados à Educação Especial, que culminaram, mais recentemente, em 2008, com a criação do Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade. Este programa visa transformar todos os sistemas de ensino em sistemas inclusivos, promovendo a formação de professores e gestores, para a garantia do acesso de todos à educação. Pergunta-se em decorrência: e a garantia da permanência? E a garantia de uma educação realmente transformadora? Diante desse quadro, como fazer valer os princípios da autonomia escolar, se o paradigma da inclusão, por si só, representa um "dever-cumprir" na forma como instaurado? Como fazer com que a escola, no seu todo e complexo emaranhado de relações e atributos, contemple mais esta tarefa? São questões para as quais, já adianto que, movida por dúvidas, (in)certezas, (des)acertos, não tenho respostas definitivas. Por ora, apenas julgo pertinente, discuti-las, (com) partilhá-las.

Perrenoud (2000) sugere que, para garantir a autonomia do professor na sua decisão sobre modalidades de trabalho assentadas tanto nos objetivos de formação, quanto nos princípios de ética que o valorize e respalde, lhe seja atribuída responsabilidade em todas as etapas do processo, de forma inovadora, criativa, cooperativa.

Neste entendimento, dadas as suas peculiaridades, cada aluno deveria receber diferentes atendimentos, sem que isto constituísse demérito ou favorecesse o desencadear de um processo de marginalização. Tais atendimentos justificar-se-iam na medida em que se reconhecesse que todas as pessoas diferenciam-se umas das outras, e que podem conviver, harmonicamente, a partir desta diferenciação. E esta convivência não deveria ser interpretada como uma concessão de um determinado grupo a outro: mas sim, como um direito que a sociedade reconhece que todos têm, sem discriminação. Penso que este seria um importante passo para a busca da autonomia da escola e de seus usuários/usuárias.

A criação de um ambiente educativo que se revele positivo para o processo de aprendizagem de todos os alunos, com ou sem necessidades especiais revela-se outra fonte de preocupação e desafio para todos os envolvidos: preocupação com a promoção de experiências diferenciadas que coloquem o aluno diante de situações ótimas de aprendizagem; desafio, tendo em vista as políticas de inclusão de alunos com necessidades especiais nas salas de aula do ensino comum fundamentada, apenas, no requisito da legalidade.

Outro importante passo em direção à autonomia está na percepção da complexidade e da diversidade das características humanas, levando ao entendimento de que a partilha dos aspectos comuns e das necessidades, excede os (des)entendimentos das diferenças.

Em consequência, passa-se a pensar em uma escola, vista pela perspectiva de homem ético, crítico, criador, autônomo, curioso, investigativo, que fala as diferentes linguagens do mundo, contemplada de forma a permitir a criação, a expressão de valores e conhecimentos. Para tanto, as mudanças em concepções decorrem não somente de atitudes pessoais: implicam, também, na construção de um projeto pedagógico que valorize a liberdade, a cultura da sociedade e das instituições educacionais, a distribuição de responsabilidades no exercício profissional. Há que pensar, ainda, em um projeto cujas características não sejam reforçadoras de rótulos que, uma vez atribuídos, excluam pessoas de seu meio, impossibilitando-as a uma vida escolar, social e laboral.

Então, tornar o ensino diferenciado é:

> [...] fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem. Para executar essa ideia simples e preciso mudar profundamente a escola. Acrescentemos de imediato que adaptar a ação pedagógica ao aprendiz não é, no entanto, nem renunciar a instrui-lo, nem abdicar dos objetivos essenciais. Diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, *simultaneamente,* para que o nível de ensino se eleve. (PERRENOUD, 2000, p.9, grifo do autor).

Considerando o educando em sua integridade, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais, atribui-se a cada pessoa a possibilidade de desenvolver-se de acordo com suas atitudes e aptidões visando sua inserção na sociedade. Como parte do sistema educativo, sua existência está intimamente ligada a valores e virtudes, condições tais que fazem da educação uma forma enriquecida para melhorar a qualidade de vida das pessoas. Eis aqui, mais um passo necessário à tão sonhada construção da autonomia.

A inclusão de alunos com deficiências e necessidades especiais na escola comum, é antes, uma demanda social, relacionada aos direitos primeiros de educação, cujo fundamento ético independe de outros fatores considerados na conveniência de sua implantação. Ainda, independentemente da obrigação ético-educativa e dos necessários incentivos estruturais, esta política não constitui um problema meramente organizacional que demanda uma gestão de qualidade: ao contrário, a implantação do processo de inclusão pode se transformar numa experiência catalisadora de melhoria e efetividade para toda a instituição escolar.

A educação na e para a diversidade implica, antes, uma mudança epistemológica, na qual a visão tradicional do conhecimento, da relação entre sujeito-objeto e a aprendizagem seja (re)considerada, (re)significada. A esse respeito Maturana (1997, p.4) diz que "[...] cada ser humano constrói o conhecimento em interação e de onde os agentes externos só podem provocar mudanças internas em cada organismo determinados por sua própria estrutura." Desse modo, existem realidades diferentes em domínios distintos, múltiplas realidades e, assim, as relações humanas ocorrem na aceitação mútua, reconhecendo a legitimidade do outro.

A existência de uma formação inicial renovada e a profissionalização docente a partir desses novos enfoques propiciarão mudanças nas metodologias de ensinar, na organização das aulas, no planejamento de atividades, nas adaptações curriculares e nos sistemas de avaliação. E o enfrentamento do desafio de trabalhar **na/para** a diversidade, de um lado, implica uma relação de equipe, de conjunto, de completude, de compartilhar experiências; de outro lado, outorga a possibilidade de dar soluções criativas a problemas comuns, criar laços de apoio, respeito e aprendizagens das experiências dos outros. Nesse sentido, os professores devem aprender a usar todos os recursos, em particular os humanos, a trabalhar de modo conjunto com alunos, com seus pais e profissionais especializados.

A escola deve ter autonomia para propor e viabilizar seus projetos educativos, entre esses, o da inclusão escolar. E, para lograr êxito, não basta uma política emanada do poder central, nem aquelas provenientes de iniciativas externas. Antes, é preciso haver comprometimento por parte dos líderes educacionais locais (de cada comunidade), tais como: diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos, qual

seja, substituir a transformação caracterizada por outorgar poder pelo incentivo das habilidades e da confiança de trabalhar em prol do desenvolvimento profissional, por meio de sua formação, atualização e aperfeiçoamento.

Para além desta consideração, tem de haver, ainda e principalmente, um despojamento da forma emanada de poder absoluto, por parte dos gestores da educação – lembrando o sentido proposto por Nóvoa, anteriormente citado –, em caráter nacional; e que os profissionais que ali desempenham suas funções, o façam pautados pelo conhecimento dos mais expressivos meandros desse enorme complexo denominado "educação" e "educação especial", pela seriedade da ciência, pela independência de pensamentos e ações restritas apenas e tão somente, aos interesses governamentais, infelizmente quase sempre oportunistas.

Para tanto, faz-se imprescindível redesenhar os contextos laborais e de funções, com base em um modelo que permita tomar decisões, elaborar projetos e solucionar problemas ***conjuntamente***, tendendo a um contexto mais participativo, responsável, reflexivo. Um novo plano de estudos deve conter delineamentos específicos, que favoreçam a formação dos futuros docentes contemplando, em primeira instância, a necessária articulação metodológica e didática para a intervenção e planejamento de ações de caráter formativo, no sentido amplo da educação – a formação do cidadão.

Sem entrar na polêmica que envolve as definições terminológicas e semânticas, penso ser pertinente esclarecer que tais ações dependem da organização e das possibilidades de gestão interna de cada instituição escolar para propiciar um ambiente escolar e de sala de aula adequados, contando, ainda, com os recursos técnicos e humanos necessários. No caso de uma escola que se pretende inclusiva ***para todos***, é primordial que exista uma cultura que valorize a diversidade e a considere uma oportunidade para propor mudanças e reformas, a começar pelo projeto político-pedagógico, das práticas adotadas para os processos de ensino e aprendizagem, valorizando as diferenças individuais. Seria esta outra condição que garantiria a autonomia? Penso que sim.

Como transformar, competentemente a escola de modo a responder as necessidades do mundo moderno? Como garantir que programas de formação de professores ainda que em seus níveis mais elementares, incluam conteúdos pedagógicos e curriculares voltados para o estudo e a compreensão das diferenças que compõem a diversidade?

A discussão e a tomada de decisões, via de regra, estão restritas aos setores técnicos governamentais, aos representantes de organismos internacionais e empresariais que mediante o atendimento a determinadas condições, disponibilizam (ou não) recursos essenciais para a promoção de uma educação (trans)formadora de mundo, de pessoas. Verifica-se, pois, a crescente importância de um jogo político

interessante, estratégico, (in)tensional, uma vez que por meio do controle dos professores, o Estado assegura-se de que o funcionamento da escola dar-se-á como um fator de integração político-social.

Como, então, perguntado novamente, a escola e o Estado justificam a exclusão de alunos a partir da constatação de diferenças – nem sempre fidedigna, mas, quase sempre, questionável?

Na atualidade, há que se combater a ideia da não-eficiência, contrapondo-se aos paradigmas propostos na inclusão, permeando vidas, por meio de preconceitos que funcionam como barreiras invisíveis. Urge proceder ao despojamento destas barreiras para desfazer os nós que nos mantêm amarrados a um passado que teimamos em desconsiderar. É necessário desequiparar para atingir a equidade (e não a igualdade). Entende-se, assim, que o saber docente é condição essencial para a emergência de outro paradigma: o profissionalismo docente, por sua vez, igualmente necessário à autonomia da escola. A escola atual deve ser facilitadora de uma forma de aprendizagem mais cooperativa que possa gerar e potencializar a autoaprendizagem, incorporando práticas participativas (SEBASTIÁN HEREDERO, 2009).

Ainda permanecem nuvens nebulosas que obscurecem entendimentos e dificultam a tomada de decisões, entre as quais, o entendimento do que seja a deficiência intelectual. Num resgate ao passado e de volta ao começo ressurgem questões: quem é o aluno alvo dos serviços de Educação Especial? Como distinguir o cidadão, aquele que detém o livre arbítrio sobre suas decisões, direitos e deveres, daquele a quem recai a pecha de sub-cidadão, o ser invisível, sobre quem pesa a negação dessas condições mesmas? As respostas? Continuarei a buscá-las!

Por fim, resta refletir. Mas não somente isso: ao buscar as respostas às questões que materializam este texto, há que acontecer, implicitamente, um alvorecer mais colorido, mais humanizado, mais digno e ético, no qual todas as pessoas possam contemplar, apreender e abstrair dos matizes que o compõem, o sentido pleno da liberdade, (inclusive de pensamento) princípio primeiro para uma vida mais autônoma.

OBS. Texto revisado, inspirado e modificado a partir do originalmente publicado: DENARI, F. E. Autonomia escolar na diversidade das (d)eficiências. **Revista @ mbiente educação,** São Paulo, v.4, n.1, p.37-43, jan./jun., 2011.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules).** São Paulo: ROBE Editorial, 1995.

BEYER, H. O. Educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas de educação especial. **Inclusão:** Revista de Educação Especial, Brasília, v.2, n.2, p.8-12, 2006.

BIANCHETTI, L. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. In: DENARI, F. E.; MANZINI, E. J. (Ed.). **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v.8, n.1, p.1-8, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 05 abr. 2013.

FERREIRA, A. B. de. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

MATURANA, H. **Emociones y lenguaje en educación y política.** Santiago: Dólmen Ediciones, 1997.

MIRANDA, D. S. Ética e cultura: um convite à reflexão e à prática. In: MIRANDA, D. S. (Org.). **Ética e cultura**. São Paulo: Perspectiva: SESC, 2004. p.11-38.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação,** Porto Alegre, v.4, n.1, p.45-60, 1997.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada:** das intenções à ação. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. (Org.). **Atenção à diversidade.** Porto Alegre: ARTMED, 2002. p.13-37.

SEBASTIÁN HEREDERO, E. Relación entre los espacios escolares y la convivência em los centros educativos. In: SEBASTIÁN HEREDERO, E.; BRIS, M. M. (Coord.). **Formación del ciudadano en un mundo global:** uma mirada desde los contextos español y brasileño. Guadalajara: Universidad de Alcalá de Henares, 2009. p.301-318.

SILVA, J. M. **A autonomia da escola pública.** Campinas: Papirus, 2004.

MERCADO DE TRABALHO: REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Carlos Eduardo CANDIDO PEREIRA
José Luís BIZELLI
Maria Júlia Canazza DALL'ACQUA

A história das pessoas com deficiências é marcada pelo preconceito e pela exclusão. Segundo Mazzota (2005), durante o nazismo e o fascismo pessoas com deficiência eram caçadas e mortas, situação que passa a mudar gradativamente com o final da Segunda Grande Guerra[1], devido a avanços no que tange à legislação especifica para garantir a extensão dos direitos cidadãos para todos (BOBBIO, 1992). A Declaração Universal dos Direitos Humanos[2] superou diferenças de raça, de credo e de condição física ou psíquica.

Embora haja uma preocupação explícita à condição humana – respeitando a liberdade e a igualdade de direitos – a garantia efetiva da lei, a sua *validez* (HABERMAS, 1998), é o desafio permanentemente presente nas lutas concretas que acontecem em qualquer sociedade. No que tange a grupos específicos como negros ou pessoas com deficiências, há aspectos diretivos importantes para a inclusão social através de ações afirmativas:

> As ações afirmativas, enquanto políticas públicas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático, que é a de assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas

[1] As Grandes Guerras produziram um número enorme de vítimas físicas e sensoriais.

[2] O Art. 1º da Declaração Universal dos Direitos humanos diz que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade (ONU, 1948).

> que viabilizam o direito à igualdade. Com crença de que a igualdade deve se moldar no respeito à diferença e à diversidade. Através delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva. (PIOVESAN, 2005, p.40).

Em levantamento realizado (CANDIDO PEREIRA, 2010), é possível perceber a gama de regulamentos que constroem o arcabouço jurídico-institucional das ações afirmativas que atendem à questão das pessoas com deficiência, no Brasil:

- A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), art. 208, trata a educação como dever de Estado e direito de cada brasileiro. No mesmo artigo, inciso 3º destaca a possibilidade da inserção do aluno com deficiência na escola pública ao mencionar que o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, [se fará] preferencialmente na rede regular de ensino". No que tange à mobilidade/acessibilidade, no artigo 227, § 2º aponta que "A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência". Isto se efetivou com a lei de acessibilidade no ano de 2000 (BRASIL, 2000).
- A Lei Federal Nº. 8.213/91 – Lei que dispõe sobre Os Planos de Beneficio da Previdência Social –, no seu artigo 93º, indica a existência de Cotas imposta às empresas reservando vagas de trabalho para pessoas com deficiências (BRASIL, 1991),
- A Lei Federal Nº. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – dedica o seu Capítulo V à Educação Especial (BRASIL, 1996);
- O Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo o que e quais são os tipos de deficiências reconhecidas no país (BRASIL, 1999).

Mesmo com os avanços legais[3], há problemas para que a inclusão de pessoas com deficiência se faça. Em algumas regiões do país, pessoas com deficiências ainda são discriminadas tornando-se alvo de chacotas e comentários pejorativos. Ainda permanecem relatos de pessoas que são segregadas do convívio social, mantidas em cárcere privado ou abandonadas, inclusive pelos órgãos públicos. Embora haja

[3] Para consultar outras leis acesse: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/legislacao-0>. Acesso em: 15 set. 2014.

um crescente investimento das pessoas com deficiência em formação profissional, embora muitas sejam capazes de desempenhar papeis importantes no mercado de trabalho, não acontece assim, já que têm seus direitos dificultados, à revelia da lei, forçadas a ver desconsideradas suas potencialidades (OAB, 2007) para a construção de um universo plural na diferença:

> A complexidade do fenômeno das diferenças se amplia, ao se levar em conta que o caráter vantajoso ou desvantajoso de muitas diferenças não é inerente ao atributo em si mesmo, mas depende da relação que elas guardam com o meio. Se a diferença representa uma qualidade importante para o funcionamento adequado ou eficiente do portador, será mais ou menos naturalmente considerada vantajosa. Isso pode ser determinado pelo ambiente tanto físico quanto psicossocial, construído pelo homem. Portanto, uma qualidade pode ser vantajosa em um ambiente e pode não sê-lo, em outro ambiente. (OMOTE, 2008, p.16).

Pode-se interpretar que as diferenças entre as pessoas são tidas enquanto uma marca social que passará pelo crivo do sentido de outrem. Isso significa dizer que a vida em sociedade pode ser determinada pela expectativa social. Assim as diferenças ganham dimensão social muito ampla e, no que tange às pessoas com deficiências, essa marca lhes é mais visível, fato que recebe o nome de estigma (GOFFMANN, 1988).

Os estigmas estão voltados a características orgânicas dos indivíduos ou a fatores gerados pelo ambiente social (OMOTE, 2008). No segundo caso, é possível se pensar em estratégias de inclusão, ou seja, movimentos para a construção de uma sociedade com equidade[4], inspirada em novos princípios: a) celebração das diferenças, b) direito de pertencer, c) valorização da diversidade humana, d) solidariedade humana, e) igual importância das minorias e, por último, f) cidadania com qualidade (SASSAKI, 2006).

Inclusão escolar

A inclusão escolar é uma prática que já está garantida na esfera legal, mas ainda não se efetivou nas ações cotidianas dentro das escolas. Em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, definiu o propósito de revisão de políticas públicas para melhorar a educação. O Brasil materializou a diretiva através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/1996 (BRASIL, 1996).

[4] Para entender melhor os significados da equidade consulte Margaret Whitehead (1992).

A LDB, pela primeira vez na história nacional, considerou a Educação Especial como modalidade de ensino, adotando as diretrizes traçadas na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) na luta pelos direitos humanos de inclusão, sobretudo de inclusão das pessoas com deficiência na educação:

> Reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. (UNESCO, 1994)

A partir dos marcos legais expostos, vai se construindo uma legislação específica para tratar da escolarização da pessoa com deficiência:

- Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002c) – estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo diretrizes para que instituições de ensino superior ofereçam formação docente voltada para a atenção à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
- Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002a) – reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
- Portaria nº 2.678/02 do MEC (BRASIL, 2002b) – aprova as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
- Programa Educação Inclusiva – iniciado em 2003, busca garantir o direito à diversidade, apoiando a construção de sistemas educacionais inclusivos, de programas de formação de gestores e de educadores municipais para efetivar o direito de acesso universal à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à acessibilidade.
- Documento do Ministério Público Federal: O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular – publicado em 2004, objetiva disseminar conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão,

reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiências nas turmas comuns do ensino regular.

- Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004) – estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiências ou com mobilidade reduzida. Assim, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, desenvolve-se com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.
- Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) – dispõe sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular, sobre a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras. Estabelece o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.[5]

Novas dúvidas vão surgindo quando as Leis vão ganhando melhor delineamento. O próprio conceito de deficiência vai ser regulamentado pelo Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999):

> Art. 3º – Para efeitos deste decreto considera-se:
>
> I – deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;
>
> II – deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e
>
> III – incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoas portadoras de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida. (BRASIL, 1999).

No artigo seguinte define-se quem são as pessoas com deficiência[6]:

> Art. 4º É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

[5] Para além da Legislação de âmbito federal, registra-se um conjunto de Leis em outras esferas de poder, as quais, por sua abrangência, não serão objeto desta análise.

[6] Texto já com as alterações promovidas pelo Decreto nº 5296/ 2004 (BRASIL, 2004).

I – deficiência física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

II – deficiência auditiva – perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz;

III – deficiência visual – cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

IV – deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

a) comunicação;
b) cuidado pessoal;
c) habilidades sociais;
d) utilização dos recursos da comunidade;
e) saúde e segurança;
f) habilidades acadêmicas;
g) lazer; e
h) trabalho.

V – deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências. (BRASIL, 1999).

Mercado de trabalho: privado e público

Ao centrar a abordagem no mercado de trabalho, Sassaki (2006) e Miranda (2006) consideram que, antes mesmo da década de 1990, a atividade laboral de pessoas com deficiência era realizada em quatro grandes perspectivas. A primeira

refere-se ao Trabalho Competitivo – por colocação –, ou seja, fruto da competição comum entre pessoas com ou sem deficiência. A segunda perspectiva refere-se à Colocação Seletiva, que requer o auxilio de apoios especiais[7]:

> Na colocação seletiva, a contratação de pessoas com deficiência dependerá, para viabilizar-se, da utilização de procedimentos e apoios especiais, que também devem observar as exigências da legislação trabalhista e previdenciária. (...) Algumas deficiências não permitem que a pessoa realize uma ocupação sem o estabelecimento de condições facilitadoras, tais como jornada variável, horários flexíveis de trabalho e adequação do ambiente de trabalho às suas especificidades. (MIRANDA, 2006, p.163).

A terceira perspectiva diz respeito ao trabalho por conta própria, o qual pode ser desenvolvido sob a forma de trabalho autônomo, ou cooperativo ou em regime de economia familiar, visando atingir a independência econômica e pessoal. Engloba o tipo de trabalho realizado em entidades assistenciais – APAE e AACD – geralmente com usufruto dos proventos, mas em certos casos com renumeração pessoal.

A quarta perspectiva é a atividade oriunda das conquistas legais que têm auxiliado as pessoas com deficiências a ingressarem no mercado de trabalho:

> [...] as últimas décadas marcaram um tempo de grandes esforços legislativos com vista a melhor integrar as pessoas com deficiência no mercado de trabalho, e atualmente, a finalidade primordial da política de emprego é a inserção deste contingente nas diversas categorias do mundo do trabalho. (PASTORE, 2000, p.34)

A legislação mais conhecida para inclusão de pessoas com deficiência no mercado privado de trabalho é a Lei nº. 8.213/91 (BRASIL, 1991), também conhecida por Lei de Cotas. Ela prevê que as empresas com mais de cem colaboradores têm a obrigação de contratar pessoas com deficiência em seu quadro funcional.

De acordo com Quadro 1, é possível perceber quais são as exigências legais para as empresas privadas contratarem pessoas com algum tipo de deficiência.

---

[7] Consideram-se apoios especiais: orientação, supervisão e ajudas técnicas entre outros elementos que permitam compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais das pessoas com deficiências, de modo a superar barreiras da mobilidade e da comunicação, possibilitando plena utilização de capacidades em condições de normalidade (Decreto 3.298/99, Art. 35) (BRASIL, 1999).

Quadro 1 – Índice de Referência (%) de contratação de pessoas com deficiências junto a empresas.

QUANTIDADE	VAGAS
De 100 a 200 Empregados	02% de vagas destinadas às pessoas com deficiência.
De 201 a 500 Empregados	03% de vagas destinadas às pessoas com deficiência.
De 501 a 1000 Empregados	04% vagas destinadas às pessoas com deficiência.
De 1001 ou mais Empregados	05% vagas destinadas às pessoas com deficiência.

Fonte: Adaptado de Candido Pereira (2010).

A penalidade prevista para o descumprimento da lei – artigo 133 – é a multa. O profissional responsável pela fiscalização é o Auditor Fiscal do Trabalho que, em grande parte, compõe uma equipe com outros profissionais: Médicos do Trabalho, Engenheiros de Segurança de Trabalho e Advogados.

Legislações complementares foram instituídas para dar amparo ao supracitado instrumento legal. A Instrução Normativa nº. 20 (BRASIL, 2001) dispõe sobre procedimentos da fiscalização do trabalho no que se refere à atividade de pessoas portadoras de deficiência. A Portaria nº 1.199 (BRASIL, 2003) indica as multas[8] a serem pagas:

Quadro 2 – Porcentagem de multa para descumprimento da Lei De Cotas.

QUANTIDADE	MONTANTE
De 100 a 200 empregados	Multiplica-se o número de trabalhadores com deficiências que deixaram de ser contratos pelo valor mínimo legal, acrescido de 20%.
De 201 a 500 empregados	Multiplica-se o número de trabalhadores com deficiências que deixaram de ser contratos pelo valor mínimo legal, acrescido de 20 a 30%.
De 501 a 1000 empregados	Multiplica-se o número de trabalhadores com deficiências que deixaram de ser contratos pelo valor mínimo legal, acrescido de 30 a 40%.
De 1001 ou mais empregados	Multiplica-se o número de trabalhadores com deficiências que deixaram de ser contratos pelo valor mínimo legal, acrescido de 40 a 50%.

Fonte: Adaptado de Candido Pereira (2010).

[8] O valor da multa prevista na Portaria Interministerial n.º 19 de 2014 no caso de descumprimento é de R$ 1.812,87 por trabalhador não contratado, até o limite de R$ 181.284,63. (BRASIL, 2014).

Ressalte-se que para os casos em que não era possível a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho havia a possibilidade legal de recebimento do Benefício de Prestação Continuada (BPC), criado em 1993 (BRASIL, 1993). O BPC é transferência incondicional de renda[9] para idosos ou pessoas com deficiência, em situação de pobreza, ou seja, cuja renda familiar *per capita* seja inferior a um quarto de salário mínimo.

O direito ao trabalho na esfera pública adota lógica diferente à que rege a esfera privada. Isso não significa que o espaço público não tenha que cumprir a legislações que atinge empresas privadas. Ambos os setores devem incluir e manter pessoas com deficiência no trabalho. O ingresso, no entanto, faz-se de forma diferente: na esfera pública se dá por concurso. O Decreto Federal nº 3.298 (BRASIL, 1999), na sua Seção IV, regula o acesso ao trabalho público por pessoas com deficiências:

> Art. 37. Fica assegurado à pessoa portadora de deficiência o direito de se inscrever em concurso público, em igualdade de condições com os demais candidatos, para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que é portador.
>
> § 1º O candidato portador de deficiência, em razão da necessária igualdade de condições, concorrerá a todas as vagas, sendo reservado no mínimo o percentual de cinco por cento em face da classificação obtida.
>
> § 2º Caso a aplicação do percentual de que trata o parágrafo anterior resulte em número fracionado, este deverá ser elevado até o primeiro número inteiro subsequente. (BRASIL, 1999).

A questão é proporcionar igualdade de condições para concorrer a posto de trabalho entre pessoas com ou sem deficiências. A lei ainda esclarece as modalidades de inserção laboral, reafirma a porcentagem da lei de cotas, apresenta que no caso de dispensa do trabalho de pessoa com deficiência, outra, em condições semelhantes, deve ser chamada e dá detalhes sobre o funcionamento do concurso público, especificando, por exemplo, que em sua organização – e depois na contratação – deve estar prevista forma de apoio ao candidato através de equipe de multiprofissionais[10].

[9] No valor de um salário mínimo mensal.

[10] Em São Paulo, a Lei Complementar n.º 683 (SÃO PAULO, 1992) dispõe que para qualquer concurso público estadual são previstas 5% de vagas para pessoas com deficiência. Na prática, a cada quatro pessoas sem deficiência chamadas, convoca-se uma pessoa com deficiência.

Relação escola e trabalho

Não se quer aqui abordar aspectos da relação entre escola e trabalho através da educação para o trabalho ou da educação profissional. O que se quer é relacionar a escolarização com a capacidade posterior de ingresso da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Vale lembrar que a legislação inclusiva é recente no Brasil e que são recentes os dados das pessoas com deficiência enquanto trajetória escolar.

Assim, nosso estudo identificou a opinião de pessoas com deficiência – inseridas em empresas da esfera privada – sobre sua percepção do processo de inclusão vivido no país, seja na escola, seja no trabalho. O estudo[11] foi realizado com pessoas com deficiências intelectual, auditiva, visual e física e o resultado foi:

- A maioria concorda que pessoas com deficiências devem estudar apenas na escola comum e não em escolas especiais ou instituições especializadas;
- A inclusão na escola traz benefícios com perspectivas ao vestibular e ao mercado de trabalho, mas há uma sensação de que escola não está preparada para atender pessoas com deficiências;
- Há preconceito e discriminação para com esse público na escola;
- Há perda na aprendizagem de pessoas com deficiência – falhas didáticas e de formação docente são apontadas;
- A escola é o lugar ideal para ensinar pessoas com deficiência, porém, nem todos estão acostumados com essa mudança;
- Apenas a escola não garante o ingresso no mercado de trabalho;
- Há barreiras para pessoas com deficiências ingressarem no mercado de trabalho, porém o mercado de trabalho melhora mais rápido que a escola;
- A lei de cotas ainda é a maior garantia de inclusão no mercado de trabalho;
- Para chegar a bons cargos a deficiência constitui-se enquanto barreira;
- O trabalho proporciona independência financeira para pessoas com deficiência;
- O trabalho é importante na vida da pessoa com deficiência;
- O trabalho ensina mais do que a escola, ou seja, completa o que foi estudado na escola.

[11] Maiores detalhes podem ser obtidos em Cândido Pereira (2010).

Considerações finais

É importante notar que, frente ao numeroso rol de leis que tratam da pessoa com deficiência, há certa confusão na definição das ações inclusivas, sobrevivendo ainda – tanto na escola como no trabalho – preconceito e discriminação. No que tange à escola há problemas na formação de professores. Apesar disso a pessoa com deficiência percebe o espaço escolar como local ideal para a socialização com pessoas não deficientes. No entanto, a escola deve proporcionar também ferramentas para a competição no mercado de trabalho, já que há uma crescente cobrança para que pessoas com deficiências sejam tão competitivas quanto aqueles que não têm deficiência.

Apesar disso, as pessoas com deficiência consideram o espaço laboral como sendo mais inclusivo, talvez por conta de que a legislação[12] que trata da inclusão na escola seja mais recente. O trabalho, por sua vez, cria autonomia, uma sensação de potência e pertencimento, completa os conhecimentos aprendidos na escola, mas não permite ainda a ascensão a cargos mais altos. São poucos que chegam a posições hierárquicas superiores. Chegar depende inclusive do tipo e do grau da limitação.

Uma melhor relação entre escola e mercado de trabalho cria uma imagem positiva na percepção das pessoas com deficiência já que é a escola que abre a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho, mesmo que muitas vezes o ambiente educativo proporcione mais um diploma e menos formação profissional.

No que tange à inclusão, quando se investiga o trabalho na esfera pública e na esfera privada, percebe-se o quão pouco se conhece o trabalho de pessoas com deficiência no serviço público. É muito comum ter notícias de punições sofridas por empresas privadas que não cumprem a contratação pelas cotas estabelecidas na legislação, mas o mesmo não se sabe quando se trata das esferas governativas. Isso demonstra a necessidade de estudos que se preocupem mais com a temática.

Para finalizar, caberia perguntar: o arcabouço jurídico-institucional que aponta para uma sociedade mais inclusiva produz melhoria na qualidade de vida das pessoas com deficiências, ajudando a superar a discriminação e o preconceito sobre a questão? Quais são, portanto, os limites e as possibilidades (BIZELLI, 2013) que se abrem a partir das estruturas legais que avançam para a inclusão?

[12] Certamente, se não fossem as leis as pessoas com deficiência não seriam contratas, até pelo desconhecimento – que é comum – de suas potencialidades.

Referências

BIZELLI, J. L. **Inovação:** limites e possibilidades para aprender na era do conhecimento. São Paulo: Ed. da UNESP: Cultura Acadêmica, 2013. v.1.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

BRASIL. Portaria MF nº 19, de 10 de janeiro de 2014. Dispõe sobre o reajuste dos benefícios pagos pelo Instituto Nacional do Seguro Social – INSS e dos demais valores constantes do Regulamento da Previdência Social – RPS. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 10 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 22 dez. 2005.

_____. Decreto nº. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial,** Brasília, DF, **2 dez. 2004.**

_____. Portaria nº 1.199, de 28 de outubro de 2003. Normas para a imposição da multa administrativa às empresas o preenchimento de cargos com pessoas portadoras de deficiência ou beneficiários reabilitados. **Diário Oficial,** Brasília, DF, 28 out. 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial,** Brasília, DF, 24 abr. 2002a.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Aprova as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional. **Diário Oficial,** Brasília, DF, 24 set. 2002b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 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,** Brasília, DF, 18 fev. 2002c.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Instrução Normativa nº 20, de 26 de janeiro de 2001. Dispõe sobre procedimentos a serem adotados pela Fiscalização do Trabalho no exercício da atividade de fiscalização do trabalho das pessoas portadoras de deficiência**. Diário Oficial**, Brasília, DF, 26 jan. 2001.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Diário Oficial**, Brasília, DF, **19 dez. 2000.**

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 20 dez. 1999.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 7 dez. 1993.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 24 jul. 1991.

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

CANDIDO PEREIRA, C. E. **Inclusão no mercado de trabalho**: analisando a relação escola e empregabilidade de pessoas com deficiências. 2010. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

GOFFMANN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

HABERMAS, J. Facticidad y validez. Madrid: Trotta, 1998.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MIRANDA, T. G. **Trabalho e deficiência**: velhos desafios e novos caminhos. In:

MANZINI, E. J. Inclusão e Acessibilidade. Marília: ABPEE, 2006.

OMOTE, S. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S et al. **Inclusão Escolar:** as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL [OAB]. **Guia dos Direitos das Pessoas com Deficiência**. São Paulo: OAB, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Declaração Universal dos direitos do Homem**, Geneva: ONU, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. Declaração de Salamanca: Necessidades Educativas Especiais – NEE. In: UNESCO. **Conferência Mundial sobre NEE**. Salamanca; Espanha: UNESCO, 1994.

PASTORE, J. **Oportunidades de Trabalho Para Portadores de Deficiência**. São Paulo. LTr, 2000.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, S. A. **Ações afirmativas e combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

SÃO PAULO. Lei Complementar Estadual nº 683, de 18 de setembro de 1992. Dispõe sobre reserva, nos concursos públicos, de percentual de cargos e empregos para portadores de deficiência e dá providências correlatas. **Diário Oficial**, São Paulo, 18 set. 1992.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

WHITEHEAD, M. The concepts and principles of equity in health. **International Journal of Health Services**, Amityville, NY, v.22, n.3, p.429-445, 1992.

Experiências de Pesquisa

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE O COENSINO

Tatiana Cristina PASSOS
Carla Ariela Rios VILARONGA
Rosimeire Maria ORLANDO

Certo é que, a prática definida atualmente, como inclusão escolar, implica em desafios consideráveis para a formação do professor da Educação Especial e da classe comum, que tem uma numerosa e heterogênea turma de alunos.

Bauwens e Hourcade (1995) ressaltam que um desses desafios reside no professor deixar de exercer um papel tradicionalmente individual para atuar de forma que possibilite compartilhar com outro profissional, metas, decisões, instruções, responsabilidades, avaliação de aprendizagem, resoluções de problemas, e a administração da sala de aula para a instrução de todos os alunos. Destaca-se, portanto, a importância do trabalho em equipes, compostas por um grupo de indivíduos cujos objetivos visem melhorar a escolarização para todos os alunos (GARGIULO, 2003; MENDES, 2006a), impondo novas maneiras de se refletir a formação de professores.

No ensino colaborativo os dois professores, tanto da sala comum como da Educação Especial, tornam-se responsáveis por toda a sala. Por isso, é necessário um planejamento cuidadoso para que não se perca o entusiasmo que este ensino pode proporcionar a ambos e resulte em dificuldades para os professores e também para a administração (ARGUELES; HUGHES; SCHUMM, 2000). Mendes (2006a) aponta o ensino colaborativo como um dos modelos promissores para o processo de inclusão, pois o professor de Educação Especial e o professor da sala comum trabalham juntos e partilham dos mesmos objetivos, favorecendo o ensino para os alunos público alvo da educação especial.

Um dos grandes desafios para o ensino colaborativo tem sido a própria falta de colaboração entre os professores, pois essa prática depende de um processo gradual e estratégias bem decisivas para sua efetivação. O ensino colaborativo aponta para redefinição de papéis dos professores, tanto os de ensino regular como os de Educação Especial (MENDES, 2009), pois o trabalho torna-se coletivo e não mais individual, visto que todos vão assumir a responsabilidade sobre a turma.

Diante deste contexto, alguns questionamentos são levantados: Como o professor de Educação Especial tem vivenciado esse desafio? Quais e como são os momentos de troca de experiências realizadas por esses professores? Como é o trabalho realizado por este profissional na sala de aula? Pode-se considerar que o trabalho exercido pelo professor de Educação Especial é coensino?

Inclusão escolar, formação de professores e trabalho colaborativo

O contexto educacional brasileiro tem como política legal, ser inclusivo, onde visa oferecer as mesmas oportunidades educacionais para os alunos publico alvo da educação especial (PAEE)[1] se escolarizarem em salas de aula de escolas comuns. A Política Nacional de Educação Especial dá condição para aqueles que conseguem acompanhar, o direito de participar das salas de ensino regulares (BRASIL, 2008a). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no 9.394/96, surge com o objetivo de assegurar o acesso desses alunos à educação, estabelecendo o "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino." (BRASIL, 1996, p.1)

Somente em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução nº 2 assegura que:

> Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem – se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p.1).

Este mesmo documento também aborda o tema Educação Especial, especificando-se a uma modalidade de ensino, com o objetivo de promover o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Determina o Art. 3º:

[1] Segundo o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), alunos PAEE são: alunos com deficiência (física, sensorial e intelectual), alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação.

> Por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de moda a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p.1)

Um dos mais recentes documentos que visa o processo educacional de alunos com necessidades educacionais especiais é a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que surge em 2008 com o objetivo de oferecer o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares (BRASIL, 2008a).

Este documento concebe à educação especial como uma "modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza do atendimento educacional especializado" (BRASIL, 2008a), que tem como função:

> Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas especificidades. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008a, p. 10).

Em 2011 o Decreto nº 7.611/2011 surge com o objetivo de substituir o Decreto nº 6.571/2008. O decreto de 2011 (BRASIL, 2011) trata da Educação Especial e do atendimento educacional especializado e prevê como dever do Estado a oferta de Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. (KASSAR; REBELO, 2011, p.15)

Dentre alguns objetivos propostos por este novo decreto, um dos principais do atendimento educacional especializado, é o de "[...] prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes." (BRASIL, 2011, p.1).

É fato, que no Brasil, existam legislações para beneficiar a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. As perspectivas para a mudança estão postas na lei, mas ainda não estão devidamente traduzidas em ações políticas

(MENDES, 2006b). Seus direitos estão assegurados na teoria, porém, nem sempre é fácil estabelecer uma cultura inclusiva, visto que a mudança tem que ocorrer com todos os envolvidos na sociedade. Mendes discorre sobre esse assunto:

> As propostas estão nas leis, nos documentos e predominam também na fala de muitos políticos e cientistas. Entretanto, não se pode dizer que esteja havendo uma política efetiva de Educação Inclusiva no país. [...] Mas é possível se pensar em um projeto de inclusão escolar consciente, a ser construído dentro das possibilidades e das estruturas educacionais atualmente disponíveis. (MENDES, 2010 apud RABELO, 2012, p.32).

Zanata (2004) entende para que o processo de inclusão escolar esteja focado no professor e não no aluno, pois é o professor quem vai proporcionar condições para que o aluno aprenda:

> A inclusão escolar pressupõe mudança no foco que, até então, estava centrado no aluno e que deve passar a se centrar no professor, na escola e no sistema escolar, em busca de caminhos e mecanismos que venham garantir o acesso, a permanência, o sucesso e a qualidade de ensino para o aluno na classe comum. (...) Os esforços deverão então, ser centrados para transformar as escolas em espaços inclusivos, de forma que os professores propiciem um ambiente de aprendizagem adequado ao aluno. (ZANATA, 2004).

Abranches *apud* Zanata e Mendes (2007), apontam que os estudos sobre formação de professores, têm problematizado a necessidade de buscar alternativas viáveis à sua continuidade, como outra forma de entender e também de praticar essa formação.

Em se tratando de Educação Especial, as leis preveem a necessidade de formação específica para os professores. A Declaração de Salamanca, 1994, já enfatizava a necessidade de formação para o professor especialista.

> É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adaptada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas. (UNESCO, 1994, p.28).

A Lei nº 9.394/1996, no capítulo V, ao que se refere à formação em Educação Especial, dispõe no Art. 59:

> III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996, p.3).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001, no Art. 18, inciso 2º, definem os professores especializados em Educação Especial:

> São considerados professores especializados em Educação Especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001, p.5)

Além dessa definição, o inciso 3º do mesmo artigo, enfatiza que os professores especializados em Educação Especial, deverão comprovar:

> I – formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
>
> II – Complementação de estudos ou pós-graduação em áreas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (BRASIL, 2001, p.5)

Neste documento, no mesmo Art. 18, é proposto "[...] atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial." (BRASIL, 2001, p.5). Parceria essa, que quando realizada, beneficia não somente o aluno público alvo da Educação Especial, no processo de inclusão escolar, mas todos os alunos da sala de aula comum.

A Política Nacional da Educação Escolar na Perspectiva da Educação Inclusiva, (BRASIL, 2008a), orienta os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, dentre elas, garantir "[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar." (BRASIL, 2008a, p.8). A Política traz ainda que para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação,

inicial e continuada, conhecimentos gerais e específicos da área para poder exercer a docência (BRASIL, 2008a).

A Resolução CNE nº 4, 2009, ao definir as atribuições do professor de Educação Especial, sugere que este, desenvolva seu trabalho juntamente com o professor da sala comum, a fim de proporcionar um melhor aprendizado aos educandos com necessidades educacionais especiais:

> [...] 4 – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.
>
> 5 – Orientar os professores e as famílias sobre o recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação. (BRASIL, 2009, p. 4).

É possível encontrar nas legislações e políticas públicas, a necessidade de se estabelecer parcerias entre o professor de Educação Especial e o professor da sala comum, para que consigam oferecer ao alunado especial, não somente o acesso à inclusão, mas a um aprendizado significativo.

Um dos mais recentes documentos que dispõem sobre o atendimento educacional especializado na Educação Especial, o Decreto 7.611/2011, em seu Art. 5º, garante que a União prestará apoio técnico e financeiro para capacitação de profissionais na rede regular de ensino, com o intuito de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidade/superdotação:

> [...] III – formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão;
>
> IV – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais.

As leis brasileiras apontam a necessidade de formação para profissionais da educação, e, quanto à Educação Especial, vê-se que é preciso formação específica, a fim de atender às necessidades individuais de cada aluno. Mesmo com formações inicial e continuada, essas não oferecem garantias que de fato, vão atender às necessidades de cada escola (ZANATA; MENDES, 2007).

A discussão sobre a formação de professores no atual contexto educacional tem sido tema de diversas pesquisas na área. Pensando na qualificação desses profissionais para atuarem com a inclusão escolar, Bueno (1999), aponta o despreparo dos professores para esse processo educacional, assim como destaca:

> Os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que tem calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende. (BUENO, 1999, p.13)

A constituição de salas mais heterogêneas pode causar desconforto em alguns professores, que veem essa nova exigência, de inclusão escolar, como algo novo a ser elaborado, muitas vezes, não sabendo como lidar com a situação de ensinar para todos, além disso: "a insegurança no modo de ensinar pode ser o reflexo do modelo anterior, que contemplava salas mais homogêneas." (TOLEDO; VITALIANO, 2012, p.324).

Considerando a individualidade de cada pessoa e que os alunos em uma sala de aula são diferentes, nem sempre é possível saber de tudo, sobre tudo. Siems, em seu estudo, aborda sobre a formação dos professores, enfatizando a diversidade e a revisão de novas práticas, este destaca:

> Não há formação especializada prévia que possa dar conta de todo o espectro da diversidade humana, mas há a necessidade de investir-se em processos de formação que, articuladamente, favoreçam a predisposição à reconstrução das práticas docentes por todos os profissionais, no contexto de seu desenvolvimento profissional, postura que demanda uma reorientação nos processos atualmente adotados na Formação de Professores. (SIEMS, 2010 apud RABELO, 2012 p.44).

Constituir uma educação inclusiva que contemple todos os educandos público alvo da educação especial não é uma tarefa fácil para o professor, visto que este deve garantir o aprendizado de todos os alunos (GLAT; FERREIRA, 2003). Dois professores trabalhando conjuntamente podem favorecer o aprendizado da classe como um todo, por isso, trabalhar de maneira colaborativa, é uma opção para garantir com a efetividade da proposta de inclusão educacional.

No ensino colaborativo os dois professores, tanto da sala comum como da Educação Especial, tornam-se responsáveis por toda a sala. Por isso, é necessário um planejamento cuidadoso para que não se perca o entusiasmo que este ensino

pode proporcionar a ambos e resulte em dificuldades para os professores e também para a administração (ARGUELES; HUGHES; SCHUMM, 2000).

> É um modelo de prestação de serviço de Educação Especial no qual um educador comum e um educador especial dividem responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de salas de recursos, classes especiais e, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. (MENDES, 2006a, p.32).

Tanto para o professor de Educação Especial, como para o professor do ensino regular, o grande desafio tem sido em como estabelecer estratégias eficazes para o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, visto que esses alunos são escolarizados em salas de aula comum (CAPELLINI, 2004; MENDES, 2007).

O ensino colaborativo só ocorre quando os dois professores estão dispostos a dividir os mesmos objetivos dentro da sala de aula. Esse tipo de trabalho consiste na parceria entre os profissionais, o diálogo e a cumplicidade são essenciais para que haja êxito nessa prática de ensino.

Assis, Mendes e Almeida (2011), afirmam que o ensino colaborativo não ocorre de maneira rápida, pois é preciso que os professores reflitam sobre suas práticas, pois a relação de parceria, implica em trabalhar de modo diferente do que se está habituado a trabalhar.

Caminhos da pesquisa

A presente pesquisa teve uma abordagem qualitativa e consistiu em um estudo de caso exploratório que pretendeu conhecer e analisar como o professor de Educação Especial está vivenciando o desafio de trabalhar de maneira conjunta com o professor da sala comum, em prol do aluno público alvo da Educação Especial que frequenta a escola regular. Especificamente: refletir sobre a formação continuada de professores de sala comum e da Educação Especial via trabalho conjunto e verificar os limites e possibilidades do trabalho entre o professor de Educação Especial e da sala comum.

A participante da pesquisa foi uma professora de Educação Especial da rede municipal de uma cidade do interior paulista, contratada para trabalhar em modelo de coensino. A professora entrevistada atua com a Educação Especial desde 2011, sendo que desde que iniciou seu trabalhado, seu foco é com o trabalho com o professor da sala comum. Sua formação inicial é em Pedagogia, com habilitação

em Educação Especial, sendo que depois, fez duas especializações: Arte, Educação e Movimento e Psicopedagogia.

A entrevistada trabalha em uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) em uma cidade do interior paulista. Esta escola se localiza em um dos principais bairros do município em questão e tem um reconhecimento por trabalhar questões relacionadas à inclusão. O seu funcionamento ocorre nos períodos manhã e tarde, sendo que os alunos matriculados estão divididos entre 1º e 5º ano. No período da noite acontece a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola conta com 13 salas de aula, pátio, quadra de esportes coberta, biblioteca, laboratório de informática, parque infantil, refeitórios e sanitários adaptados e sala de recursos.

De acordo com a professora, no projeto pedagógico é abordado o tema Escola Inclusiva, sendo que a meta é atender alunos PAEE. As ações encontradas no Projeto visam materiais adaptado para cada deficiência, profissionais especializados da Secretaria Municipal de Educação (SME), busca de parcerias com profissionais, pesquisadores e voluntários.

A cidade onde a pesquisa foi realizada se localiza na região Centro-Leste do Estado de São Paulo, Sua fundação data de 1880, fica a 230 quilômetros da capital São Paulo e de acordo com dados do IBGE (2010), tem uma população de 221.950 habitantes. Esta cidade é considerada um polo tecnológico brasileiro e conta com duas grandes universidades: uma estadual e outra federal.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado, com o objetivo de conhecer a realidade do professor de educação especial que trabalha com o professor da sala comum.

Em relação ao procedimento ético, a pesquisa foi enviada para o Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar (nº do processo 382.811 – aprovado em 10/09/2013).

O local para coleta de dados foi escolhido pela professora, que preferiu que fosse em seu próprio local de trabalho, durante o período de expediente. A pesquisa contou com o apoio da gestão escolar, que dispensou a participante durante os momentos da coleta de dados para responder os questionamentos.

A entrevista que teve duração de aproximadamente 40 minutos, e como foi registrada com um gravador digital, foi possível voltar todas às vezes necessárias à gravação para garantir a fidelidade dos relatos, para melhor compreensão do discurso da participante.

Após a transcrição, foram delimitados os seguintes tópicos para realizar a discussão: 1) Relação de trabalho entre o professor de Educação Especial, professor da sala comum e gestão escolar, 2) Planejamento, 3) Estratégias de trabalho.

Resultados e discussões

Não se pretende com este trabalho trazer práticas rotuladas, mas possibilitar uma oportunidade de reflexão a respeito das alternativas que o ensino colaborativo pode apresentar no dia a dia e no que diz respeito à formação de professores.

Assim, com a finalidade de responder os questionamentos que nortearam a pesquisa, serão analisadas as narrativas do trabalho realizado na escola regular, entre as professoras de educação especial e da sala comum. A entrevista realizada com a professora de educação especial foi base para análise com a literatura que aborda a temática do ensino colaborativo.

A prática do ensino colaborativo só ocorre quando o professor de Educação Especial e o professor de ensino comum se encontram no mesmo espaço e planejam atividades em conjunto, com o intuito de beneficiar todos os alunos inseridos naquela sala de aula. Sendo uma das chaves para iniciar esse trabalho, um bom relacionamento entre os profissionais.

Implantar esse tipo de trabalho em uma escola, não é uma tarefa fácil, pois envolve pessoas de diferentes tipos, diferentes costumes, diferentes opiniões. A professora vê a necessidade de falar sobre as formas de atuação e suas funções para conseguir uma adesão das professoras da escola no começo do ano letivo. De acordo com a professora de Educação Especial, o relacionamento com as professoras de ensino comum é amigável, além disso, a maioria não apresenta resistências em estabelecer uma parceria:

> *As professoras em geral não são nada resistentes, aceitam numa boa, a gente conversa tranquilo, o que eu falo que eu acho que você podia fazer assim com o fulaninho e tal que ajudaria, elas geralmente acatam, é bem tranquilo e a maioria tenta fazer alguma coisa com eles em sala.*

Embora a professora tenha demonstrado que o relacionamento em geral é tranquilo, a mesma relata que não consegue ter uma adesão total em relação ao planejamento e realização da atividade de forma conjunta, como se vê nesse outro trecho:

> *Você não consegue uma adesão de tipo não, vamos fazer, vamos planejar juntos uma atividade para que todos consigam fazer, é muito difícil isso. Até porque, eu não culpo os professores porque são 35 alunos por sala, cada um em um nível, cada um com uma vivência, cada um com uma dificuldade, você tem problema social, você tem problema psicológico.*

Compartilhar com outros profissionais as responsabilidades da sala de aula, ainda é um desafio para o professor de ensino comum, pois tradicionalmente, esse papel deve ser exercido individualmente. Além desse individualismo histórico, se percebe na fala da professora a dificuldade de parceria identificada por ela como fruto das condições de trabalho desse professor, nesse caso, o numero de alunos atendidos por sala e a falta de tempo dos profissionais.

Em outro momento, a professora relata que existe uma "divisão" dos papéis de cada profissional dentro da escola:

> *Elas têm uma divisão muito grande na cabeça delas, sou professora do regular, sou professora do infantil, sou professora da Educação Especial, eu não sei o que você pensa a respeito disso, mas eu acho que ser professora, você é professora dos seus alunos, sejam eles especiais, grandes, pequenos, não importa.*

Embora haja entre as professores uma boa convivência, para um ensino colaborativo eficaz, Argueles, Hughes e Schumm (2000), apontam para dois fatores indispensáveis no relacionamento entre os dois profissionais: o primeiro é a definição de papéis e responsabilidades, cada um deve ter a mesma importância nessa parceria; o segundo fator é a compatibilidade, os professores devem concordar a respeito do estilo e filosofia a serem utilizados na sala de aula, pois dividir responsabilidades, modifica a maneira de ensinar.

A relação de trabalho entre os dois profissionais (professor de ensino comum e educação especial) envolve também a gestão da escola, que deve estar presente nesse momento, orientando o desenvolvimento da parceria. Argueles, Hughes e Schumm (2000), destacam a importância do suporte administrativo nesse momento, para intervir em situações conflituosas.

A professora participante relata a atuação da diretora da escola nesse processo e enfatiza sua participação positiva enquanto gestora:

> *Até hoje na rede eu vi dois tipos de gestor, dois tipos de relação de gestor com a educação especial, o que quer controlar demais e acaba, não dominando o que tem que ser feito, e ai acaba mais atrapalhando do que ajudando e o que não se mete, sabe assim, tem educação especial? Beleza, aqui é sua sala, dá oi e tchau, não quer saber do trabalho, não cobra, não acompanha, não sabe o que a gente está fazendo, é como se fosse uma coisa assim. A "E" (diretora da escola que lecionava no momento da entrevista). consegue ficar nesse meio termo, ela cobra, ela sabe o que está acontecendo, ela tem os horários lá de onde eu devo estar em cada horário e tal, de vez em quando ela pergunta, e o fulaninho, e o ciclaninho, como está? Como está com a professora?*

A professora acredita que essa abertura da gestão da escola é fundamental, principalmente porque gera confiança, envolve a família e traz benefícios para os alunos PAAE, assim como aparece em sua fala:

> *Ela me dá muita abertura para conversar com os pais, sobre o que eu achar necessário, então se eu achar que deve trazer uma mesinha específica para adaptar na cadeira de rodas, seu eu achar que o aluno que, sei lá, 16:30h é um horário que ele está extremamente cansado e que não vai render mais, seu eu quiser conversar com os pais a respeito disso, sobre a possibilidade dele ir embora um pouquinho mais cedo, ou dele ter um horário na escola para descansar, sabe, ela é muito tranquila, muito aberta, confia muito eu acho no trabalho da gente, isso é muito joia.*

Cramer (1997), diz que para que projetos de colaboração deem certo, deve-se ter em mente o trabalho conjunto e para isso é necessário pedir a colaboração do outro de maneira explícita. Todos os envolvidos nesse processo, devem estar sempre abertos para ouvir e dar opiniões, com isso, professores, alunos e escola, ficam satisfeitos com o trabalho realizado.

Quando fala sobre planejamento, uma das grandes dificuldades apontadas pela professora é a falta de à carga horária especifica para esse fim. Segundo ela, o tempo disponibilizado é muito pequeno diante das necessidades encontradas na escola: "Eu trabalho 20 horas por semana, dessas 20 horas, 2 horas são para HTPC, 1 hora é para o meu planejamento livre onde eu quiser fazer, na minha casa com pesquisa e 17 horas eu tenho que cumprir aqui na escola com os atendimentos.".

Nessas 17 horas de trabalho semanal, a professora tenta acompanhar todos os alunos, mas devido ao tempo, muitas vezes o trabalho fica limitado em relação ao planejamento conjunto ou a parceria com o professor da sala comum.

Quando se analisa a questão do tempo, outros fatores também são afetados, principalmente pelo falta de planejamento. Argueles, Hughes e Schumm (2000), colocam o planejamento comum como primeiro item para o funcionamento da parceria colaborativa, pois é nesse momento que os professores vão expor suas ideias, partilhar as necessidades e o andamento da sala de aula.

De acordo com a professora, planejar junto é uma dificuldade que ainda precisa ser vencida, pois o tempo disponível, tanto da profissional da educação especial quanto das outras professoras, é limitado:

> *O ideal seria que a gente planejasse junto, agora você imagina, eu tenho 11 alunos no colaborativo, eu trabalho 17 horas, 11 alunos espalhados pelas salas, eles não estão todos numa sala só, então eu tenho 3 alunos no 3º ano, 2 em uma sala e 1 numa outra, eu tenho 3 alunas no 5º ano, 2 alunos no 4º.*

Mesmo compreendendo e destacando a importância desse momento de planejamento conjunto, a professora também demonstra essa dificuldade em outros momentos da entrevista. Principalmente por entender que trabalha com alunos em anos diversificados, com conteúdos diversos que deveriam ser socializados e tidos como base para criar as estratégias de trabalho antes das aulas:

A falta de planejamento comum dificulta o trabalho conjunto e muitas vezes não se consegue ter os objetivos de aprendizagem do aluno atingido:

> *Não tem como você traçar um objetivo anual pedagogicamente e achar que, ah não, é só você fazer isso, isso, isso, que você chega no final do ano com esse resultado. Na educação especial é difícil mesmo a gente fazer isso, no colaborativo mais ainda.*

Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009 apud, VILARONGA; MENDES, 2011), apontam dicas para driblar a falta de tempo para realização do planejamento, esses são: determinação de horários pré-estabelecidos, uso de e-mail, chamadas telefônicas, disponibilização do plano de aula, entre outras estratégias, que vão facilitar a comunicação entre os dois profissionais.

A professora participante da pesquisa encontrou algumas estratégias para suprir a falta de tempo e estabelecer uma comunicação com a professora, de forma que consiga ter acesso aos conteúdos trabalhados em sala, assim como relata:

> *Então o que eu costumo fazer é pedir para coordenadora me passar o semanário das professoras, então quando elas entregam o semanário, ela passa para mim, aí eu anoto mais ou menos o tema que elas vão trabalhar durante aquela semana e dentro da minha possibilidade eu adapto algumas atividades, elaboro algumas para que aquela criança consiga realizar estando comigo na sala ou não porque eu também só consigo ir na sala duas vezes por semana no máximo, de cada uma.*

Mesmo com a coordenação da escola entregando o semanário das professoras, nem sempre é possível planejar atividades, pela demora na entrega do planejamento:

> *Agora tem outras professoras que vão fazendo o semanário na segunda-feira a noite, aí até entregar para coordenadora e até chegar em mim, então não é sempre que eu dou conta de fazer, às vezes me chega um semanário na quarta-feira, eu falo, gente e aí? Estou indo embora e quinta e sexta como é que eu vou fazer.*

Com uma única professora do ensino é comum, é possível a troca de e mail. Nos finais de semana, essa professora envia do planejamento da semana para a pro-

fessora de educação especial entrevistada e com isso a educadora consegue elaborar atividades que contemplem os alunos PAEE inseridos naquela sala.

Em relação a estratégias de trabalho, de acordo com a professora, o mais comum de se trabalhar na escola é com a adaptação dos conteúdos que são trabalhados em sala:

> *A adaptação que a gente faz é assim, talvez uma simplificação do conteúdo para que aquela criança consiga começar a elaborar aquele conceito relacionado ao que é trabalhado na sala.*

Neste trecho da entrevista, a professora exemplifica a maneira de adaptação que é feita em sala de aula:

> *Então se a professora está dando continha de divisão e o aluno ainda não consegue relacionar número/quantidade, eu não vou entrar na sala que está tendo aula de divisão e alfabetizar a criança, então está tendo aula de divisão, então está bom, vamos começar lá do começo com você, vamos relacionar número/quantidade, vamos tentar um conceito de divisão bem simplificado, "eu tenho aqui 3 caixinhas e 3 balinhas, como eu faço para dividir isso?" Sabe assim, simplificar bem para que ele comece a iniciar o conceito.*

A maioria das atividades que a professora desenvolve, contempla apenas do aluno PAEE, inserido naquela sala de aula. No ensino colaborativo, os dois professores, de educação especial e ensino comum devem ser responsáveis pelo aprendizado de todos os alunos naquele contexto.

Algumas vezes, é possível verificar a contribuição da professora da sala comum para desenvolver alguma atividade, conforme é exemplifica na fala:

> *Então a gente conversou tudo e tal, eu mostrei para ela algumas atividades que eu já tinha em mente, pus no papel, ela deu uma olhadinha e me trouxe mais algumas coisas e aí eu fui lá na sala dele (aluno), sentei com ele, ela explicou na sala, fiz com que ele prestasse atenção, falei: J. agora a gente vai fazer um pouquinho diferente com você para ver se você entendeu, tudo bem? Tudo bem! Ai eu montei ali com ele, depois ele mostrou para turma o que ele tinha aprendido, e foi assim, é mais ou menos assim a dinâmica das coisas.*

Alguns exemplos de adaptação de atividades relatados pela professora, correspondem a um fator apontando pelos autores Argueles, Hughes e Schumm (2000). O item arriscar-se é apontado como desafiador para o ensino colaborativo, pois o professor é incitado à propor novas atividades e novas propostas.

Porém, a professora de educação especial, relata que ainda não teve a oportunidade de elaborar com alguma atividade em parceria com a professora do ensino comum, a fim de contemplar a sala toda.

> *Para a sala toda ainda não.*

A professora realiza intervenções de conscientização com todos os alunos, para que esses conhecem um pouco mais sobre a dificuldade do aluno PAEE, mas em outro momento a profissional enfatiza:

> *[...] então, essas intervenções de conscientização das crianças a respeito daquele problema, daquela situação, mas elaborar uma atividade com conteúdo para sala toda, não aconteceu.*

Algumas vezes, quando se consegue chegar ao nível de colaboração para adaptação das atividades, possibilitando seu aprendizado em relação ao objetivo inicial de trabalho com aluno, se chega no momento da avaliação e se percebe que esse caminho do aluno não foi considerado, pois se analisa o seu conhecimento me relação ao nível do restante da sala. Um dos exemplos de que isso ainda precisa ser discutido e traçado no espaço escolar, é a conceituação final do aluno em relação ao bimestre letivo:

> *Não, não é atribuído nota. Eu não sei em termos legais como é que isso fica, eu preciso me informar em relação a isso também. Porque até no ano passado eu trabalhei muito pouco com o fundamental, eu estava na educação infantil então é diferente a dinâmica, então eu não sei como fica assim em termos legais, o aluno não ter uma nota, não ter um documento que demonstre o desempenho.*

Observa-se também com base na entrevista realizada, que situações como essa podem levar os professores a não compreender o real objetivo da avaliação do aluno publico alvo da Educação Especial, não adaptando a avaliação para o aluno ou traçando formas de apoio para que ele possa realizar com o restante da turma a mesma avaliação.

> *Olha, muitas vezes o aluno fica desenhando, fica fazendo uma atividade paralela ou ela aplica também a avaliação para ele e ele olha para aquilo e não dá conta, e ela não pode ajudar porque se ela ajudar ele, como é que fica a sala, porque ela não pode ajudar os outros.*

Pela fala da professora de Educação Especial entrevistada, esse é um dos poucos momentos em que existe colaboração real entre os dois profissionais.

> *Outras pensaram em meios alternativos de avaliar, então vamos montar um portfólio, ótimo, eu vou atrás de atividades, vamos pensar no que a gente pode fazer nesse portfólio para registrar o progresso dele, ou como ele está agora.*

Quando solicitado o apoio à professora de Educação Especial, neste caso, este acontece em incomuns momentos, porém, se percebe indícios de colaboração entre a dupla de professores.

> *Outras elaboram avaliações mesmo e aí eu ajudo um pouquinho assim, olha esse aluno está numa fase assim, se você fizer uma avaliação complexa como a dos seus alunos ele não vai dar conta, assim, eu ajudo a professora a nivelar um pouco mais a avaliação para esse aluno, mas são raros os casos de avaliação do aluno especial.*

Por estar vivenciando o início da fase da colaboração, a professora aponta várias dificuldades para estabelecer de fato, uma parceria com as demais professoras:

> *O ensino colaborativo em si, eu acho que a ideia é ótima, assim, é ótima, é necessária, eu acho que tem que ter mesmo, só que a maneira como ele acontece não é real, o que eu faço é um acompanhamento das crianças, mas eu não consigo fazer de fato o ensino colaborativo. Porque eu acho que pra existir o colaborativo tem que ter esse tempo de planejamento comum, tem que ter uma sala de aula talvez um pouco menos, que solicite um pouco menos dos professores, que caminhe um pouco mais sozinha, pra que os professores, mesmo que estejam da educação especial e da sala regular juntos na sala, como co-participantes daquilo assim, que possam, que eu não precise ficar sentada do lado da criança o tempo todo fazendo junto com ela, que exista um pouco mais de tranquilidade nas salas de aula pra que a gente possa trabalhar de fato com todos os alunos e não só com aquele específico, eu tinha que ter mais tempo para acompanhar o aluno diariamente.*

Mas é possível verificar que a professora de educação especial, acredita na parceria colaborativa como fundamental e vê como significativo para os alunos PAEE e para os professores, pois podem compartilhar suas experiências e seus saberes:

Algumas considerações

A realização deste trabalho, permitiu conhecer o trabalho do professor de educação especial na sala de aula comum, de modo a saber quais são os benefícios e os desafios do trabalho encontrados para realização de uma parceria que ocorre em função do aluno público alvo da educação especial na escola regular, e por consequência na formação de professores. Pelos relatos trazidos pela professora entrevista, foi possível identificar indícios de colaboração entre as professoras da escola e uma dedicação da professora para implementar a parceria colaborativa, o planejamento e avaliação não ocorrem de maneira eficaz.

O trabalho sobre o ensino colaborativo no Brasil é algo novo e recente. Acredita-se que com mais pesquisas sobre o assunto e formação de profissionais da educação nessa área, é possível, em breve, tornar o coensino uma prática fluente. Também é preciso repensar as políticas públicas que regem as leis educacionais brasileiras, o professor necessita de tempo hábil para realizar o seu planejamento e pensar nas práticas que serão utilizadas para beneficiar o aprendizado dos alunos em nosso país.

Essa mudança estrutural na função do educador especial e a relação de troca com o professor da sala comum impõem novos desafios e possibilidades e deve ser prevista nas discussões da formação inicial dos futuros professores e em cursos de formação continuada.

Referências

ARGUELES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. Co–Teaching: a Differente Approach to inclusion. **Principal,** Reston, VA, v.79, n.4, p.48-50, 2000.

ASSIS, C. P.; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. Ensino colaborativo: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria colaborativa. **Educere et Educare:** Revista de Educação, v.6, n.11, jan./jul. 2011.

BAUWENS, J.; HOURCADE, J. J. **Cooperative teaching:** rebuilding the schoolhouse for all students. Austin, TX: Pro-Ed, 1995.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial,** Brasília, 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília, 2009.

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

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial,** Brasília, 2008b.

_____. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial,** Brasília, 1996.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.3, n.5, p.7-25, 1999.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CRAMER, S. F. Designing a plan for change starting with you. In: _____. **The special educator's guide to collaboration:** improving relationships with co-teachers, teams, and families. 2.ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1997. p.135-156.

GARGIULO, R. M. **Education on contemporary society**: an introduction to exceptionally. Thomson Learning: United Station, 2003.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R. **Educação Inclusiva no Brasil:** diagnóstico atual e desafios para o futuro. Rio de Janeiro, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Censo Demográfico 2010**. 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2014.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O "especial" na educação, o atendimento especializado e a Educação Especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2011, Nova Almeida, ES, **Anais...** Nova Almeida, 2011.

MENDES, E. G. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: ARAUJO, R. M.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. (Org.). **Políticase práticas educacionais inclusivas.** Natal, RN: EDUFRN, 2009. p.19-51.

_____. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006a. p.29-41.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v.11, n.33, set./dez. 2006b.

RABELO, L. C. C. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** 2012, 200p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

TOLEDO, E. H.; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v.18, n.2, p.319-336, abr./jun. 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, 7-10 de junho de 1994.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Ensino Colaborativo (Co-ensino) para apoio à inclusão escolar.** Material didático para curso de formação de professores. São Carlos, 2011.

ZANATA, E. M. Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa. 2005. 198p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZANATA, E. M.; MENDES, E. G. O auxílio do ensino colaborativo na prática pedagógica de professoras do ensino comum que atuam com alunos surdos em sala de aula. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 7., Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: PUC Minas, 2007.

ENTRE DIFICULDADES E DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM: O PAPEL DA ESCOLA INCLUSIVA

Roseli PARIZZI
Morgana Múrcia ORTEGA
Sandra Fernandes de FREITAS
Josefa Emília Lopes Ruiz PAGANINI
Taísa Borges de SOUZA

Muitas crianças que apresentam dificuldades e/ou distúrbios de aprendizagem – como problemas relacionados à aquisição da leitura e escrita – são encaminhadas para o CENPE – Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência "Dante Moreira Leite" – Unidade Auxiliar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara. Nossa experiência junto ao CENPE é a chave para oferecermos essas reflexões que dizem respeito à inclusão como pressuposto para uma educação eficaz e de qualidade, que atinja a todos através de escolas – espaços educacionais – voltadas ao atendimento de alunos, independente de suas características pessoais, psicológicas ou sociais, independente de ter ou não deficiência.

Este Centro tem por objetivo desenvolver atividades de pesquisa, ensino e extensão voltadas para estudos psicossociais e pedagógicos da infância e da adolescência nas áreas de educação e saúde mental. Para isso, conta com docentes que desenvolvem projetos de pesquisa extensivos à comunidade, assim como, com a equipe de especialistas: uma fonoaudióloga, uma psicopedagoga, duas psicólogas, uma assistente social e uma terapeuta ocupacional. Dentre os trabalhos desenvolvidos por esta equipe, destacamos a avaliação interdisciplinar e o atendimento de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar e queixas associadas. A esse respeito, concordamos com Barone (1993) quando considera que, "[...] o sujeito com dificuldade de aprendizagem, apresenta quase sempre, um quadro de comprometimentos que extrapola o campo de ação específico de diferentes profis-

sionais, envolvendo dificuldades cognitivas, instrumentais e afetivas." (BARONE, 1993, p.20-21).

Aqui se faz necessário esclarecer, que utilizamos o termo "dificuldades de aprendizagem escolar" para as crianças que procuram o nosso atendimento, pois acreditamos que, antes de uma avaliação, não podemos diferenciar se a criança apresenta uma dificuldade ou um distúrbio de aprendizagem. Assim como Capellini, acreditamos que "[...] há um grande número de crianças que apresentam dificuldades para aprender e isto não necessariamente pode significar um sinal da existência de um transtorno de aprendizagem específico ou o distúrbio de aprendizagem." (CAPELLINI, 2008, p.96). Ambos de origem orgânica.

A responsabilidade e o desafio que é o trabalho com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, além do compromisso de não deixá-las por muito tempo aguardando por atendimento, nos impulsionam a desenvolver estudos que favoreçam a produção de conhecimento, visando não só o aumento no número de atendimentos realizados, mas principalmente a sua qualidade.

Desse modo, profissionais das diferentes áreas, contribuem com seus diferentes saberes possibilitando uma visão mais ampla da criança em seu processo de aprendizagem e dos diversos fatores que podem interferir nesse processo levando a criança ao insucesso e ao fracasso escolar.

A avaliação nem sempre é fácil e o encaminhamento quando necessário torna-se uma tarefa complexa. Estas questões tornam-se ainda mais difíceis quando trabalhamos com uma população economicamente desfavorecida. Muitas vezes nos vemos diante de limitadas possibilidades de encaminhamentos, pois dependemos do atendimento público, nem sempre disponível e quando disponível, sabemos que o acesso nem sempre é fácil e rápido, ou ainda pela própria dificuldade financeira da família em levar a criança aos atendimentos. Por isso a busca de novos conhecimentos que possibilitem um trabalho mais efetivo e significativo para a população com a qual trabalhamos.

É importante dizer que, embora não seja condição para receber atendimento, a maior parte das pessoas que procuram nosso atendimento possui renda familiar entre um a três salários mínimos. Muitas famílias necessitam do auxílio da Assistência Social do Município para a aquisição de passe transporte para que possam frequentar o atendimento por nós oferecido.

O CENPE recebe crianças, mais frequentemente na faixa etária entre 06 e 12 anos, que são encaminhadas pela escola, por profissionais das áreas de educação e saúde, pelo juiz da Vara da Infância e da Adolescência ou, ainda, por iniciativa da própria família. As inscrições são realizadas em períodos determinados. Quando os pais nos procuram, estes são agendados para uma entrevista prévia com a assistente social, que denominamos triagem. Nesta entrevista, cuja função é caracterizar o sujeito no momento de sua inscrição no CENPE, é feito um levantamento a

respeito da queixa, da idade, do ano escolar, dos atendimentos já recebidos pela criança, dos problemas no desenvolvimento, de saúde, do uso de medicamentos, entre outros aspectos. Este instrumento nos permite uma identificação prévia para a seleção das crianças de acordo com a vaga disponível, considerando o período escolar, a idade e a queixa para o início de uma avaliação interdisciplinar, a ser realizada individualmente e/ou em grupo.

A partir dos resultados das avaliações, constatamos que um grande número de crianças, mesmo tendo possibilidades para aprender, chega ao 5º ou 6º ano sem se alfabetizar ou com muitas dificuldades em seu processo de aprendizagem da leitura e escrita. Encontramos na literatura indicações que se aproximam das nossas observações. Por exemplo, Cardinalli (2006, p.14) faz referência a dois autores que também apontam para o que temos constatado em nosso trabalho.

> Ciasca (2000) observa um sensível aumento no número de crianças pré-escolares atendidas no Ambulatório de Distúrbios de Aprendizagem da FMC/Unicamp, demonstrando a precocidade com que as crianças estão sendo encaminhadas para avaliação neuropsicológica. Além disso, os resultados dessas avaliações apontam que a maioria das crianças avaliadas está dentro dos parâmetros considerados normais não existindo, portanto, comprometimento cognitivo, perceptivo ou neurológico que pudessem ser considerados como fatores responsáveis pela não aprendizagem. Também Corsine (1998) constatou, por meio de exames clínicos em crianças encaminhadas ao ambulatório de Neurodificuldades de Aprendizagem da UNICAMP, que muitas delas apresentavam bom potencial cognitivo, níveis de atenção e concentração adequados e que a dificuldade para aprender poderia estar relacionada a fatores externos à criança. (CARDINALLI, 2006, p.14).

Estes são apenas alguns exemplos que constatam sobre crianças encaminhadas com queixa de baixo rendimento escolar as quais, em sua maioria, possuem condições para aprender. Este parece não ser um fenômeno isolado, mas que atingiu um caráter sócio-educacional, no qual as crianças são encaminhadas cada vez mais cedo aos especialistas, para que estes "sentenciem" o problema. Assim, o sistema escolar se isenta de sua responsabilidade. Não podemos deixar de considerar que a escola muitas vezes é a geradora de tais problemas. Atualmente, com a entrada da criança aos 06 anos na primeira série, com certeza iremos nos deparar com novos problemas referentes à escolarização inicial e talvez com encaminhamentos cada vez mais precoces.

Questionamos, então, como é possível uma criança permanecer quatro ou cinco anos na escola e nem ao menos aprender a escrever o próprio nome? Qual o significado da não aprendizagem? O que a escola tem feito por essas crianças?

Hoje, apesar de não carregarem o histórico de reprovação em seus currículos, carregam o estigma do não aprender ou da dificuldade de aprendizagem, se anteriormente, as crianças eram excluídas por suas constantes reprovações e acabavam abandonando a escola, hoje acabam sendo excluídas no interior da própria sala de aula por não corresponderem às exigências da série que frequentam.

Não se trata aqui de defender o sistema anterior no qual as crianças eram reprovadas, mas de apontar que o sistema atual, a progressão continuada[1], também não está respondendo adequadamente as diferentes demandas de aprendizagens. Muitas das crianças que nos são encaminhadas poderiam ter sido poupadas se tivessem tido o apoio pedagógico adequado no interior da própria escola.

Neste sentido, uma dificuldade pontual ou situacional pode se transformar em um "fracasso" permanente e acompanhar o aluno em toda a sua vida escolar, trazendo consequências muitas vezes traumáticas e irreversíveis para a autoestima da criança. Ao serem promovidas para a série seguinte com defasagens significativas relativas à aprendizagem da leitura, da escrita e/ou do cálculo, não conseguem corresponder às exigências das séries que frequentam e as dificuldades se acumulam, pois sabemos que a escola não está conseguindo dar o suporte necessário e por mais que alguns professores se empenhem em suas atividades, os mesmos encontram dificuldades, como por exemplo, trabalhar com classes numerosas, nas quais alguns são ótimos alunos, outros, apesar de estarem no 5º ano, apresentam conhecimentos relativos ao 1º ou 2º anos, entre outras.

Segundo Kupfer, (2007, p.128)

> [...] há um enorme trabalho a ser feito na direção de uma reforma ampla, geral e irrestrita no sistema educacional, que precisaria atingir desde a sua estrutura administrativa, passando por uma enorme reforma curricular, até as mentalidades, coisa difícil, como se sabe de alterar.

Sabemos que de todas as crianças que passam pelo ensino formal, um grande contingente delas não tem se beneficiado deste ensino e ainda arcam com um ônus muito alto, quando são rotuladas com as mais diversas denominações dentro

[1] Procedimento utilizado pela escola que permite ao aluno avanços sucessivos e sem interrupções, nas séries, ciclos ou fases. É considerada uma metodologia pedagógica avançada por propor uma avaliação constante, contínua e cumulativa, além de se basear na ideia de que reprovar o aluno sucessivamente não contribui para melhorar seu aprendizado. No Brasil, a ruptura com a organização seriada do ensino, que teve início nos anos oitenta, a partir da implantação de ciclos nas séries iniciais do ensino fundamental, colocou a progressão continuada como uma tendência orientada pelo governo, principalmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. A LDB propõe a progressão continuada organizada em forma de ciclos, considerando o conhecimento como processo e vivência que não admitem a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o aluno está continuamente se formando, construindo significados a partir das relações dos homens com o mundo e entre si. (PROGRESSÃO CONTINUADA, 2002).

da escola, com "diagnósticos" dados aleatoriamente por professores e mesmo por profissionais especializados.

Temos constatado que muitas crianças que são encaminhadas com queixa de dificuldade de aprendizagem/insucesso escolar precisam apenas de uma condição adequada para que elas retomem sua aprendizagem, num espaço de acolhimento e respeito às suas necessidades. Não estamos negando com isso que haja crianças que possuem algum comprometimento orgânico e/ou emocional, e que precisam de um trabalho mais especializado, mas acreditamos que mesmo estas crianças, quando submetidas a uma escolarização adequada às suas necessidades, podem desenvolver boa aprendizagem.

Nossos argumentos até aqui tiveram a intenção de expressar nossas experiências, considerando o contexto com o qual trabalhamos e o reconhecimento de que na história da criança muitos fatores se entrelaçam: fatores de ordem pedagógica, orgânica, relacional, socioeconômica, entre outros. E, embora a criança tenha nascido com potencial para o desenvolvimento, esta sofre interferência da multiplicidade de fatores aos quais está exposta.

Segundo Sargo (2003), a criança herda dos pais as características genéticas, as condições de gestação e do parto, as relações de afeto, as relações que se estabeleceram com as primeiras aprendizagens etc. Mesmo que um fator genético ou ambiental cause algum problema à criança, o papel dos pais é fundamental, pois com certeza estes podem amenizar ou agravar o problema. Estas questões também podem ser transferidas para o papel do professor e da escola, sendo estes fundamentais na facilitação ou não no processo de aprendizagem escolar.

Por um lado, os professores, pela lacuna da própria formação, têm dificuldade em reconhecer e identificar as causas e fatores que estão interferindo na aprendizagem. Muitas vezes não questionam seu próprio trabalho para com aquela criança que apresenta dificuldade e/ou se a escola já proporcionou um apoio adequado às suas necessidades, para então, só depois de esgotadas as possibilidades didáticas/metodológicas, realizar o encaminhamento ao especialista. Muitas vezes na tentativa de ajudar, acaba por rotular a criança e culpabilizar o aluno por seu insucesso. Muitas crianças quando chegam ao CENPE, já chegam com um "rótulo": os mais comuns são "dislexia" e "hiperatividade". Tal fato causa uma ansiedade muito grande nos pais e na criança. Os pais se sentem impotentes por não saber lidar com a situação e a criança desacreditada em sua possibilidade de aprender.

Considerando os fatores citados acima, Capellini, Germano e Padula (2010, p.9) sinalizam que:

> [...] ao se realizar a investigação sobre as possíveis causas dos problemas de aprendizagem nos escolares, deve-se ter o cuidado em diferenciar aqueles que apresentam dificuldade de origem social-econômica-cultural e emocio-

> nal daqueles que apresentam alterações de origem genético-neurológica [...] (CAPELLINI; GERMANO; PADULA, 2010, p.9).

A partir da citação acima, considera-se que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas aos fatores externos a criança, tais como: metodologia de alfabetização, relação professor-aluno**,** mudanças constantes de professor**,** representação que o professor tem sobre as dificuldades de aprendizagem, fatores emocionais e fatores social-econômico-culturais. Capellini, Germano e Padula (2010) consideram que esses fatores podem desencadear e até mesmo agravar as dificuldades de aprendizagem. Já os distúrbios estão relacionados aos fatores genéticos e neurológicos, ou seja, internos ao sujeito. Sua origem é orgânica e podem ser agravados por questões escolares, emocionais e sociais. São exemplos de distúrbios: Dislexia (Distúrbio Específico de Leitura); Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH); Disgrafia; (caracterizada por uma dificuldade de ordem motora no traçado das letras); Discalculia (transtorno de aprendizagem caracterizado por inabilidade para desenvolver uma linha de raciocínio aritmético, nas operações matemáticas, e para compreender grandezas numéricas e operar sobre elas); Disortografia (transtorno de aprendizagem associado à ortografia das palavras); Distúrbio Específico de Linguagem e Distúrbio de Aprendizagem. Nosso objetivo não é trabalhar especificamente cada distúrbio, mas sim diferenciar dificuldades dos distúrbios de aprendizagem. O Distúrbio de Aprendizagem,

> [...] é uma expressão genérica que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Essas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente ocorrem devido à disfunção do sistema nervoso central. (CAPELLINI; GERMANO; PADULA, 2010, p.12).

Conhecer tais diferenças auxilia na identificação dos fatores que estão interferindo na aprendizagem, possibilitam o uso adequado das terminologias e consequentemente podem ajudar no trabalho do professor. A escola pode e deve trabalhar com essas crianças, inovando estratégias de ensino, antes de encaminhá-las para outros profissionais. O encaminhamento deve ocorrer somente quando necessário.

Considerando que o distúrbio de aprendizagem vem comprometer o desenvolvimento acadêmico do aluno como um todo, necessita de um diagnóstico extraescolar de profissionais em diferentes áreas: fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo e neurologista. Esse diagnóstico vai nortear o trabalho de intervenção dos profissionais envolvidos no atendimento a essa criança.

Embora os sintomas e a terminologia possam parecer semelhantes, a etiologia como já apontamos, não é a mesma, e, portanto, necessita de intervenções diferenciadas. Hoje todas essas crianças estão na sala de aula do ensino regular, além é claro das crianças com diferentes deficiências, seja motora, visual, auditiva ou intelectual e a escola precisa lidar com essa diversidade.

Sabemos que os alunos que são diagnosticados com deficiência têm o respaldo da lei que propõe o Atendimento Educacional Especializado no contra turno do período escolar. Mas e os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem, qual apoio estão recebendo da escola? Faz necessário que os educadores tenham um olhar diferenciado para essas crianças, aprendendo a desenvolver, além do olhar, a escuta, a análise e a observação do modo como estas crianças aprendem e de suas necessidades específicas, pois só assim, poderá dar o apoio necessário a essas crianças na própria sala de aula. Se as escolas não se organizarem para receber esses alunos a exclusão generalizada ocorrerá, ocasionando maiores dificuldades a esses alunos. Adaptar conteúdos e currículos muitas vezes é necessário, não só para os alunos do atendimento educacional especializado, como para alunos em classes regulares que apresentam dificuldades e/ou distúrbios na aprendizagem escolar. Muitos são os desafios e a formação continuada dos professores é um caminho.

Na tentativa de oferecer uma educação de qualidade e promover a formação dos professores, o material do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, publicado pelo Ministério da Educação (SILVA, 2012), discute alguns assuntos sobre o processo de alfabetização e apresenta sugestões de atividades. Um dos temas discutidos se refere à heterogeneidade em sala de aula relacionada aos conhecimentos dos alunos, o que leva o professor a constantes desafios para a promoção dessa qualidade.

Os alunos agrupados em uma mesma sala de aula, apesar de terem a mesma idade, não aprendem da mesma maneira. Não existe sala de aula homogênea. As aprendizagens são diversas. Para atender à diversidade de conhecimentos dos alunos é necessário que o professor saiba como lidar com esses alunos, adequando o seu trabalho pedagógico as diferentes necessidades.

É importante um diagnóstico dos conhecimentos dos alunos sobre o sistema de escrita alfabética para identificar as necessidades de cada um, para que o professor possa elaborar um planejamento que atenda a essas diversidades:

> Ao acompanhar nove turmas do ciclo de alfabetização (três de cada um dos três anos) durante um semestre letivo, observou em sala de aula, uma escassa presença de atividades diversificadas, ajustadas aos diferentes níveis de conhecimento dos alunos, ou de uma mesma atividade com ajuste às diferentes necessidades de aprendizagem dos educandos. (OLIVEIRA, 2010 apud SILVA, 2012, p.11).

O desafio do professor é trabalhar com essa diversidade, organizando os agrupamentos de alunos com níveis de conhecimentos parecidos ou aproximados, criando condições para que os alunos desenvolvam uma interação cooperativa. "Desse modo, o tempo pedagógico pode ser organizado, em sala de aula, contemplando a realização de atividades coletivas e, sempre que viável, de atividades diferenciadas, ajustadas aos diferentes níveis de conhecimento dos aprendizes" (SILVA, 2012, p.12).

A interação cooperativa entre alunos é muito produtiva para a aprendizagem, porque pode ser, sob certas condições, uma fonte potencial de criação e avanço de zonas de desenvolvimento proximal:

> Algumas características da interação entre alunos que parecem ser especialmente relevantes são: o contraste de pontos de vista moderadamente divergentes em relação a uma atividade, a explicitação do próprio ponto de vista para os outros colegas, a coordenação de papéis, a regulação mútua do trabalho e o oferecimento e a recepção de ajuda. (ONRUBIA, 1996 apud SILVA, 2012, p.13).

O desafio do professor é criar condições para que os alunos se desenvolvam nesse trabalho cooperativo, valorizando a qualidade da interação adotada.

O professor não dá conta de tudo isso sozinho. Necessita da colaboração de outras instâncias nesse processo: professores auxiliares, gestão da escola, secretaria da educação, atendimento extraclasse e em alguns casos o encaminhamento a outros profissionais. Assim, configura-se a importância do CENPE nesses atendimentos, como um momento ampliado de aprendizagem.

É necessário que o atendimento oferecido pela escola a esses alunos, seja com dificuldades de aprendizagem ou distúrbio de aprendizagem, tanto na sala de aula, como extraclasse, possa ocorrer numa perspectiva inclusiva, tomando o cuidado para não rotular e estigmatizar o aluno.

É importante esse trabalho em conjunto, tanto para os profissionais da escola, como para os profissionais que acompanham a criança externamente à escola, sempre trocando informações e orientando quando necessário. Acreditamos que a construção do trabalho em equipe poderá trazer qualidade ao processo de ensino e para a aprendizagem do aluno. Esse é mais um dos desafios da educação.

REFERÊNCIAS

BARONE, L. M. C. **De ler o desejo ao desejo de ler:** uma leitura do olhar do psicopedagogo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

CAPELLINI, S. A. et al. Avaliação e diagnóstico fonoaudiológico nos distúrbios de aprendizagem e dislexias. In: ZORZI, J.; CAPELLINI, S. **Dislexia e outros distúrbios da leitura – escrita:** letras desafiando a aprendizagem**.** São José dos Campos: Pulso, 2008. p.14.

CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D.; PADULA, N. A. de M. R. Dislexia e distúrbio de aprendizagem: critérios diagnósticos. In: CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D.; CUNHA, V. (Org.). **Transtornos de aprendizagem e transtornos da atenção**: da avaliação à intervenção. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2010. p.9-20.

CARDINALLI, C. B. C. **Uma análise da configuração subjetiva do aluno com dificuldade de aprendizagem.** 2006. 120f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2006.

PROGRESSÃO CONTINUADA. In: MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira:** EducaBrasil. SãoPaulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=68>. Acesso em: 17 fev. 2010.

KUPFER, M. C. **Educação para o futuro:** psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2007.

SARGO, C. Os Alicerces da aprendizagem. **Psicopedagogia:** Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, São Paulo**,** v.20, n.61, p.32-37, 2003.

SILVA, A. A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização: ano 02 unidade 07. Brasília, MEC, 2012. p.6-15.

PROMOVENDO A QUALIDADE DE VIDA DOS EDUCADORES E LIDANDO COM A INCLUSÃO

Josefa Emília Lopes Ruiz PAGANINI
Taísa Borges de SOUZA
Luci Regina MUZZETI
Morgana Múrcia ORTEGA
Sandra Fernandes de FREITAS
Paloma Soares Pereira FARIA

> Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. […] Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. (Paulo Freire apud CARVALHO; PEIXOTO, 2000, p.104).

A América Latina caracteriza-se por ser região de profundas desigualdades. Assim, falar sobre a questão da inclusão no Brasil, nos dias hoje ainda apresenta-se como tema polêmico. Avanços podem ser notados, mas estamos longe do necessário para dizer que a inclusão é uma realidade efetiva e universal. Apesar de ouvirmos que a escola é para todos, sabemos que os índices de evasão são enormes e que muitas crianças e jovens estão fora das escolas ou inseridos em falsos e ilusórios contextos de aprendizagens.

Temos que considerar diversos fatores ao falar da inclusão escolar: históricos, sociais, políticos, educacionais e filosóficos, os quais interagem e refletem na prática, desenhando uma maneira de entendermos e lidarmos com a diferença dentro ou fora da escola. Essas considerações exigem, além de preparo do professor, de criatividade, de mudança de paradigma, uma constante crença na capacidade do outro para aprender.

Segundo Mantoan (2001) os serviços de educação especial caminharam de uma fase inicial assistencialista, visando apenas ao bem-estar da pessoa com defici-

ência para uma segunda, onde foram enfatizados os aspectos médico e psicológico. Depois evoluiu para as instituições de educação escolar e, em seguida, a integração da educação especial no sistema geral de ensino. Nos dias atuais, choca-se com a proposta de inclusão total e incondicional desses alunos nas salas de aula do ensino regular.

A autora relata que ainda hoje, fica evidente a dificuldade de se diferenciar o modelo médico/pedagógico do modelo educacional/escolar da educação especial. Esse impasse influencia os rumos da educação especial brasileira, impedindo-a de optar por posições inovadoras, como é o caso da inserção de alunos com deficiência em escolas inclusivas.

Mantoan (2001), descrevendo dados de pesquisas – mestrados e doutorados – realizadas por membros do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade (LEPED) da UNICAMP sobre a implantação da inclusão escolar na rede municipal, menciona que professores têm apresentado dificuldades para trabalhar em sala com os alunos em geral – e não apenas com aqueles com deficiência –, dadas as precárias condições de trabalho e de formação. Dentre os dados obtidos, a pesquisadora aponta que as docentes necessitavam de conhecimentos adicionais aos que possuíam para trabalhar com as diferenças em sala de aula e não apenas uma capacitação especializada nas deficiências, como propõe a legislação vigente no Brasil.

A autora coloca que em abril de 2001, foi colocado em discussão na Câmara do Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação um documento que trata das Diretrizes Curriculares da Educação Especial. Nesta formação, busca-se aprimorar o conhecimento do professor fazendo-o tomar consciência de suas limitações, talentos e competências e também enriquecendo esse saber pedagógico com outros mais específicos, que envolvem o sistema braile, as técnicas de comunicação e de mobilidade alternativa/aumentativa, as tecnologias da educação, o bilinguismo, dentre outros, aperfeiçoando sua maneira de ensinar os conteúdos curriculares, a refletir sobre as áreas do conhecimento e as tendências da sociedade contemporânea. Tudo isso no sentido de oferecer ao professor subsídios para o acolhimento de todos os alunos, sem preconceitos, concretizando compromissos de formação e transmissão do saber.

A autora considera que o ensino dicotomizado em regular e especial define realidades diferentes dentro das escolas e cursos de formação, perpetuando a ideia de que o ensino de alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem exige conhecimentos e experiência que não estão à altura dos professores regulares.

Com esta crença, desqualifica-se o ensino regular e professores como capazes de promoverem o ensino no que se relaciona a educação especial e deixa-se de entender que "não há alunos que aprendem diferente, mas diferentemente" (MANTOAN, 2001).

Ao refletir sobre esta questão a autora afirma que:

> [...] existiu e ainda existe uma ambiguidade na direção dos atendimentos da educação especial. As principais tendências de nossas políticas nacionais de educação especial até 1990 foram o atendimento terapêutico e assistencial, em detrimento do educacional, propriamente dito. A ênfase no apoio do governo às ações das instituições particulares especializadas nas deficiências continua acontecendo, o que marca a visão segregativa da educação especial no Brasil. Infelizmente, ainda não se tem uma clara definição das nossas autoridades educacionais sobre a adoção de uma política verdadeiramente inclusiva em nossas escolas regulares. Se a educação especial se protege, ao se mostrar temerosa por uma mudança radical da escola, a educação regular se omite totalmente, passando pela questão muito rapidamente, mas protegendo-se da mesma forma de toda e qualquer transformação de seu trabalho nas escolas, alegando falta de preparo dos professores e de condições funcionais para atender a todas as crianças, inclusive as que têm deficiências. Nesse jogo político-institucional, quem perde são sempre as crianças e a nação brasileira que tem suas novas gerações mais uma vez privadas dos benefícios de uma escola que ensinaria justiça, democracia e abertura às diferenças, pelo método mais eficiente – a convivência entre pares. (MANTOAN, 2001).

Dois documentos internacionais promovidos pela Organização das Nações Unidas, preocupados pela adequação das ações educativas e por uma educação acolhedora e inclusiva, são a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

Segundo Menezes e Santos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 2002) o objetivo da Declaração de Salamanca era fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

A Declaração de Salamanca segundo estes autores, é considerada um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social, embasados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. Ela é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 60 e 70.

Consideram ainda que a Declaração de Salamanca inovou ao proporcionar uma oportunidade única de colocar a educação especial dentro da estrutura de

'educação para todos' firmada em 1990, promovendo discussões sobre a prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem.

Este documento ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, pois incluiu nesse rol de necessidades, todas as crianças que não estejam caminhando na aprendizagem escolar, independente das causas. Segundo os autores, o termo "necessidades educacionais especiais" passou a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, crianças que estivessem experimentando qualquer tipo de dificuldades escolar, temporária ou permanente, seja por motivos sociais, emocionais ou orgânicos.

Ainda discorrendo sobre o termo os autores colocam que uma das implicações educacionais orientadas a partir da Declaração de Salamanca refere-se à inclusão na educação. Conforme o documento, uma regra que norteia a escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independente de suas dificuldades ou diferenças, devendo ainda reconhecer e responder a diversidade de necessidade de seus alunos, acomodando tanto estilos quanto ritmos diferentes de aprendizagem e garantir uma educação de qualidade a todos, sem distinção, com oferecimento de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceiras com a comunidade. Também coloca como necessário o apoio extra, caso seja adequado, primando por uma educação efetiva.

Incluir, integrar ou excluir? Quais os desafios?

Ao falarmos de inclusão no sistema regular de ensino, percebemos que alguns conceitos ainda são confundidos na prática. Muitas vezes diz-se que a inclusão acontece quando na verdade o que se observa é a integração.

Assim, receber um aluno com necessidades educacionais especiais e simplesmente matriculá-lo numa classe comum não constitui a verdadeira inclusão. Além do cuidado especial em relação às suas especificidades na aprendizagem, é necessário que a escola também esteja atenta à abordagem mais adequada.

O que de fato está ocorrendo? O que entendemos por Inclusão e Integração? São muitas questões envolvidas nesses conceitos, porém temos que considerar inicialmente que não pertencemos a uma sociedade e cultura inclusiva. Pelo contrário, nossa sociedade adoecida, gera padrões doentes de comportamentos doentes e excludentes, onde cabe pouca tolerância pelo diferente.

Encontramos na enciclopédia livre – Wikipédia, os verbos incluir e integrar com um significado muito parecido: "ser inserido, incorporar-se ou fazer parte". Porém na prática escolar são muitos os equívocos e confusões no uso desses

conceitos (INCLUSÃO, 2014). No programa Oficinas Inclusivas[1], buscamos a diferenciação entre os conceitos de Inclusão e Integração de uma maneira clara e de fácil compreensão.

A autora refere que a *Inclusã*o deve ser total e incondicional; as crianças com deficiência não precisam "se preparar" para ir à escola regular. A Escola como a Sociedade tem que se adaptar para atender às necessidades das pessoas com deficiência. Exige de todos uma ruptura na forma de pensar e agir. Passa-se a usar o adjetivo "inclusivo" para garantir e buscar qualidade para TODAS as pessoas com e sem deficiência. Exemplo: escola inclusiva, trabalho inclusivo, lazer inclusivo. Já na *Integração* ela ocorre parcialmente e de forma condicional. As crianças tem que se preparar em escolas ou classes especiais para poderem, depois, frequentar escolas ou classes regulares.

As pessoas com deficiência tem que se adaptar às realidades dos modelos que já existem na sociedade. A sociedade e a escola fazem apenas ajustes. Na prática o que observamos muitas vezes é que a integração provoca a exclusão.

Segundo Mendes (2006), no contexto mundial, a Educação Inclusiva (EI) passa a ser proposta como desdobramento, no campo da Educação, de um movimento global denominado Inclusão Social, que consiste na luta pela implantação de um processo bilateral, no qual as pessoas tradicionalmente excluídas e a sociedade como um todo, busquem parcerias no sentido de efetivar e equiparar oportunidades, construindo a cidadania para todos em uma sociedade verdadeiramente democrática, onde a diversidade e o reconhecimento político das diferenças sejam respeitados. Diferenciando os conceitos, Mantoan coloca que:

> [...] a integração escolar é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor. Já a inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou grupo de alunos que não foram anteriormente excluídos. A meta da inclusão é desde o início não deixar ninguém fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos. (MANTOAN, 2001).

Mantoan (2001) coloca que falar de inclusão se relaciona com educação para todo e qualquer aluno e também com ensino especializado, mas que o grande desafio recai sobre o papel do educador. Defende que o fator humano se sobrepõe

[1] Cuja metodologia foi criada por Cláudia Werneck (2014), em 2000, para o projeto "Quem cabe no seu Todos?", como ponto de partida para trabalhos da Fundação da Escola de Gente.

aos recursos físicos e materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade. Neste sentido, há a necessidade de novas atitudes e formas de interação, na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem. Ressalta a necessidade de formação do professor, assim como a assistência aos familiares que estarão diretamente envolvidos com as mudanças. A realidade mostra a necessidade de mudança de consciência do que é educação e desenvolvimento humano.

Todo o exposto acima nos levou a pensar na importância de oferecer um espaço de discussão e reflexão com educadores, no campo das histórias pessoais e prática profissional, considerando o olhar sobre como lidam com as diferenças em si e no outro e o reflexo dessas percepções em suas relações profissionais e pessoais.

Sugere-nos também a necessidade de explorar as habilidades e competências dos educadores, validando-as, assim como investigar a visão que eles possuem de suas limitações, fazendo um paralelo com o que acontece no processo de ensino/aprendizagem do deficiente.

Práticas de cuidado e saúde mental do educador

O CENPE, Centro de Pesquisas da Infância e adolescência "Dante Moreira Leite", Unidade Auxiliar da FCL, do qual as autoras compõem a equipe de profissionais, desenvolve desde 2007 atividades de cuidado com a comunidade interna e externa ao Campus, através de um programa denominado "Qualidade de Vida".

Este programa visa favorecer o resgate da autoestima e da qualidade emocional dos participantes, auxiliando-os no autoconhecimento, no relaxamento de tensões e alívio do estresse, favorecendo o equilíbrio da saúde física e emocional.

Neste contexto, quando observamos os trabalhos de formação docente ou os serviços de apoio escolar, percebemos que existem muita cobrança e sobrecarga com relação a conteúdos e metas a serem atingidos e poucos espaços de cuidado para o educador no sentido de acolher suas inseguranças, angústias e dúvidas diante das exigências profissionais. Existem poucos espaços para cuidar da saúde mental dos professores.

Segundo a literatura estudada por Gasparini, Barreto e Assunção (2005) o sucesso da educação é colocado como dependente do perfil do professor, porém a administração escolar não oferece a ele os recursos pedagógicos necessários à realização das atividades que a cada tempo vão se tornando mais complexas. Com as exigências, os professores são levados a complementar, por seus próprios recursos, a formação profissional, que não se reflete em reconhecimento e remuneração profissional.

> As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobreesforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas. Senão há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p.192).

As autoras, avaliando dados fornecidos pela GSPM – Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica, da cidade de Belo Horizonte, com relação ao atendimento de 16.556 servidores da educação, no período de maio de 2001 a abril de 2002, observaram que 92% dos atendimentos resultaram em afastamento do trabalho. Deste universo, 84% pertenciam a categoria professores. Do universo estudado, os transtornos psíquicos ocuparam o primeiro lugar entre os diagnósticos que provocaram os afastamentos (15%). Contrapondo estes dados com a literatura estudada, os autores levantam hipóteses sobre a relação existente entre adoecimento, as características das escolas e as condições de trabalho vividas em suas dependências.

Estudos realizados por Codo[2] com quase 39 mil trabalhadores em educação em todo o país observaram que as queixas dos professores relacionadas ao sofrimento no trabalho envolvem: depressão, fadiga, insatisfação, frustração, medo, angústia e ansiedade, até chegar à exaustão, denominando a síndrome de Burnout – estado de esgotamento físico e mental cuja causa está intimamente ligada à vida profissional.

Barreto (2008), em estudos sobre os determinantes sociais da saúde aponta que a maneira como o indivíduo vive e as condições de trabalho tem grande influência sobre a saúde, destacando, segunda a Organização Mundial de saúde, 10 determinates sociais de saúde. Dentre eles, o estresse e o ambiente de trabalho.

O autor destaca que só ter um trabalho não é suficiente para a promoção da saúde do indivíduo. É importante se sentir seguro nele, ser reconhecido, valorizado, com espaço para o exercício da autonomia. Quando o contexto psico-social de trabalho é inadequado, com más condições de trabalho, abrem-se as portas para o surgimento de doenças.

Segundo esse autor, sentimentos de vulnerabilidade, baixa autoestima, ansiedade, solidão, falta de domínio da vida profissional e/ou familiar podem refletir diretamente na saúde, desencadeando estresse, que, cumulativo, pode resultar em doenças. Dentre elas: infecções, diabetes, problemas cardiovasculares, depressão, além de alterações no comportamento, como a agressividade.

---

[2] In Gasparini, Barreto e Assunção (2005).

Como fator remediativo e preventivo o autor destaca:

> A OMS alerta que os fatores relacionados ao estresse podem ser melhor enfrentados na participação em grupo, no devido tempo, antes de originarem patologias de alto custo social. Afirma ainda que enfrentar o estresse de forma adequada é um ato de promoção da saúde. (BARRETO, 2008, p.295).

Nesse sentido, a proposição de uma oficina de cuidados terapêuticos a esses docentes poderia oportunizar – além de reflexões que envolvem como vivem a questão da inclusão em sua história e prática – um olhar para si, para o relaxamento, ou, em outras palavras, para sua inclusão enquanto pessoa de direitos – não só como pessoa de deveres – portadora de voz, de necessidades e cuidados.

Cuidando dos professores: o trabalho nas oficinas

Na oficina realizada com professores durante o 8º EIDE – Encontro Ibero Americano de Educação, em nov./2013, foram propostas as seguintes atividades:

1 – Aquecimento e sensibilização: A) apresentação teórica enfocando os aspectos históricos, contextualizando a educação especial no panorama da educação brasileira; B) dinâmica onde cada participante deveria se agrupar com alguém, segundo alguma semelhança. Em seguida, deveria dizer à pessoa o que motivou essa escolha. Na sequência, essa busca deveria ser invertida. A escolha seria segundo um critério de diferença e novamente deveria ser feita a partilha. Nesta etapa, o grupo é direcionado a fazer agrupamentos de três pessoas, onde deveriam apresentar uma habilidade ou talento e uma limitação pessoal. Após as discussões entre os grupos, abriu-se uma discussão temática, no grande grupo, coordenada pelas oficineiras. Dentro desse espaço, foram lançadas as seguintes perguntas: O que é mais fácil: se agrupar pelas diferenças ou pelas semelhanças? O que a semelhança mobiliza em mim? E as diferenças? Como lido com cada uma destas condições? Exalto, escondo? Disfarço? E quando não dá pra esconder? Se não aceito em mim, como aceito no outro?

2 – Momento de cuidado com o corpo: Em duplas, os participantes são levados a refletir sobre sua autoimagem/autoestima com a seguinte questão: quem é você? Em seguida foi proposto um trabalho de relaxamento corporal.

Reflexões/conclusão

A partir das atividades realizadas, alguns dados se destacaram nas falas dos participantes. Os relatos referentes aos conceitos discutidos – inclusão, exclusão

e integração – ainda são confusos. A aplicabilidade da inclusão na rotina escolar ainda é difícil, gerando desafios, que envolvem a capacitação diferenciada e mudanças de paradigmas.

Segundo Morin (2001) o paradigma é inconsciente mas nutre o pensamento consciente, controlando-o, determinando conceitos, comandando discursos e teorias, podendo ao mesmo tempo elucidar ou ocultar concepções. Assim, os indivíduos pensam e agem segundo os paradigmas aprendidos culturalmente.

Para que ocorram mudanças de paradigmas, há que se valorizar um espaço de formação, que vá além de conhecimentos teóricos práticos, mas que envolvam um olhar para a história pessoal do educador, seus valores, suas crenças, sua percepção do que é educação, do que é diversidade.

Nesse aspecto, a etapa de sensibilização da oficina mobilizou as histórias pessoais dos participantes revelando preconceitos e discriminações vividas. Nas reflexões da roda de conversa, identificamos o quanto essas dores impulsionaram o crescimento pessoal na medida em que foram transformadas em superações e, consequentemente, enriqueceram a atuação profissional. Falar sobre estas questões permitiu ao grupo se "apoderar" dessas vivências, fortalecendo sua autoestima.

Outro aspecto observado nos relatos foi que o fato de estar diante do diferente incomoda, assim como olhar e compartilhar as nossas limitações também gera constrangimentos. Conforme o grupo compartilhou, tendemos a esconder o que não nos agrada, ou seja, excluir.

Deste modo, olhar a realidade de uma nova forma, exige sair de um lugar de conforto, e se colocar também no lugar do outro e é "na relação" que isso acontece. Conforme Morin (2001, p.55), "compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade e sua diversidade na unidade".

A etapa de cuidado corporal e relaxamento foi um momento de entrega e prazer para os participantes. Eles perceberam o quanto é necessário um espaço para se perceber, falar de si, para ser acolhido, ouvido e valorizado.

Percebemos o quanto as cobranças constantes no exercício da profissão, faz com que o professor não dê conta de suprir as demandas pedagógicas e administrativas, sobrando pouco tempo para o cuidado com sua saúde mental e física.

Estes dados vão ao encontro da literatura estudada e ainda dos trabalhos desenvolvidos no CENPE, no projeto qualidade de vida, desde 2006. Conforme Barreto (2008), o que não nos deixa nos transformarmos em tarefeiros no exercício da profissão é quando integramos o saber acadêmico com aquele construído ao longo da nossa história pessoal. Para tanto, é indispensável um espaço de cuidado, não pontual, mas contínuo.

Também só teremos uma cultura e uma escola inclusiva, se continuarmos a aprender, a compreender e tolerar as diferenças e as fraquezas, nossas e do outro.

Retomando Morin (2001), se descobrimos que somos todos seres falíveis, frágeis, insuficientes, carentes, então poderemos descobrir que todos necessitamos de *mútua compreensão*.

Falar de inclusão é diferente de viver a inclusão. É estar *aberto* para o novo, para o diferente, para o conhecimento inacabado, para a interação com o outro, portanto, um eterno desafio.

Referências

BARRETO, A. **Terapia comunitária passo a passo**. 4.ed. Fortaleza: LCR, 2008.

CARVALHO, O. A.; PEIXOTO, L. M. **A escola inclusiva:** da utopia à realidade. Braga: APPACDM Distrital de Braga, 2000.

INCLUSÃO. In: **Wikipédia livre.** Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_inclusiva>. Acesso em: 10 mar. 2014.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil:** da exclusão à inclusão escolar. Campinas: Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade da Unicamp, [2001]**.** Disponível em: **<**http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em: 28 jan. 2014.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.11, n.33, p.387- 559, set./dez., 2006.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. In: MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**: EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=109>. Acesso em: 28 jan. 2014.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 4.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, M. S.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.2, p.189-199, mai./ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2014.

WERNECK, S. **A metodologia das oficinas inclusivas**. Disponível em: <http://escoladegente.org.br/projetoIntegra.php?id=77>. Acesso em: 8 fev. 2014.

A LITERATURA INFANTIL E A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: UM PASSAPORTE PARA O IMAGINÁRIO

Alessandra Iacchetti Braga de ALMEIDA
Elaine Rodrigues DAUSCUK
Maria Angela Barbato CARNEIRO

Instigados pelo estudo da obra *Pensamento e Linguagem*, de Vygotsky (1987), o Programa de Educação Tutorial (PET[1]) do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), em 2013, explorou a interface entre a *Literatura Infantil e a Arte de contar histórias*[2].

Apesar de o Curso de Pedagogia da PUC/SP contemplar o eixo temático que trata das Diferentes Linguagens da Criança, assunto fundamental para a docência na Educação Infantil, há assuntos que não têm sido contemplados com a profundidade merecida devido à carência de tempo, como a Literatura Infantil, por exemplo.

É importante ressaltar que o conhecimento das formas como a criança se comunica e se expressa são fundamentais, tanto para o profissional compreender a etapa de desenvolvimento em que ela se encontra e contribuir para o seu avanço, quanto para entender como surge a imaginação e a criatividade, elementos fundamentais para o processo de simbolização, alicerce da alfabetização.

Embora já abordado anteriormente no Curso de Pedagogia, o assunto mostrou-se importante para o grupo que, a partir de suas próprias necessidades, fez um bom levantamento bibliográfico para que pudesse servir de base para as discussões que adviriam.

---

1 O PET é um programa mantido pelo Ministério da Educação do Brasil.

2 Participaram do projeto: Andréa K. de Oliveira, Alessandra I. Braga de Almeida, Aline M Tavares Leite, Clarissa Liberali, Deivid Marques, Elaine R. Dauzcuk, Izabel lagoa, Maria Laura de O. B. Coube, Mônica Cavalcante e Gisele Marques Spadin.

Foram objetivos do trabalho, conhecer melhor o valor da literatura infantil para as crianças e a necessidade de utilizá-la na escola de modo a auxiliar os demais alunos do curso e demais interessados a entenderem melhor o assunto e as possibilidades de uso nas escolas e, finalmente, a oportunidade de integrar a teoria à prática através das capacitações.

A partir da determinação clara dos objetivos, se utilizaram dois caminhos para a operacionalização do trabalho. O primeiro foi aprofundar o tema do ponto de vista teórico para depois socializá-lo com seus colegas e outros profissionais e, posteriormente, oferecer uma oficina para os interessados de modo a avaliar se o aprendizado teórico poderia se concretizar na prática pedagógica.

Cada um dos caminhos percorridos teve a duração de seis meses, permitindo o aprofundamento de leituras e reflexões interessantes ao lado de práticas bastante criativas no trabalho de capacitação a ser realizado. Foram planejadas três oficinas para que se pudesse aplicar a teoria na prática.

A primeira, considerada como trabalho preliminar, realizada entre eles próprios de modo que pudessem perceber que conhecimentos haviam adquirido e quais os procedimentos adequados para aplicá-los.

Na ocasião, optou-se pela denominação *Contos Tradicionais e Literatura infantil: um passaporte para o imaginário* em função das leituras realizadas e, também, porque as discussões se iniciaram a partir dos contos de fadas. A experiência favoreceu uma avaliação dos objetivos, a definição mais clara dos conteúdos, a escolha dos procedimentos a serem adotados, o material disponível e o procedimento de avaliação. Portanto, ela foi o ponto de partida para que dois outros encontros ocorressem.

Para iniciar o trabalho o grupo optou pela obra *A bolsa amarela* de Lygia Bojunga (2012), que serviu como aporte para demonstrar as relações existentes entre o desenvolvimento da imaginação e do pensamento simbólico na criança.

A segunda oficina foi oferecida através do Núcleo de Cultura e Pesquisas do Brincar da PUCSP, por meio de inscrição prévia aos interessados, fossem eles alunos ou não da universidade.

Vinte e sete pessoas inscreveram-se para participar da oficina e muito colaboraram com o grupo através das avaliações e das sugestões.

A terceira e última atividade foi planejada a partir das duas experiências anteriores, dada a possibilidade de apresentar o trabalho no VIII Encontro Iberoamericano de Educação, na Universidade Estadual Paulista (UNESP), no Campus de Araraquara. Dela participaram mestrandos e doutorandos de diversas universidades paulistas e cariocas num total de vinte pessoas, sendo apenas uma aluna de graduação.

Foi um trabalho muito rico realizado com base em um diálogo entre os participantes, onde se utilizaram duas vivências.

A primeira, considerada introdutória, partiu da apresentação da história *A bolsa amarela*, já citada anteriormente por dar asas à imaginação e a segunda, conclusiva, consistiu em dividir os participantes em grupo e oferecer a cada um deles uma versão diferente da história da "Cinderela", que os participantes desconheciam.

Posteriormente, apresentou-se a história utilizando-se apenas de um único recurso, vassouras de diversos tamanhos, demonstrando a passagem do tempo.

Contar histórias: fundamentos teóricos

Como bem disse Busatto (2003) uma época que se perdeu nos tempos, num mundo ainda pleno de magia o movimento do contador de histórias conservava aceso o enredo da humanidade.

Contar histórias, portanto, parece ser uma arte milenar, pois até mesmo antes da escrita pictórica a raça humana comunicava-se oralmente. Era dessa forma que se transmitiam os costumes, as crenças e os valores de um determinado povo. O contador narrava para se sentir vivo transformando a história pessoal em um conto fantástico.

Entre os gregos, por exemplo, as obras de Homero mostraram os feitos fabulosos de heróis que eram contados em forma de versos à população, como a *Ilíada* e *a Odisséia,* por exemplo. Os personagens extraordinários dessas histórias apresentavam um misto de características divinas e humanas, por isso mesmo, eram considerados "semideuses" e, quase sempre, estavam envolvidos em lutas e expedições de conquista.

Os celtas também tinham contadores de histórias que relatavam tanto os mitos heroicos quanto os contos populares, onde quer que estivessem os ouvintes, ao redor da lareira doméstica ou em um canto do botequim. Eram hábeis na descrição vivida de mundos imaginários, de animais fantásticos e de super-heróis.

Contar histórias, para os esquimós, é uma arte que se fazia acompanhar pelo uso do bilboquê, objeto feito de ossos. Quando a haste se encaixava na base ele era passado para outra pessoa do grupo que deveria continuar a história. Era comum, em alguns povos, que a atividade fosse acompanhada por harpas ou cítaras, o que contribuía para estimular a imaginação.

Como arte milenar o conto sempre encantou, porque alimenta o imaginário, dá mais brilho ao mundo interior, favorecendo, por parte do ouvinte, a criação de um cenário interessante composto não só pela narrativa, mas pela adição da música e, por vezes, até a inserção de movimentos.

Os povos orientais consideravam o conto oral mais do que um estilo literário a serviço do divertimento. "Sabiam que neles estão contidos o conhecimento e as ideias de um povo e que através deles era possível indicar condutas, resgatar valores e até curar doenças." (BUSATTO, 2003, p.17).

Portanto, a narração de histórias implicou na coleta de fatos da própria experiência do narrador, que foram transformados para os ouvintes, considerando-se um encontro entre os mistérios que envolvem o homem e a vida.

Para Patrini (2005) a reminiscência dos contos é a base da tradição e ela permite a transmissão dos eventos mais importantes de uma geração para outra. Por essa razão tal prática era comumente realizada em reuniões de grupos durante o trabalho, em volta da chaminé ou durante a elaboração do artesanato.

Assim, contar história permitia livre curso ao contador e era sempre uma aventura mágica que eliminava as distâncias e encontrava um pretexto para uma nova reunião.

Ler ou ouvir histórias, o que é melhor para as crianças de hoje?

Para a maioria dos especialistas no assunto, ouvir histórias precede à sua leitura, pois as primeiras constituem no primeiro passo para a aprendizagem da última. Dessa forma favorece o caminho da descoberta, da compreensão do mundo e do desenvolvimento da imaginação.

Aliás, contar histórias também auxilia a descobrir conflitos e impasses, a buscar soluções e a vivenciar diferentes emoções.

Entre os pequenos ouvir histórias é um momento repleto de riquezas porque os leva a brincar, a suscitar o imaginário, a ter a curiosidade satisfeita, a encontrar outras ideias, enfim, a descobrir.

Ressalta-se, ainda, entre as inúmeras vantagens da atividade o fato de ser possível reviver as representações vividas, pois a imaginação consiste em um "[...] 'museu' de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a produzir." (DURAND, 1988, p.3).

É ouvindo histórias que as crianças se inserem no mundo da leitura porque sentem emoções, descobrem outros lugares, viajam pelo mundo da imaginação... Elas ***conhecem a China, pisam na Lua, voam através do tempo, viajam da pré-história aos dias de hoje, travam conhecimento com fadas, duendes, monstros e heróis***, enfim, adquirem um passaporte para uma viagem através da imaginação.

Abramovich (1986) mostrou que contar histórias é uma arte através da qual o contador também se descobre, através do uso simples e harmônico da voz. Aprendem novas palavras, entram em contato com a música, com o teatro...

Contar histórias é importante para as crianças, mas envolve uma arte por parte de quem o faz. Sobre esse assunto Cavallari (2010) apontou, com muita propriedade, que para ser contador de história a imagem que tem de si próprio é primordial, porque todo o sucesso da ação está na sua "imagem corporal".

A intenção ou o objetivo é o que move e dá experiência a essa arte, até mesmo porque cada pessoa tem uma maneira singular de entendê-la, relacioná-la com seus sonhos, suas fantasias.

Todavia, o surgimento da fantasia de acordo com Vigotskii (1998) depende da experiência acumulada e enriquecida de cada um, pois ela só pode ser construída a partir do mundo real, cujo conhecimento se acha carregado de emoções. Esse é um processo singular de cada ser humano que se inicia na infância.

Logo, é através da imaginação que nos reconhecemos como humanos, conhecemos o outro e aprendemos as múltiplas realidades que existem ao nosso entorno. Imaginar faz parte do mundo das representações.

Há na *contação* de histórias a herança do conhecimento acumulado de cada grupo, a memória coletiva, os valores e as práticas simbólicas que são continuamente criadas e recriadas. Logo, cada pessoa conta e ouve a história de acordo com os seus referenciais e utilizando o significado que ela teve para si, provocando reações diferentes nas pessoas que a ouvem.

Na arte do conto ritualizam-se os costumes e hábitos originados na comunidade, mantendo o equilíbrio dos grupos, evitando a sua desagregação. Por essa razão, pode-se dizer que os contos foram influenciados pelos mitos e pelos ritos, pois envolvem os costumes ancestrais, influenciados pela cultura dominante, demonstrando uma mistura de resistência e de conformismo. Nesse sentido, muitas vezes, são utilizados como forma de dominação da cultura adulta sobre a cultura da infância.

Os mitos eram tão importantes para os membros das comunidades primitivas quanto as religiões atuais o são para os seus seguidores, pois consistiam na explicação dada para a vida individual, social, passada presente e futura. Sabe-se que sua origem perde-se nos tempos, pois os mitos são narrativas tão antigas quanto a humanidade e falam de personagens fantásticos, duendes, heróis, deuses e demônios.

Como, então, cuidar do imaginário infantil se hoje as crianças sofrem uma influência muito grande da mídia?

Contar histórias ainda é uma forma de desenvolver e manter o imaginário infantil.

Mas, se os contos tradicionais transmitem os valores de uma sociedade burguesa por que lê-los ou narrá-los?

Porque, na realidade, eles também são formas de inserir a criança no grupo, pois incluem normas e valores, desejos sonhados e imaginados.

Segundo Abramovich (1982) é importante para as crianças ouvir histórias porque auxiliam e estimulam a aprendizagem da leitura que nada mais é do que um caminho de descoberta e compreensão do mundo.

O conto se distingue dos demais gêneros literários porque rompe com a previsibilidade do tempo e dá asas à imaginação, motivo este que provoca satisfação e prazer. Considerado como atividade mnemônica se baseia na transmissão dos eventos importantes de uma geração para outra, por isso, permite partilhar

a lembrança das experiências vividas e, como bem disse Patrini (2005) socializar a sabedoria adquirida ao longo da vida. Através dessa arte é possível ritualizar os costumes e hábitos de um grupo, fazendo do seu cotidiano.

Diferentemente dos contos tradicionais ou dos contos populares inventados mais recentemente, os contos de fadas são metáforas que retratam diversos aspectos da experiência humana. Eles resultam, segundo Bettelheim (2012), de montagens e remontagens, de episódios narrados milhões de vezes. Assim, ao narrar uma história para uma criança é possível ao adulto inferir suas reações, adaptando-a às possíveis questões que podem delas advir.

Os contos de fadas e os contos tradicionais são importantes porque trazem subjacentes questões ligadas ao bem e ao mal como a história de "Chapeuzinho Vermelho", por exemplo, ou a da "Bela Adormecida". São, portanto, metáforas das grandes mudanças na vida e seu objetivo consiste em ensinar os pequenos a enfrentar os obstáculos, descobrir a existência de conflitos, refletir sobre os impasses, vivenciar diferentes emoções, descobrir outros tempos.

De qualquer forma, contar histórias é um passaporte para o imaginário, porque permite adentrar para o mundo da leitura, valorizar os costumes e a cultura, viver e emocionar-se.

Contar histórias não é uma tarefa simples, pois antes de sensibilizar o ouvinte elas precisam tocar o contador.

Por essa razão, o primeiro passo para realizar bem a atividade consiste em conhecer alguns procedimentos que podem contribuir para melhorar a ação. Um deles é a leitura anterior porque ajuda a familiarizar-se com o texto, detectar suas partes, perceber o que toca e o que desagrada, destacar o lugar e o tempo em que ocorre e conhecer a mensagem.

Toda história tem uma introdução, um enredo, um ponto culminante e um desfecho. Portanto, a leitura anterior ajuda a detectar quais são tais partes, permitindo que se possa atribuir mais emoção à atividade.

Outro procedimento interessante consiste em despertar a atenção do ouvinte, criando um clima de envolvimento, de encanto. Um verdadeiro momento mágico. Para isso é preciso que se façam pausas, intervalos, se respeite o tempo imaginário, se crie expectativa, se provoque admiração.

Os sons de um conto também poderão contribuir para motivar, principalmente se forem ameaçadores.

É bom saber começar e, quase sempre, a melhor forma consiste ainda em usar "era uma vez ..."

Entre crianças muito pequenas deve-se evitar o uso de descrições muito longas, porque além de desviar a atenção impedirão o uso da imaginação. Elas apreciam conversas, ações, acontecimentos, talvez sejam esses os pontos mais observados durante a contagem de histórias.

Por fim, o uso do mesmo tom de voz, provoca desinteresse no ouvinte. Portanto, é importante adotar modalidades diversas do uso da voz. Falar baixinho, sussurrar, provocar uma algazarra, imitar ruídos e expressões de espanto, realizar pequenos movimentos, podem encantar os pequenos.

Vale a pena respeitar o ritmo e o tempo das crianças para que elas possam dar asas à imaginação.

Finalmente é preciso mostrar para elas, que o que ouviram está impresso e que poderão voltar ao texto quando desejarem.

Do ponto de vista da utilização dos recursos há controvérsias entre os diversos autores. Para alguns a verdadeira arte de contar histórias é pura e deve ser suficiente para despertar emoções e desenvolver o imaginário. Para outros, entretanto, o trabalho pode ser enriquecido com o teatro de marionetes, fantoches, sombras, dobraduras, músicas, flanelógrafo e maquetes. Há até mesmo profissionais que criam seus personagens e os representam utilizando objetos do cotidiano como lápis, copos, tesouras, conchas, panelas, roupas etc.

É importante considerar que as histórias permitem o desdobramento de outras atividades, ocasião em que as crianças poderão utilizar diferentes linguagens, se desenvolverem e criarem.

Considerações finais

Partindo do pressuposto que a linguagem é uma forma de comunicação e expressão e que está ligada à função simbólica, favorecê-la significa promover o desenvolvimento infantil.

Sabe-se que a função simbólica envolve imagens mentais e seu aparecimento é possível pela cultura através de inúmeras formas de interação e a literatura, de modo especial o ato de contar histórias, favorece as relações entre indivíduos e grupos, a construção de conhecimentos e a transmissão de usos e costumes.

No entanto, não se deve esquecer, como muito bem mostrou Zilberman (2003), que a literatura infantil esteve ligada ao aparecimento da família burguesa, que via nela uma forma de dominação dos adultos sobre as crianças e os contos de fadas foram utilizados como uma forma de escamotear a onipotência dos mais velhos, sem que os pequenos pudessem questionar o seu poder.

Apesar da utilização inadequada da atividade, o primeiro contato com a literatura infantil ocorre quando a criança ouve as histórias contadas pelos adultos e, dessa maneira, vai sendo introduzida no mundo dos signos gráficos, que mudam seu *status* na sociedade, pois emergem no universo da escrita.

Torna-se, pois, fundamental que os profissionais que atuam com a educação percebam que linguagem oral é um instrumento básico no processo de comunicação, porque através dela as crianças poderão adentrar no mundo da leitura e da

escrita, não mais dominadas por uma cultura adulta, mas de sorte a compreender, analisar, refletir e atribuir significado aos símbolos gráficos entendendo os textos e os contextos.

Nesse âmbito, o trabalho realizado pelos alunos do PET, favoreceu o entendimento do papel da literatura infantil, da necessidade de aproximar as crianças desse universo através da *contação* de histórias, de modo a permitir que possam participar da cultura da infância não só enquanto receptoras, mas acima de tudo, como criadoras e transformadoras desse processo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **A importância das histórias** São Paulo,1982.Mimeografado.

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1986.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

BOJUNGA, L. **A bolsa amarela.** Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2012.

BUSATTO, C. **Contar histórias e encantar**: pequenos segredos das narrativas. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CAVALLARI, V. O corpo como linguagem. In: TIERNO, G. (Org.). **A arte de contar histórias:** abordagens poéticas, literária e performática. São Paulo: Icone, 2010. p.31-42.

DURAND, G. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix: EDUSP, 1988.

PATRINI, M. L. **A renovação do conto:** emergência de uma prática oral. São Paulo: Cortez, 2005.

VIGOTSKII, L. S. **La imaginación y el arte en la infância.** 4.ed. Madrid: Akal, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZILBERMAN, R. **Literatura infantil na escola.** 11.ed. São Paulo: Global, 2003.

AUDICIÓN REFLEXIVA: DISCUTIENDO CUESTIONES DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN MUSICAL INFANTIL

Nieves HERNÁNDEZ ROMERO
Ari Fernando MAIA

Desde hace varios años los autores de este trabajo estamos investigando la presencia de sesgos de género en la música. En este tiempo hemos presentado y publicado algunos de los resultados de estas investigaciones[1].

Aquí resumiremos algunas de las ideas que hemos expuesto en dichos trabajos y parte de los resultados que hemos obtenido. Para terminar, describiremos las acciones que estamos realizando para profundizar en nuestro estudio.

Antes de hacerlo, planteamos cuál fue nuestro punto de partida.

En contra de lo que la musicología defendió durante mucho tiempo, la música no es autónoma. Es decir, no está libre de la influencia de la sociedad en la que se desarrolla, participando, explícita o implícitamente, de sus principios, modelos, ideas, prejuicios, etc. La música, como cualquier otra manifestación cultural, puede perpetuar, pero también puede romper, con esas ideas.

Tanto en uno como en otro caso, la música presenta sesgos de género. Estos se despliegan en aspectos puramente musicales, al haberse construido gran parte la teoría musical que conocemos (imperante en el mundo occidental, la base de la mal llamada "música clásica") sobre oposiciones binarias en las cuales, con frecuencia, lo "otro", "lo negativo", recibe el calificativo de femenino u otros asociados a tal concepto. En el caso de músicas con texto (canciones populares e infantiles, géneros vocales "cultos", etc.) este se convierte en un vehículo explícito

[1] Conferir HERNÁNDEZ ROMERO e MAIA (2009, 2010a, 2010b, 2011, 2012, 2013); MAIA e HERNÁNDEZ ROMERO (2010a, 2010b, 2012).

para la construcción patriarcal de los géneros o su deconstrucción. También se encuentran en todo tipo de cuestiones relacionadas con los estilos, intérpretes, actividades musicales, público, etc. Estos sesgos también están presentes en las músicas populares urbanas.

En la interpretación de los mensajes de la música intervienen elementos inherentes a la propia música, pero que son culturales y aprendidos (significados intrínsecos) y elementos relativos al contexto, socialmente construidos (significados evocados).

Para el estudio de un tema tan amplio nos estamos centrando en varias líneas más concretas, como por ejemplo:

- Cómo se presentan en la música estos sesgos.
- Presencia de hombres y mujeres en distintos estilos musicales; roles realizados o permitidos.
- Mensajes explícitos o implícitos en las letras de las canciones.
- Estrategias de subversión y rebeldía.
- Las contradicciones de los jóvenes en la sociedad contemporánea, a través de la música que escuchan, en relación a la construcción y transmisión de estereotipos asociados al género.

En este sentido, nos centramos en investigar por medio de debates, encuestas y escucha de canciones si los oyentes eran conscientes de varias cuestiones:

- El poder de los medios de comunicación y su posible influencia en sus elecciones musicales.
- Relación de los estilos favoritos con la transmisión de ideas políticas, sociales y con cuestiones de género.
- Poder de la imagen (fotos promocionales, videoclips, entrevistas…)
- Influencia de los estereotipos transmitidos por las músicas y su proceso contextual y de las posibles rupturas con lo establecido.
- Ante la escucha de diversas canciones donde, de una u otra manera, se critican, se rompen, se cuestionan o se juega con los presupuestos patriarcales, analizar si son conscientes de las estrategias para estas rupturas, si perciben la crítica; su actitud ante la asunción de roles, por parte de mujeres, tradicionalmente asociados a lo masculino.

Para estudiar todos estos puntos hemos realizado dos encuestas y varios debates relacionados con la elección de las músicas, influencia de los medios de comu-

nicación, formas de audición, reacción ante canciones con mensajes implícitos o explícitos que cuestionan los presupuestos patriarcales, etc.

Comentemos algunas de las conclusiones.

La escucha suele ser inconsciente, asociada al ocio o al entretenimiento, dirigida por los sentimientos que provocan; apenas se presta atención a los significados implícitos ni explícitos. De este modo, no se percibe la presencia de sesgos de género, salvo que aparezcan afirmaciones muy evidentes y casi (o claramente) violentas.

Tras el análisis de ciertas canciones, emergieron sus propios prejuicios, de los cuales no eran conscientes. De hecho, se mostraba la creencia generalizada de que no hay estilos masculinos o femeninos, aunque algunas respuestas mostraban lo contrario. Hubo afirmaciones acerca de que, en general, no perciben discriminaciones en cuanto al género en las músicas que suelen escuchar, aunque sí en estilos concretos como el reggaetón. Además, la mayoría expresaba el convencimiento de que es una cuestión superada, aunque al profundizar salían a la luz cuestiones que contradecían esa afirmación.

La mayoría de los encuestados no reconocieron el poder de los medios de comunicación, de su influencia al dirigir el gusto de los oyentes o de su participación en la construcción y mantenimiento de estereotipos de género. En el caso de hacerlo, muchos afirmaron que a ellos no les afectaba, defendiendo su independencia de criterio. Parecen opinar que la "autenticidad" de la música y su calidad están en relación inversamente proporcional con el nivel de su presencia en los medios.

Muchos de ellos consideraban que el uso de la imagen es abusivo, aunque en algunos casos decían que hoy día es inevitable para promocionarse. Algunos afirmaban que es necesario para identificar estilos musicales, en lo que ya de por sí muestra una actitud prejuiciosa. También muestran sus prejuicios al considerar que, especialmente en el caso de las mujeres, se abusa de su imagen (lo cual sí es cierto) y que esta prima sobre la calidad musical: percibimos la idea de que consideran que a más belleza, menor calidad musical.

Ante la escucha de las canciones que, de forma más o menos sutil, rompían con los presupuestos patriarcales, a pesar de que las diferencias y discriminaciones relacionadas con el género eran condenadas por los encuestados, involuntariamente se manifestaba una resistencia a las músicas en las que las mujeres adoptan elementos musicales o actitudes tradicionalmente asociadas a los hombres. Lo peor, quizás, es que no son conscientes de sus propios prejuicios. Es decir, en las canciones en las que la crítica se hace de forma algo más directa, agresiva, irónica, metafórica o utilizando los recursos musicales y literarios tradicionalmente asociados al mundo masculino, se produjeron actitudes de rechazo, admitiendo que hay que luchar por la igualdad, pero que "esas no son formas". En algún caso en que la actitud y el mensaje eran especialmente provocadores, algunos oyentes llegaron a hablar de problemas de identidad sexual. La cuestión es que ese tipo de

actitudes, música y letras, interpretadas por hombres, incluso mucho más rebeldes, son consumidas y aceptadas por los jóvenes continuamente.

En general no fueron capaces de percibir la parodia, la reconstrucción de los significados tradicionales de los elementos musicales, la transgresión o la ironía. Es importante resaltar que hubo interpretaciones correctas, y también ideas críticas que articulaban una crítica social y la percepción de los patrones y estereotipos del propio sujeto, pero no hubo en ningún caso una crítica profunda que llegase a la raíz de los problemas.

Tras la realización de actividades relacionadas con el tema, mostraron su asombro por la inmensa información que, de una u otra manera, nos es transmitida por la música y todos los elementos que acompañan a su difusión y por sus propias reacciones ante ciertas canciones o actitudes tomadas por mujeres músicas, al reconocer en ellos prejuicios que creían no tener.

Percibimos en los resultados de las encuestas que el sutil poder de la música para manipular al oyente y mantener las ideas que fundamentan el patriarcado se mantiene en un gran número de casos. La feminización de ciertos aspectos musicales y de ciertos comportamientos aún está profundamente adherida en la conciencia del oyente, de tal forma que cualquier transgresión es rechazada, frecuentemente sin que el oyente sea capaz siquiera de fundamentar dicho rechazo. Es llamativo que pocos de los encuestados fueron capaces de percibir las provocaciones y las paradojas encontradas en las canciones. No han sido capaces de adoptar una postura crítica, siendo literales en sus interpretaciones y sin apenas cuestionar hasta qué punto sus ideas y opiniones están mediatizadas por los prejuicios.

Una de nuestras conclusiones es que es necesario desarrollar una educación para la emancipación crítica, debemos concienciar a los alumnos de las ideologías que se transmiten a través de todo nuestro entorno.

Estereotipos de género en la escuela: percepción de los maestros

Partiendo de la conclusión final del apartado anterior, el siguiente paso que hemos dado, y en cuyo proceso estamos inmersos, ha sido trabajar esta problemática con los maestros.

Como profesores e investigadores somos responsables de la imagen que los alumnos tienen del papel que han tenido a lo largo de la historia hombres y mujeres en distintos ámbitos de la vida, la sociedad, la cultura y el arte. Estamos condicionados por numerosos factores que influyen en nuestra práctica: nuestra formación, nuestro entorno o los materiales que tenemos a nuestro alcance para realizar nuestra actividad, entre muchos otros. A menudo reproducimos, sin darnos cuenta, los mismos contenidos y tópicos repetidos hasta la saciedad en los libros

que utilizamos y que raramente debatimos. Al emplear materiales que silencian o relegan a las mujeres a un segundo plano contribuimos a la construcción de unas identidades femenina y masculina que refuerzan los roles asociados históricamente a cada uno de los sexos. También lo hacemos mostrar, consciente o inconscientemente, expectativas diferentes respecto a niños y niñas. Pero debemos superar estos condicionantes, reconsiderar los materiales, utilizar nuevas metodologías y diferentes formas de expresión. Aquí nos centramos en la materia de música, pero obviamente es algo que se debe tener en cuenta en cualquier asignatura y momento de la convivencia escolar.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, hemos comenzado a trabajar estas cuestiones con docentes de las primeras etapas educativas, con el propósito de conocer si las perciben, de que reflexionen sobre su actitud y su papel y diseñen propuestas que ayuden a superar los estereotipos transmitidos en la educación.

La primera iniciativa en esta etapa ha sido un encuentro con un grupo de maestros de primaria e infantil en Bauru (Brasil). Asistieron 38 docentes no especialistas en música; de ellos, 23 habían realizado voluntariamente un curso de introducción a esta materia de 40 horas de duración, repartidas en 10 sesiones. Entre los contenidos de este curso se había hablado de los parámetros del sonido, nociones básicas de armonía, historia de la música occidental, música y sociedad, música y género y, finalmente, estrategias para diseñar actividades de educación musical. La culminación del curso consistió en la elaboración, por parte de las profesoras participantes, de proyectos de educación musical para los niños.

La evaluación de los proyectos se centró en las actividades destinadas al trabajo sobre cuestiones de género en música.

Los resultados mostraron que primó el uso de canciones compuestas para los niños, tradicionales o no, y no todas utilizadas en las escuelas. Los temas citados fueron: conocimiento de los instrumentos y de los parámetros del sonido, relaciones entre los sonidos y el cuerpo y el trabajo infantil en el entorno doméstico. Ningún proyecto utilizó música "clásica" ni la composición musical con los niños. En la valoración realizada por las participantes destacó la necesidad de que su propia formación musical fuese continuada.

El encuentro

Al encuentro en Bauru, además de las participantes en el curso descrito, asistieron otros maestros especialistas en artes, algunos de los cuales sí trabajaban la música en sus clases. La conferencia y el debate duraron en total 4 horas.

En la charla se habló de la importancia del maestro en la transmisión o la ruptura de estereotipos de género, el análisis de materiales didácticos, las resistencias a este tipo de debates, la definición de los presupuestos patriarcales que

sustentan la discriminación sexual, algunas de sus consecuencias en la música como la influencia en la elección de instrumento, la escasa presencia femenina en ciertos campos como la composición o al dirección, la jerarquización de estilos o prácticas musicales en base al género, la permanencia de los mismos problemas en las músicas populares urbanas a pesar de su, en principio, carácter transgresor (idea también bastante cuestionable), música, mujeres y educación, centrándonos en los distintos roles que asumen niñas y niños en la clase de música y los mensajes transmitidos por las canciones infantiles.

Al hablar de cada uno de los temas se les preguntó acerca de su opinión, si habían percibido alguna de las cuestiones comentadas, si les preocupaba y si en tal caso habían tomado alguna medida para reorientar o compensar los mensajes.

Agrupamos algunas de las intervenciones según la problemática.

- Se comenzó hablando acerca de la cuestión sobre la presencia de sesgos de género en los materiales escolares, ejemplificada en la prácticamente total ausencia de mujeres en los mismos, y que, en caso de aparecer, lo hagan encarnando las actividades tradicionalmente asociados a lo "femenino". Por ejemplo, la falta de referentes femeninos en música, pintura, literatura, ciencias, política, etc., dando la impresión de que estas no han participado activamente ni siquiera mínimamente en la construcción del mundo.

  Algunos maestros respondieron que, en efecto, hay diferencias entre hombres y mujeres en los materiales didácticos, tanto en la iconografía como en los contenidos; las mujeres aparecen en papeles más sumisos, como amas de casa, y los hombres como trabajadores y en posiciones de poder.

  Cuando esta misma cuestión se planteó en referencia a la música, hubo menos respuestas. Las observaciones apuntaron al hecho de que en la historia de la música, tanto "erudita" como popular, hay un número mayor de hombres que de mujeres, pero no hubo cuestionamientos más amplios sobre los materiales didácticos. La diferencia de producción y protagonismo o el reparto de papeles entre hombres y mujeres parece un hecho natural.

  Cuando se habló de las canciones populares infantiles, algunas profesoras recordaron canciones en las que los papeles masculinos y femeninos están totalmente delimitados, mostrando su acuerdo con una de las ideas que habíamos planteado acerca de la imagen que se presenta de unos y otras, siendo ellos militares, príncipes o reyes, o cualquier otra actividad "productiva", mientras que las mujeres permanecen en el ámbito privado. También señalaron que las canciones infantiles antiguas casi no son

escuchadas y que los niños cantan y asimilan temas de éxito, aunque no sean producidas para su franja de edad.

- En relación a si hay instrumentos más adecuados para mujeres u hombres, hubo comentarios indicando que algunos parecen más masculinos que otros, como el contrabajo, la tuba el trombón o la percusión (e incluso alguien citó el violín). Sin embargo, el arpa o el piano los consideraban más femeninos. Hubo quien dijo que conocían casos de mujeres percusionistas, y que hay una orquesta municipal en la que hay mujeres tocando todos los instrumentos. La idea de que hay diferencias en este aspecto fue por tanto cuestionada.
  Para profundizar sobre la cuestión de la elección de instrumentos e introducir la cuestión de los estereotipos asociados al aspecto físico, se mostró varias imágenes de una guitarrista de rock. Hubo varias fotos de la misma mujer, pero con distintas poses y cambios relevantes en su vestimenta y su actitud. En este caso hubo división de opiniones. Algunos opinaban que no parecía tocar ella, que era una pose. Hubo quien dijo que algunas eran más femeninas y adecuadas que otras. Pero no hubo rechazo explícito hacia ninguna de ellas ni a las actitudes sobreentendidas. Sobre las fotos sobre una mujer tocando la batería, hubo comentarios acerca de que muchas mujeres tocan la percusión y que es posible para ellas tocar cualquier instrumento. Lo que no pareció quedar claro es que, en realidad, apenas hay mujeres que toquen este instrumento en los grupos de música más conocidos.

- Se habló de ejemplos de mujeres que ostentan cargos de poder y son identificadas con hombres. También se contó la anécdota de que una hija que dijo a su madre que quería ser cantante de música popular que esto era como decir que era lesbiana.

- Hubo comentarios acerca de los mismos sesgos de género en otras artes como la pintura o el teatro, donde los hombres son retratados de forma distinta a las mujeres, en situación central o de poder, o de la escasez de pintoras, compositoras o directoras de orquesta, aunque en este caso se celebró que la orquesta de Sao Paulo estuviera dirigida por una mujer.

- Sobre las prácticas pedagógicas y sobre la experiencia en las aulas, se discutieron algunas propuestas para la igualdad de género. Hubo comentarios acerca de que no hay prácticas específicas dirigidas a este fin. Algunos

reconocieron que era importante que hubiera actividades para promover el respeto a la diversidad.

Un maestro comentó que el incentivar la diversidad iba acompañado de un aumento de la discriminación y la violencia. Fue debatido el hecho de que siempre ha habido mucha violencia y que la mayor visibilidad concedida a grupos antes considerados invisibles es una forma de intentar disminuir la violencia ejercida contra ellos.

Conclusiones

Casi todos los maestros reconocieron haberse percatado de la ausencia de referentes femeninos en los materiales didácticos y de que las mujeres, cuando aparecen, lo hacen encarnando roles tradicionalmente asociados a la feminidad, como madre o ama de casa. Pero nadie dijo haberse detenido a entender el porqué de esta circunstancia ni haber intentado proponer actividades que suplieran esta carencia.

El sentimiento generalizado fue que este encuentro les había hecho darse cuenta de cuestiones de las que jamás habían oído hablar y que nunca se habían planteado. Ese hecho es preocupante, ya que es imposible que los alumnos reciban una educación emancipatoria si sus maestros no son conscientes de las ideologías subyacentes en los currículos y los materiales didácticos. Pero el que los asistentes se mostraran dispuestos a reflexionar e investigar sobre el tema con el propósito de reconsiderar qué se transmite y cómo se transmite en la escuela es una puerta abierta al optimismo.

Referencias

HERNÁNDEZ ROMERO, N.; MAIA, A. F. Músicas populares urbanas, relaciones de género y persistencia de prejuicios: análisis de la comprensión de seis canciones por jóvenes españoles y brasileños. **Musiker**: Cuadernos de Música, Bilbao, v.20, p.207-253, 2013.

_____. Educación musical, género y poder: ¿podemos educar para la diversidad? En: SEBASTIÁN HEREDERO, E.; MARTÍN BRIS, M.; AGUILERA VÁSQUEZ, V. **Reflexiones y realidades sobre la educación desde la perspectiva iberoamericana.** Santiago de Chile: Santillana, 2012. p.539-551.

_____. Estado actual de las investigaciones sobre música y género en Brasil y España. En: SEBASTIÁN HEREDERO, E.; MARTÍN BRIS, M. (Org.). **La escuela de la sociedad del conocimiento:** perspectivas innovadoras en Brasil y España. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2011. p.195-206.

_____. Estereotipos de género en la música popular urbana según estudiantes universitarios de España y Brasil. **Inguruak:** Revista Vasca de sociología y Ciencia Política, Bilbao, v.1, p.218-230, 2010a. Monográfico especial: Sociedad e innovación en el siglo XXI.

_____. Música y género desde la producción teórica hasta la investigación empírica. En: SEMINARIO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL, 2010. **Actas…** Madrid: Universidad Complutense, 2010b.

_____. Relaciones entre música y género y su percepción por los jóvenes: un análisis empírico. En: SEBASTIÁN HEREDERO, E.; MARTÍN BRIS, M. **Formación del ciudadano en un mundo global:** una mirada desde los contextos español y brasileño. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2009. p.287-299.

MAIA, A. F.; HERNÁNDEZ ROMERO, N. Música popular e a identidade feminina: análise sobre a compreensão das letras de canções populares. En: GOMIDE, C. B.; RIBEIRO, P. R. **Políticas públicas em educação no contexto ibero-americano.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p.201-212.

_____. Compreensão das questões de gênero na música pelos jovens e espanhóis e brasileiros. En: GOMIDE, C. B.; RIBEIRO, P. R. **Desafios educacionais para o século XXI:** contribuições dos contextos espanhol e brasileiro. Araraquara: Laboratório Editorial da Faculdade de Ciências e Letras, 2010a. p.129-141.

_____. Estereótipos e preconceitos na música popular: gênero e indústria cultural. En: TEIXEIRA, F. et al. (Org.). **Sexualidade e educação sexual:** políticas educativas, investigação e práticas. Braga: Edições Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2010b. p.53-58.

EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE NA INFÂNCIA: ENTRE DEBATES E DISPUTAS

Lucilaine dos Santos OLIVEIRA
Paula Regina Costa RIBEIRO

A pesquisa[1] que embasa as reflexões sobre o tema Educação para a Sexualidade na escola entrelaça narrativas infantis com as nossas, com aquelas expressas por autores/as que discutem a temática da sexualidade e aquelas produzidas por pais, mães, cuidadores(as) e/ou responsáveis. Apresentamos as várias designações utilizadas para discutir, no espaço da escola, a educação dos corpos, gêneros e sexualidades, problematizando como os enunciados produzem práticas e constituem sujeitos, ou seja, como práticas que envolvem a sexualidade e a educação produzem modos de ser, pensar e agir em diferentes sujeitos, em especial, nos sujeitos infantis.

Durante a pesquisa realizamos um encontro na escola com as famílias que foi de grande importância, pois as narrativas produzidas nesse espaço-tempo fizeram-nos mais uma vez pensarmos nas crianças, bem como refletirmos sobre as palavras de Vera Paiva et al. (2000, p.19) ao afirmarem que "[...] sendo a escola um lugar onde cabem sonhos, curiosidades, desejos, medos, ideias, afetos, crescimento, política, conhecimento, certamente não pode excluir a sexualidade e o espaço de reflexão sobre esse tema." Desse modo, ao (re)pensarmos os objetivos norteadores deste estudo, consideramos relevante conhecer os significados construídos pelos sujeitos investigados a respeito da importância da Educação para a Sexualidade na escola e, assim, tornou-se fundamental que suas narrativas fossem privilegiadas.

A Educação para a Sexualidade tem sido muito debatida por diversas instâncias sociais, tais como a família, a escola, a religião e também por diversos campos

[1] Conferir Oliveira (2010).

de saberes como a psicologia, a educação e a biologia. O termo utilizado também tem sido polêmico, pois várias são as designações utilizadas – Educação Sexual, Orientação Sexual, Educação da sexualidade, Educação para a Sexualidade – para discutir sobre a educação dos corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar. Para Constantina Xavier Filha "[...] nos últimos anos, no campo de estudos e discussões sobre sexualidade, gênero e educação, vêm-se discutindo tanto a nomenclatura a se usar, tanto quanto os objetivos, as funções, os (des) propósitos da educação da sexualidade, mais comumente chamada de Educação Sexual." (XAVIER FILHA, 2009, p.86).

Ao revisitar a história da Educação Sexual no Brasil, Paula Ribeiro (2002) afirma que a discussão sobre a inclusão da sexualidade vem ocorrendo desde o início do século XX pela influência das concepções médico-higienistas do século XIX. Segundo a autora, nesse período teriam aparecido as primeiras ideias sobre Educação Sexual, as quais objetivavam o combate à masturbação e às doenças venéreas, como também o preparo da mulher para ser esposa e mãe.

Atualmente, essa temática continua gerando debates e suscitando inúmeras discussões que vêm produzindo diferentes significados e representações. Na busca por conhecer esses significados presentes na literatura acerca do tema, deparamo-nos com diferentes posicionamentos, os quais apresentam entendimentos e discutem a diferença entre os termos utilizados para nomear a Educação Sexual.

Constantina Xavier Filha, ao discutir a respeito do intenso debate sobre e as formas e propósitos de sua educação, opta pelo uso do termo "Educação para a Sexualidade" considerando o mais pertinente, tendo em vista que a mesma constitui-se como:

> Prática que visa a refletir, problematizar, desconstruir discursos considerados como 'únicas' possibilidades, evidenciando que os discursos são construções culturais e que suas formas de enunciação são capazes de produções de subjetividades. (XAVIER FILHA, 2009, p.96).

Segundo a autora, sob essa perspectiva pretende-se refletir sobre discursos naturalizados e sacralizados culturalmente, relativizando-os, pondo-os sob suspeita e vigilância e desestabilizando certezas, na tentativa de ampliar olhares em outras direções e possibilidades.

No livro Fala Educadora! Educador! Paiva et al. diferenciam Educação Sexual de Orientação Sexual, afirmando que:

> A Educação Sexual é um processo informal que tem início num contexto mais íntimo e familiar e se desenvolve por toda a vida. Neste processo interferem, além da família, a mídia, a ciência, os costumes e inclusive a escola.

> Entendemos a Orientação Sexual, como um processo de intervenção sistemática que promove a reflexão sobre a sexualidade: valores, posturas, atitudes, preconceitos, vivência e informação. (PAIVA et al., 2000, p.19).

O termo Orientação Sexual também é utilizado por autores/as referindo-se a relação de desejo e práticas sexuais. Para Junqueira (2008, p.31) "[...] orientação Sexual é um fenômeno complexo, profundo, relacionado à orientação do afeto e do desejo sexual.", e, para Altmann (2004, p.3), "[...] é o termo sob o qual se designa a opção sexual, evitando-se, assim, falar em identidade".

Cabe ressaltar que nossa intenção não foi discutir quais termos ou nomenclaturas seriam as mais corretas, bem como seus objetivos e funções, mas de propor uma reflexão a respeito de como esses enunciados vêm produzindo práticas e constituindo sujeitos, ou seja, de pensar como as práticas que envolvem a sexualidade e a educação têm produzido modos de ser, pensar e agir em diferentes sujeitos, em especial nos sujeitos infantis. Além disso, a discussão situa a escolha no contexto deste estudo pelo emprego do termo Educação para a Sexualidade.

Sendo assim, buscando nos aproximar dos modos como as crianças compreendem essa temática, foram organizadas algumas atividades para a produção do *corpus* de análise da pesquisa. Uma dessas atividades teve como objetivo discutir sobre a Educação para a Sexualidade na escola, extraída do livro Alfabetização sem segredos: temas transversais de Maria Redespiel (1998). A história apresenta o diálogo entre duas crianças sobre esse tema e, ao final, apresenta alguns questionamentos a respeito de se ter ou não Educação para a Sexualidade na escola, as principais dúvidas sobre sexo, de como nascem os bebês, se sexo é uma coisa feia, como a família trata sobre o assunto sexo e de que forma gostariam de esclarecer suas dúvidas. Tais questionamentos foram problematizados através do estudo do texto, interpretação escrita e discussão em grupo.

Durante a atividade, percebemos que a maior parte das crianças não apresentou dificuldade em conversar sobre o tema em debate e em lançar perguntas, o que demonstrou que o trabalho que vinha sendo desenvolvido sobre as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades em sala de aula, através de leituras, filmes, dramatizações, conversas e brincadeiras contribuiu para a expressão de sentimentos, desejos, hipóteses e descobertas, sem tabus e preconceitos. Nessa perspectiva, Ana Maria Camargo e Cláudia Maria Ribeiro (1999, p.43) argumentam que:

> O trabalho de Educação Sexual na escola deve ser realizado de tal forma que permita a participação constante dos alunos e alunas, por meio das discussões que privilegiem o posicionamento de cada um quanto ao tema em debate, assim como o levantamento e discussão de dúvidas, das divergências e dos pontos em comum.

Compartilhando das ideias das autoras, no desenvolvimento das atividades procuramos respeitar as crianças enquanto sujeitos singulares, constituídos a partir de interações com diversas instâncias sociais e com o mundo adulto, entendendo que cada uma delas compõe um modo singular de ser criança, o que implica a necessidade de levar em conta os diferentes tipos de crianças e de infâncias. Desse modo, houve a observação atenta às crianças e a seus tipos de expressão sob diferentes formas: através de palavras, gestos, escrita ou do silêncio, além do cuidado em respeitar os modos de ser de cada uma delas. Assim, pensando nas diferentes formas de expressão das crianças é que foram sendo planejadas e negociadas as estratégias que deram suporte à pesquisa, considerando que:

> É importante apreender esses diferentes contextos e também aprender a trabalhar com aquilo que é dito e com aquilo que não é dito, porque temos, principalmente no caso das crianças, esse contexto da "pouca fala". (DEMARTINI, 2002, p.8).

Na busca pela participação do grupo como um todo, além da roda de conversa, da interpretação escrita a partir da história em quadrinhos e da urna, a utilização do diário permitiu que as crianças expressassem suas ideias, dúvidas e experiências através da produção textual. Desse modo, as narrativas das crianças não obedeceram a uma ordem cronológica, mas foram produzidas ao longo do trabalho através de registros de diferentes atividades como as citadas acima, não sendo constituídas de forma linear e homogênea.

Ao ouvir as crianças, percebemos o forte desejo que têm de falar e contar suas experiências de vida e, dentre elas, as que se referem aos corpos e as sexualidades. Tais observações reforçam o entendimento de que a sexualidade não se apresenta como uma essência e precisa receber atenção da família e da escola; mas como uma construção social, política, histórica e cultural que permeia os indivíduos por toda a vida. Ana Maria Camargo e Cláudia Maria Ribeiro (1999, p.57), explicam que:

> As crianças, desde a tenra idade, fazem inúmeras perguntas relacionadas a sexo; muitas vezes bem mais do que outros grupos de mais idade. São perguntas básicas para o desejo de saber e, se ocultadas, podem inibir o ímpeto da busca do conhecimento. Aquilo que impele a criança a voltar-se para o problema de suas origens, a curiosidade, a pulsão de saber, está relacionado com as indagações mais fundamentais do ser humano.

Assim, ao serem questionadas, todas as crianças se posicionaram a favor da Educação para a Sexualidade na escola, porém explicitaram através da fala e dos

registros escritos, o descontentamento com relação à falta do diálogo com a família sobre o assunto, expressando o desejo de que a Educação para a Sexualidade começasse a ser discutida no espaço familiar. A discussão da Educação para a Sexualidade na família foi uma questão levantada por muitas crianças conforme apresentado nas narrativas a seguir:

- Tem vezes que quando vou falar com meu pai, ele muda de assunto, aí eu fico nervoso e brigo com ele. Às vezes nós conseguimos conversar, mas é só quando a minha mãe sai com a minha irmã e aí ficamos sozinhos. Por isso eu fico feliz em poder conversar na escola sobre esse assunto porque eu posso perguntar e aprender coisas novas. (Diário de Kakachi[2]).
- Vamos aprender por bem ou por mal! Se não aprendermos na escola aonde é que vamos aprender? Na rua podemos aprender coisas erradas. Aqui na escola falamos sobre sexualidade de forma respeitosa. Mas eu gostaria muito de poder conversar com meus pais. Sinto falta disso. (Bya – Diário da professora).
- Eu acho bom receber Educação Sexual na escola porque precisamos saber mais sobre sexualidade. Eu já sabia que os meus pais tinham que namorar para eu nascer e em minha opinião sexo não é uma coisa feia, mas os meus pais não falam sobre isso comigo. Eu queria que eles respondessem minhas perguntas e me dissessem a verdade. (Diário de Jejé).

As narrativas apresentadas reforçam o pressuposto de que:

> A educação sexual informal, que se realiza no âmbito da família, tem uma importância particular sobre o desenvolvimento da criança e a formação de grande parte de suas ideias sobre a família, sobre o amor e a sexualidade, sobre o mundo adulto e sobre si mesma. (WEREBE, 1998, p.148).

No entanto, na vida familiar o grande desafio que se apresenta nos dias de hoje é poder dialogar. Essa afirmativa fica evidente em narrativas produzidas pelos familiares das crianças participantes deste estudo, dentre as quais destacamos a seguir:

- Um pai: A senhora vai conversar com eles sobre as mudanças que ocorrem no corpo? Eu acho ótimo que a escola se ocupe desse assunto! Estou separado da mãe dela e às vezes tento conversar com minha filha, mas

[2] As crianças escolheram codinomes a fim de não serem identificadas durante a pesquisa.

não estou sempre junto, sabe como é. Tenho tentado estar mais presente na vida dela, além de pegá-la nos finais de semana, também duas ou três vezes na semana eu vou buscá-la para ficar comigo. Acho importante o pai estar com os filhos nesta etapa em que eles estão crescendo, mas é que na escola eu acho que ela deve se sentir mais a vontade em conversar sobre o assunto porque tem outras crianças da mesma idade com interesses parecidos.

- Uma mãe: Eu gosto muito da ideia de discutir o tema sexualidade na sala de aula porque me considero um pouco fechada, além de não ter muito tempo, pois tenho que trabalhar o dia todo, pois crio minha filha sozinha sendo mãe e pai ao mesmo tempo.

As narrativas apresentadas apontam a escola como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da Educação para a Sexualidade na infância, uma vez que reúne crianças da mesma idade, favorecendo o diálogo através do compartilhar de conhecimentos e experiências comuns a elas. Outras narrativas registradas nos diário de campo, remetem à concepção de que existem famílias que facilmente dialogam e outras que quase não o fazem, devido ao excesso de trabalho, à impaciência, a horários diversificados entre seus membros, à preferência pelos programas de televisão, à utilização da internet, à vida social cada vez mais intensa, ao descomprometimento, ao medo ou vergonha, que dificultam a aproximação entre pais/mães e filhos/as.

A conversa é adiada também pelos/as pais/mães/cuidadores/as ao considerarem os/as filhos/as ainda pequenos/as, ingênuos/as e inocentes e por esse motivo, ser muito cedo para tratar do tema sexualidade, como podemos observar nos questionamentos feitos por uma das mães durante reunião na escola:- ***Será que as crianças vão falar?- Será que não vão ficar com vergonha de perguntar?*** Para Jane Felipe (1998, p.122):

> Pais, mães ou responsáveis ainda se sentem constrangidos/as ao terem que falar destes assuntos, em função da repressão a que foram submetidos/as, o que certamente pode ter contribuído para a falta de informação sobre questões ligadas à sexualidade.

Tais concepções e comportamentos são efeitos das representações românticas, construídas ao longo da experiência histórica acerca das crianças e têm contribuído para que as mesmas sejam descritas e narradas como seres assexuados, inocentes e ingênuos, incapazes de construir entendimentos sobre sexualidade. Para Paula Ribeiro (2002, p.107-108):

> [...] a discussão em torno da inclusão ou não da educação sexual tanto no Ensino Fundamental como na Educação Infantil tem produzido polêmicas, pois muitos consideram que essa discussão estimularia precocemente a sexualidade das crianças; ao contrário, outros consideram a discussão de temáticas relacionadas à sexualidade muito importante, pois problematizaria as representações de masculino e feminino, o cuidado de si, as identidades sexuais, entre outras questões.

A falta de proximidade e abertura destacadas por pais e mães e cuidadores/as como algumas das dificuldades encontradas ao tratar de questões relacionadas à sexualidade das crianças, contribuem para que as mesmas também sintam medo e vergonha de expressar suas ideias e apresentem dificuldades em lidar com as questões que dizem respeito ao seu corpo e a sua sexualidade. Uma passagem do texto produzido por Isabela, em seu diário, nos apresenta essa questão**:** *Eu acho muito legal poder falar sobre meus sentimentos, poder esclarecer dúvidas sobre meu corpo, mas o que eu fico pensando é o que a minha mãe vai pensar se souber disso! Ela sempre diz que eu sou muito pequena para falar sobre certas coisas!* (Diário da criança).

Sobre esse assunto, Vani escreveu em seu diário: *Eu acho bom ter aulas de Educação Sexual na escola. Antes, eu achava sexo uma coisa feia e falar nessa palavra era muito pesado para mim. Os meus pais nem tocam nessa palavra em casa, nem comigo e nem com minha irmã. Na escola aprendi que não preciso ter vergonha de falar sobre minha sexualidade porque ela faz parte da minha vida.* (Diário da criança).

A partir dessas narrativas, foi possível perceber mitos e tabus expressos pelas crianças com relação à sexualidade, ou seja, o que pode e o que não pode ser falado por elas sobre essa temática, demonstrando que a sexualidade ainda é significada como algo feio e proibido e que deve ser vivenciado entre quatro paredes. No entanto, através da problematização da sexualidade na escola enquanto "[...] construções/invenções humanas, frutos do desenvolvimento e da interação sócio-cultural [...]" (FURLANI, 2003, p.15) torna-se possível discutir as questões que permeiam a sexualidade de outras formas.

A respeito da discussão sobre as aulas de Educação Sexual na escola, Celaine expressou seu contentamento, dizendo: *Eu adoro quando as professoras trazem vídeos e também palestras sobre educação sexual. Gosto muito de ler livros que falem do nosso corpo e da nossa sexualidade. A gente tem dúvida se nas aulas aprendemos muitas coisas que já temos tamanho para aprender. Eu queria que a professora trouxesse pílulas e camisinhas para a gente ver e conversar sobre elas.* (Diário da criança).

Ainda sobre o assunto, Rex escreveu em seu diário: *Eu acho muito importante ter Educação Sexual na escola porque quando crescer poderei decidir e escolher se vou*

ter filhos ou não e também saber como me cuidar de algumas doenças como a Aids. Aprendendo a se cuidar quando a gente sentir vontade de transar não precisa ter filho. Só quero ter filhos quando tiver uns 35 anos e já tiver minha casa e meu trabalho. (Diário da criança).

As palavras de Rex remetem ao entendimento de que existem outras possibilidades de viver a sexualidade, que não ficam reduzidas ao discurso da família-reprodução, mas que se relacionam aos modos de sentir os prazeres e desejos, aos cuidados de si e às responsabilidades advindas das escolhas e atos com relação ao próprio corpo e ao corpo do outro. Tais narrativas sinalizam para a importância do/a professor/a

> "[...] pensar como essas possibilidades podem acionar questões como prazer, troca, curiosidade, busca, respeito, erotismo, além de se pensar na constituição da diferença como elemento da produção de identidades." (XAVIER FILHA, 2009, p.97).

Ainda sobre o debate, Bianca, durante uma discussão em grupo, explicou: *Eu acho muito importante que a gente tenha Educação Sexual na escola, porque temos que aprender desde pequenos. Não precisa esperar crescer. Acho também que esse assunto não deve ser levado na brincadeira. Sexualidade é uma coisa muito séria!* (Diário da criança).

Complementando a discussão para Scorpian: *Sexo é uma maneira de amar. Tem que usar camisinha sempre que fizer amor e se não quiser fazer um filho, porque gravidez é coisa séria! Acho muito bom ter aula de Educação Sexual na escola para nós, as crianças, para quando crescermos termos responsabilidade. Pena que meus pais não falam sobre o assunto comigo! Tive que esperar 10 anos da minha vida para então a escola me ensinar. Estou aprendendo muitas coisas sobre meu corpo, sobre sexualidade e sobre não ter preconceito.* (Diário da criança).

Inúmeras narrativas poderiam ser trazidas para esse texto, porém as que aqui são descritas representem o que o grupo como um todo expressou com relação ao desejo de participar das decisões e das discussões que envolvam o aprendizado de seu corpo e da sua sexualidade, considerando a escola um lugar privilegiado para o tratamento de tais questões, mas acima de tudo, ressaltando o desejo de que o diálogo começasse no espaço da família.

Ao problematizar entendimentos de sexualidade com as crianças, verificamos que emergiram algumas representações como: sentimentos, ato sexual, relações familiares, reprodução, valores, namoro, doenças sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos, prazer, dentre outros. Sendo assim, ao buscarmos aproximações com as representações das crianças sobre as sexualidades assim como seus modos de produção, a contextualização histórico-social torna-se imprescindível à

compreensão da construção dos mitos e tabus sexuais e seus efeitos nas vivências pessoais (FURLANI, 2003). Para tanto, segundo a autora:

> A Educação Sexual pode fazer esta crítica num processo educativo que se defina pela análise social e política das redes de poder que promovem a classificação, a hierarquização e o enquadramento sexual em modelos restritos. (FURLANI, 2003, p.20).

Considerando que as crianças vão construindo significados a respeito da sexualidade a partir da interação com diferentes instâncias, faz-se necessário "[...] problematizar a produção de saberes que não são apenas constituídos pela escola, mas por pedagogias culturais que com autoridade passam a fabricar modos de ser infantil." (DORNELLES, 2008, p.90). Assim sendo, destaca-se a importância da escola discutir os significados dados à sexualidade como socialmente construídos e que por este motivo, conforme Ribeiro (2006, p.118):

> Não estão apenas "na cabeça", mas eles constituem e regulam as práticas sociais e são produzidos através de uma variedade de meios, ou seja, a mídia (TV, rádio, revistas, internet), as práticas do cotidiano, as relações familiares, escolares, pessoais... Conhecer as representações produzidas pelas/os estudantes e discuti-las com os mesmos, possibilita-nos questionar a pluralidade dos significados produzidos sobre sexualidade e problematizá-la como sendo construída social e historicamente.

Conhecer as representações produzidas pelas/os estudantes e discuti-las com os mesmos, possibilita-nos questionar a pluralidade dos significados produzidos sobre sexualidade e problematizá-la como sendo construída social e historicamente.

Ao aproximarmo-nos do final da exposição de nosso argumento, cujo objetivo foi problematizar as narrativas de um grupo de crianças da 5º ano do Ensino Fundamental sobre o tema Educação para a Sexualidade na escola e provocar reflexões a respeito do saber infantil contemporâneo sobre a temática, um dado interessante se faz presente e merece destaque: embora a escola tenha sido eleita pelas crianças como espaço privilegiado para que a Educação para a Sexualidade se desenvolva, essas reivindicaram um espaço de abertura e diálogo no ambiente familiar que contemplem os interesses, as inquietações e as curiosidades concernentes aos corpos e as sexualidades. A aprovação do trabalho de Educação para a Sexualidade na escola – bem como a concepção de que esse é o espaço mais indicado para que a mesma ocorra – foi percebida nas narrativas produzidas pelas famílias, contrapondo-se ao discurso que inscreve a sexualidade como uma questão pessoal e privada, cabendo somente à

família a responsabilidade da Educação para a Sexualidade das crianças e jovens (LOURO, 1997).

Tais discursos demonstram que "[...] falar da sexualidade não como uma questão pessoal e privada, mas como uma produção histórica, uma questão social e política, na qual se exercem relações de poder [...]" (RIBEIRO, 2008, p.161) não é tarefa fácil porque, como nos diz a autora, essa atitude implica mudanças, além de pôr em questão a norma e algumas verdades pré-estabelecidas. Desse modo, o estudo desenvolvido levou-nos a (re)pensar algumas verdades com relação aos propósitos da sexualidade e de sua educação, a partir dos significados e representações produzidas pelas crianças, entendendo que esses não são universais, nem mesmo fixos, são sempre provisórios, instáveis e variam conforme o local, o tempo, o contexto onde elas transitam, vivem, se expressam, se produzem e são produzidas (SILVA; MAGALHÃES, 2008).

Assim sendo, cabe ressaltar que discutir com as crianças a respeito dessa temática permitiu-nos um olhar diferente acerca do processo educativo e acerca das próprias crianças, além de pensar outras possibilidades à Educação para a Sexualidade na infância: temas, estratégias metodológicas e objetivos, compreendendo a partir de Ana Maria Camargo e Cláudia Maria Ribeiro (1999) que, nos dias atuais, não é mais possível que questões relativas à sexualidade passem despercebidas ou que sejam tratadas com deboche ou indignação moral. Segundo as autoras, felizmente se começam a incluir tais questões no círculo dos grandes problemas e a discuti-las, em qualquer faixa etária, com a seriedade e a importância que merecem.

Na pesquisa buscamos aproximações com as culturas infantis, o que nos levou a (re)construir as narrativas produzidas pelas crianças protagonistas deste estudo, atribuindo-lhes significados. Desse modo, foi possível compreender que, ao construírem as narrativas, as crianças foram (re)significando seus modos de ser e viver as infâncias a medida em que (re)pensavam suas experiências, dúvidas e saberes sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades e as compartilhavam comigo e com seus pares. Ann Margaret Sharp (2004, p.129) ao discutir sobre a dimensão mais profunda do significado afirma que esse não é demonstrado pelos/as estudantes:

> [...] somente no que eles dizem uns aos outros, quantos problemas eles resolvem, que questões decidem considerar, mas no progresso que fazem em parceria com a forma estética e intersubjetiva do diálogo como um todo, enquanto eles o experenciam. Quando eles se dão conta da forma (assim como do conteúdo) do diálogo que estão criando, eles se descobrem como investigadores cooperativos, pessoas que estão sentindo, intuindo, colaborando, inquirindo, especulando, amando e tendo vontade, assim como pensando e escrevendo, encontrando toda a vasta extensão de experiência humana com seus colegas e professor(a).

Penso que "[...] a medida que todos tornam-se pessoas particulares, contando as próprias histórias e os sentidos que se constrói nas próprias experiências, todos tornam-se visíveis para si mesmos, podendo interpretar e, talvez, ressignificar as experiências." (RIBEIRO, 2008, p.41). Assim, ao (re)visitarmos as narrativas e (re)vivermos as cenas produzidas nessa interlocução, percebemos a importância da efetivação de espaços que possibilitem às crianças a valorização de suas vozes e a problematização de temas que envolvem sua constituição. Entendemos, assim como a autora, que a criação de espaços que possibilitam a experiência do diálogo pode contribuir para a (re)construção e (re)significação de aprendizagens e saberes.

Dessa forma, destacamos a importância de tentarmos (re)pensar a educação diferentemente do que vínhamos pensando há tanto tempo e como (re)pensar a diversidade e a variedade do mundo (COLLING, 2009). Para tanto, nós professores/as precisamos reunir elementos que ampliem nosso entendimento para a pesquisa com as infâncias buscando aproximações com seus tempos, olhares e modos de inteligibilidade.

Referências

ALTMANN, H. A sexualidade adolescente como foco de investimento politico-educacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Gênero, sexualidade e educação**. Minas Gerais: ANPED, 2004. p.1-16.

CAMARGO, A. M.; RIBEIRO, C. M. **Sexualidade(s) e infância(s)**. São Paulo: Moderna, 1999.

COLLING, A. M. Relações de poder e gênero no currículo escolar. In: RIBEIRO, P.; SILVA, M.; GOELLNER, S. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: Ed. da FURG, 2009. p.77-82.

DEMARTINI, Z. B. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002. p.1-17.

DORNELLES, L. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2008.

FELIPE, J. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, D. (Org.). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.111-124.

FURLANI, J. **Mitos e tabus da sexualidade humana**: subsídios ao trabalho em educação sexual. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

JUNQUEIRA, R. Homofobia: o que a escola tem a ver com isso? In: RIBEIRO, P. R. C. et al. (Org.). **Educação e sexualidade**: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceito, homofobia, Aids... Rio Grande: Ed. da FURG, 2008. p.28-35.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, L. S. **"Falar sobre "sexo" é proibido professora?":** problematizando entendimentos de sexualidade com crianças dos anos iniciais. 2010. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2010.

PAIVA, V. et al. **Fala educadora!:** educador! Programa Nacional de DST/Aids: Secretaria de Estado da Saúde. São Paulo: Organon, 2000.

REDESPIEL, M. **Alfabetização sem segredos**: temas transversais. Minas Gerais: Iemar, 1998.

RIBEIRO, P. R. C. (Re)pensando outras possibilidades de discutir a sexualidade na escola. In: RIBEIRO, P. R. C. et al. (Org.). **Educação e sexualidade**: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceito, homofobia, Aids... Rio Grande: Ed. da FURG, 2008. p.161-167.

_____. A sexualidade como um dispositivo histórico de poder. In: SOARES, G.; SILVA, M.; RIBEIRO, P. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: Ed. da FURG, 2006. p.109-118.

_____. **Inscrevendo a sexualidade:** discursos e práticas de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. 2002. 125f. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas-Bioquímica) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SHARP, A. M. A outra dimensão do pensamento que cuida. In: KOHAN, W. (Org.). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.121-130.

SILVA, F.; MAGALHÃES, J. Deslocadas, divertidas, atrevidas e diferentes: discutindo representações de gênero. In: RIBEIRO, P. R. C. et al. (Org.). **Educação e sexualidade**: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceito, homofobia, Aids... Rio Grande: Ed. da FURG, 2008. p.135-142.

XAVIER FILHA, C. Educação para a sexualidade: carregar água na peneira? In: RIBEIRO, P.; SILVA, M., GOELLNER, S. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: Ed. da FURG, 2009. p.85-103.

WEREBE, M. **Sexualidade, politica e educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

A 'RODA DE CONVERSA': ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O TRABALHO DE EDUCAÇÃO SEXUAL COM ADOLESCENTES

Andreza Marques de Castro LEÃO
Andréa Marques Leão DOESCHER
Paulo Rennes Marçal RIBEIRO

A educação sexual na ótica dos Direitos Humanos é uma necessidade fundamental, sendo preciso instigar a autonomia e a participação dos alunos, possibilitando a eles que, em seu processo educativo, sejam inseridos projetos de educação sexual que os considerem sujeitos ativos e reflexivos. Considerando este preâmbulo, o presente estudo teve por objetivo apresentar a *Roda de Conversa* como estratégia didática no trabalho interventivo de educação sexual na escola, uma ferramenta de participação ativa dos alunos para debater temas de sexualidade que instigaram a percepção que são cidadãos detentores de direitos e também de deveres.

Participou desta atividade um grupo de 35 estudantes do Ensino Médio de um município do interior do estado de São Paulo. A metodologia da pesquisa foi de cunho qualitativo, mais precisamente, um estudo analítico-descritivo dos achados obtidos nas rodas de conversa. Os temas surgiram por demanda espontânea dos adolescentes.

Os Direitos Humanos são um dos assuntos mais amplamente discutidos no mundo e que gozam do interesse expressivo da sociedade, sendo veiculados em diferentes meios midiáticos e de comunicação, principalmente no tocante aos seus preceitos. O alargamento da concepção e discussão dos Direitos Humanos em diferentes esferas da vida social resultou da ampliação do público interessado na educação em direitos humanos (AFONSO; ABADE, 2008). A despeito disso, Brabo (2011) afirma que vivemos, no cenário atual, um momento histórico de

avanços no que diz respeito à proposta e ideal de uma sociedade mais justa e humana. Aliás, nunca se falou tanto e de maneira tão acalorada acerca deste assunto.

Benevides (2004) esclarece que os Direitos Humanos são herdeiros do iluminismo e são historicamente valorizados enquanto marco divisor da evolução social e política da humanidade. Estes direitos, como o autor explicita, são naturais, universais, históricos, indivisíveis e interdependentes, considerando que à medida que são acrescentados ao rol de direitos fundamentais da pessoa humana não podem ser fragmentados.

A barbárie do nazismo na Segunda Guerra Mundial levou a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos no ano de 1948 (BRABO, 2011). A partir de então, o termo cidadania recebeu novos contornos, sendo que atualmente implica no conjunto de deveres e direitos, individuais e culturais dos indivíduos.

O conceito de cidadania surgiu na Grécia no século V a. C., porém limitado a uma classe específica e dominante daquela sociedade, mas a partir da Revolução Francesa o conceito é ampliado e se estende a outras categorias de cidadãos, isto é, homens e mulheres, assim como crianças foram entendidos como cidadãos. No contexto atual, a cidadania pressupõe equidade de direitos e deveres entre os indivíduos, independente de diferenças de sexo, idade, etnia, status socioeconômico, entre outros (LEÃO, 2008).

Pensando na necessidade da construção de uma sociedade mais justa, despida de preconceitos, estereótipos e discriminações de diferentes tipos, é preciso identificar e confrontar as dificuldades que se tem para promover e asseverar os Direitos Humanos (LEÃO, 2012). Com efeito, há muito a se fazer pensando em se viabilizar a garantia efetiva dos direitos conquistados, para a qual a educação escolar em Direitos Humanos pode ser um efetivo contributo.

A Educação em Direitos Humanos é uma educação para a cidadania e se baseia no princípio do respeito à dignidade e às potencialidades humanas (AFONSO; ABADE, 2008). Ou seja, quando falamos em educação em Direitos Humanos falamos também em educação para a cidadania (BENEVITES, 2013). Esta educação, segundo a autora, deve voltar-se para a formação do cidadão participativo e solidário, consciente de seus deveres e direitos – e, então, estar associada à educação em Direitos Humanos. Portanto, é preciso uma prática educativa que tenha como princípio viabilizar o exercício de uma cidadania plena, ativa e participativa, e que tenha como intuito educar em Direitos Humanos (BRABO, 2011).

Na realidade a relação entre educação e cidadania é indiscutível, sendo papel da escola educar para a cidadania, isto é, para o exercício da participação consciente em sociedade. Autores como Maia e Ribeiro (2011) incluem a sexualidade como uma das áreas a serem trabalhadas em programas de formação em Direitos Humanos e cidadania:

> A educação sexual nas escolas deve abranger [...] além das temáticas preventivas como saúde sexual e reprodutiva, discussões que incluam os relacionamentos sociais, a cidadania e os Direitos Humanos, incluindo o respeito à diversidade sexual. (MAIA; RIBEIRO, 2011, p.81).

Ribeiro (2013) fala em

> [...] uma educação sexual em que se possa tanto debater e questionar tabus e preconceitos quanto incorporar conhecimentos de anatomia e fisiologia sexual ao mesmo tempo em que se lida com a ansiedade, o medo e a culpa e discute sobre diversidade sexual, igualdade de gênero e corpo. (RIBEIRO, 2013, p.12).

E Maia (2004, p.154) explica que a questão da discussão da sexualidade deveria ser implantada nas propostas educativas em diferentes estabelecimentos educacionais, "[...] não como um favor feito para indivíduos à parte do contexto e do grupo social, numa dada cultura, em que o sujeito vive, mas sim como uma dimensão histórica e social."

São ideias para que se possa envolver o aluno em debates que o façam se perceber como ser cognoscente e sexual, como ser de direitos e deveres (LEÃO, 2012). A escola pode promover a cidadania na medida em que seja eficaz na exposição de informações sobre sexualidade e possibilite a reflexão crítica dos seus alunos sobre este tema (RIBEIRO, 1990).

Outra questão que vem reforçar esta proposta é o documento elaborado no XV Congresso Mundial de Sexologia, realizado na China em 1999. O documento amplia o leque de direitos e deveres dos cidadãos e afirma que além dos direitos de liberdade e igualdade, apresentam também o direito à educação sexual e à informação baseada no conhecimento científico (WAS, 2000). Por este prisma, a educação sexual é vista como um direito próprio do aluno.

A educação sexual se propõe a auxiliar os indivíduos a construir sua própria escala de valores a partir de um pensamento crítico, a compreender melhor seus comportamentos e dos outros, e a tomar decisões responsáveis acerca da sua vida sexual (MAIA, 2004), tendo relação inerente com a formação para a cidadania, constituindo, portanto, uma necessidade básica na ótica dos Direitos Humanos.

Leão, Ribeiro e Bedin (2010) afirmam que a educação sexual consiste no trabalho formal, sistemático e contínuo de sexualidade, e deve contribuir para a formação global e crítica do aluno, bem como, proporcionar condições para o questionamento de valores discriminatórios e de atitudes preconceituosas. Brabo (2011) salienta que é preciso erradicar todas as formas de discriminação, sendo este um problema que a escola não pode desconsiderar. Logo, pensando na construção

de uma escola despida de preconceitos, estereótipos e discriminações de diferentes tipos, é preciso identificar e afrontar as dificuldades que se tem para promover e asseverar os Direitos Humanos (LEÃO, 2012).

A fim de que ocorra a inclusão educacional e social efetiva dos grupos que sofrem preconceito e discriminação (homossexuais, mulheres, negros, entre outros) é preciso que não se deixe de lado a sexualidade, reiterando que é uma necessidade fundamental do ser humano. Com efeito, como frisa Brabo (2011), o trabalho voltado aos Direitos Humanos deve abranger os distintos assuntos de sexualidade, provendo formação e informação das pessoas.

A escola além de ser um espaço diferencial para se educar para a cidadania, apresenta-se igualmente como apropriado para se educar para o exercício da sexualidade, por isso é propício para o trabalho de educação sexual (LEÃO, 2009), trabalho este que visa formar e informar sobre sexualidade, de maneira que os alunos construam seus próprios valores e opiniões acerca deste tema.

No entanto, a questão que se coloca é: como tratar estes temas no contexto escolar de maneira a envolver os estudantes no processo de ensino e aprendizado? Que estratégias didáticas adotar de maneira que a abordagem da sexualidade instigue a reflexão destes estudantes? Como instigar a revisão dos estudantes acerca dos preconceitos sexistas e de cunho sexual presentes de maneira tão arraigada na sociedade?

Partindo, então, destas reflexões, os autores iniciaram o presente estudo em uma escola localizada em região periférica de uma cidade do interior do estado de São Paulo, elegendo a Roda de Conversa como técnica de pesquisa utilizada na intervenção.

A roda de conversa é um tipo de metodologia participativa que pode ser empregada em distintos contextos visando à promoção da reflexão sobre os direitos humanos (AFONSO, ABADE, 2008), e por isso optou-se pelo seu emprego. Adiciona-se que por ser uma metodologia participativa procura contribuir para que as pessoas possam se manifestar, assim como, escutar as demais, sendo seu foco a problematização de determinados temas à luz de diferentes pontos de vista, assim como, a socialização do conhecimento das pessoas, e, principalmente, a reflexão para a ação. Em outras palavras, objetiva o exercício conjunto do pensar compartilhado (FIGUEIREDO; QUEIROZ, 2012).

Afonso e Abade (2008, p.24), salientam que o intento da roda de conversa "[...] não é uma disputa sobre "quem tem razão", mas a apreciação das diversas razões, o alargamento da visão de cada um, a ampliação dos horizontes e a possibilidade de melhor refletir sobre a questão abordada".

A roda de conversa é uma atividade grupal diferenciada, visto que os participantes podem se expressar, sem precisar expor sua intimidade e sem temer punição social e institucional, sendo que consiste em um método de participação coletiva

dos estudantes nos debates sobre determinado tema (AFONSO; ABADE, 2008; FIGUEIREDO; QUEIROZ, 2012).

Cabe frisar que a necessidade de tratar esta temática surgiu das constantes dúvidas e perguntas dos alunos, denunciando a necessidade de um espaço aberto e acolhedor para que pudessem compartilhar e discutir temas pelos quais tinham interesse. Sendo assim, o espaço elegido por eles para abordar a sexualidade foi o pátio da escola, apontado por eles como espaço 'deles', no qual se sentiam à vontade, sem medo de serem discriminados ou rotulados por suas colocações, curiosidades e opiniões.

Antes da atividade, a direção da escola – diretor e coordenador pedagógico – foram comunicados, e com o aval e apoio deles a intervenção ocorreu. Vale frisar que foi solicitada esta anuência a fim de extinguir qualquer tipo de problemas com a intervenção, pois como o foco era trabalhar com questões de sexualidade – um tema por si só polêmico – era preciso evitar qualquer tipo de dificuldades ou problemas com a gestão escolar.

As intervenções

Nas três rodas de conversa realizadas, a coordenação coube aos pesquisadores que procuraram se atentar ao papel do coordenador, que nas palavras de Afonso e Abade (2008) é de não ser detentor da verdade, devendo apresentar postura democrática, fazer circular a palavra e sensibilizar os participantes contribuindo para a desconstrução de preconceitos e estereótipos.

Os temas trabalhados nestas intervenções surgiram por demanda espontânea dos adolescentes. De maneira geral, as questões giravam em torno dos seguintes assuntos: curiosidade sobre a pílula do dia seguinte; método contraceptivo mais eficaz; temor de não ter um bom desempenho sexual; entre outros.

Inicialmente, as dúvidas se voltaram mais ao desempenho sexual, isto é, houve muitas dúvidas sobre a melhor forma de relacionamento sexual e como sentir prazer, a maioria delas voltada para uma visão unilateral das práticas sexuais (o eu). Foi o tema preponderante nesse primeiro contato.

Nossa sociedade pauta-se pelo consumo que influencia grande parte da conformação das relações interpessoais, adaptando-as ao modelo de vida ideal para o capital (consumo) e no estímulo à busca intensa do prazer por meio de relacionamentos voltados para o *ter*. Em uma sociedade competitiva como a nossa, ser o melhor traz muitas vantagens e um bom desempenho sexual implica em efetivas conquistas, ainda que fugazes, temporárias ou individualistas (LEÃO; RIBEIRO; BEDIN, 2010).

Foi trabalhada com eles a valoração do prazer do parceiro, bem como, também ser papel de ambos a tomada de decisão em relação ao método contraceptivo

a ser adotado. Foi enfatizada, neste contexto, a importância da proteção contra as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), assunto este que pouco apareceu nas falas dos estudantes. Muitos estudantes pontuaram que como eles não eram de grupos de risco não se preocupavam com isso. Este mito foi questionado pelos pesquisadores e explicou-se que a prevenção era para todos, mas foi notório o semblante de surpresa dos alunos diante desta colocação.

Buscou-se ir além do aspecto preventivo e de saúde da sexualidade, pois o foco da Roda da Conversa era a tomada da consciência dos estudantes de maneira a instigar à reflexão, desvinculando a sexualidade da visão negativa, preconceituosa e perigosa vigente na escola. Aliás, nas palavras de alguns estudantes, eles não conseguiam falar sobre sexualidade porque aprenderam que estava relacionado a algo privado que não deveria ser abordado em público (no caso, a escola).

Foi possível perceber muitos mitos sexuais que os estudantes apresentavam e o quanto careciam de um espaço para os questionarem, compreenderem e revê-los. A Roda de Conversa proporcionou um espaço de troca e partilha entre eles, sendo que os mediadores, com suas colocações, buscaram que eles questionassem as percepções que tinham sobre diferentes assuntos sexuais. Ao final, puderam fazer uma síntese geral das colocações dos estudantes, bem como, mediar alguns desentendimentos e brincadeiras que ocorreram entre eles. Na Roda, o grupo é quem dá a palavra final nas discussões, mas o mediador apresenta uma função importante, pois vivencia e direciona a técnica para o alcance de seus objetivos (FIGUEIRÊDO; QUEIROZ, 2012).

Em um segundo momento, algumas brincadeiras ocorreram referentes à orientação do desejo sexual e buscou-se trabalhar a necessidade do respeito às diferentes orientações sexuais, instigando a crítica, a reflexão e revisão de valores dos alunos acerca do preconceito e da homofobia, denunciando que não há o que se chama 'padrão' heterossexual. Muitos deles pontuaram que é difícil aceitar a homossexualidade, por outro lado, alguns adolescentes colocaram que é igualmente difícil não ser aceito por ser homossexual, o que gerou muita discussão e comentários paralelos entre eles. Coube aos professores mediar este conflito, mostrando que é preciso o respeito acima de qualquer coisa, respeito à opinião, assim como, à orientação sexual do outro.

As colocações dos estudantes foram debatidas, de maneira a reverem seus posicionamentos discriminatórios. Deste modo, buscou-se problematizar as falas colocadas, refletindo a validade do preconceito e da discriminação, e ao final, foi possível notar o quanto o debate mexeu com as posturas taxativas e intolerantes, proporcionando uma aparente mudança acerca destes valores.

Da mesma forma, foi trabalhado o sexismo presente na sociedade e a perpetuação do machismo. As alunas não concordam com a cobrança que recai sobre elas sobre a adoção de métodos contraceptivos, a gravidez, o tratamento

inferior a que são submetidas, dentre outros assuntos. Foi interessante perceber que alguns rapazes colocaram na Roda da Conversa que são realmente preconceituosos e que era difícil lidar com o que aprenderam acerca da mulher. Segundo eles, na família, nos meios midiáticos diversos – televisão, internet, revistas – bem como na escola, aprendem que a mulher é inferior e era natural a verem desta maneira.

Como aponta Pupo (2007), em geral as percepções dos alunos estão carregadas de informações antigas e concepções preconceituosas sobre gênero. Em vez de a escola contribuir para erradicar essas concepções prévias que os alunos trazem, acaba reforçando-as ainda mais, auxiliando na perpetuação dos preconceitos e estigmas de gênero. Procurando caminhar na contramão desta tendência, buscou-se questionar essas percepções, sendo que os comentários dos estudantes trouxeram subsídios para se discutir se eles concordam ou não com estas colocações, ou melhor, se aprenderam de maneira acrítica, sem questionar, ou se a questionavam.

Segundo Leão (2012), é preciso o cuidado com o que é colocado como 'natural', sobretudo porque muitas práticas e comportamentos sexistas são vistos como algo que sempre existiu, como algo comum na sociedade, como se fosse algo admissível.

Pupo (2007) expressa sobre a necessidade de se trazer para o interior da escola as discussões sobre os papéis que a sociedade impõe a cada gênero, de maneira que os estudantes percebam que as condutas não são inatas, tampouco naturais, mas sim que foram construídas histórica e socialmente, sendo esta uma estratégia para se abrir caminhos para dissolver as formas hierárquicas entre homens e mulheres. Sendo assim, no trabalho de educação sexual é imprescindível a inclusão das questões relativas às relações de gênero, sendo um importante e expressivo passo para a efetivação de ações concretas no combate da discriminação, desinformação e desigualdade de gênero (LEÃO, 2012).

Foi trabalhado com os estudantes o que era considerado pertinente às mulheres e aos homens em nossa sociedade, e com esta atividade foi possível sinalizar que não obstante nos dias de hoje as mulheres possam realizar inúmeras atividades, ao longo da história se construiu inúmeras visões preconceituosas sobre elas – seres inferiores, dependentes, fracos, entre outros – e negado a elas o acesso a muitas profissões. Complementando a discussão, foram relacionadas atividades consideradas socialmente masculinas e femininas, e discutiu-se que, independente do gênero, todos e todas podem desempenhá-las com a mesma capacidade e êxito.

Vários estudantes se posicionaram dizendo que a mãe era uma figura forte, responsável pela criação e sustento dos mesmos. Não conseguiam, portanto, ver a mulher como ser secundário ou inferior. Outros acrescentaram que o machismo tem de ser eliminado, pois em nome dele muitas mulheres são maltratadas,

perseguidas e outras ainda, morrem em decorrência da violência, forma mais bruta de manifestação do machismo. Poucos persistiram em manifestar aceitação ao machismo e muitos dos que disseram que aprenderam a ver a mulher como ser inferior concordaram com os colegas de que as mulheres não são seres inferiores.

A Roda da Conversa possibilitou iniciarmos um profícuo diálogo objetivando quebrar a cristalização de preconceitos trazidos à tona pelos estudantes, sobretudo acerca da orientação do desejo sexual e da desigualdade de gênero. Tal como constataram Figueirêdo e Queiroz (2012), a roda de conversa contribuiu para se pensar em práticas pedagógicas inovadoras que possibilitem aprimorar e potencializar a educação sexual, a qual tem como ponto de partida o que os estudantes sabem, visando ir além do saber de senso comum, instigando a revisão do que se sabe.

Considerações finais

A educação sexual pelo prisma dos Direitos Humanos é um direto dos alunos. Dessa forma, compete ao ambiente escolar prover o espaço devido para esta educação ocorrer. Envolver os alunos neste trabalho é um desafio, demonstrando que é preciso articular estratégias didáticas para que eles participem de maneira ativa e participativa.

Em linhas gerais, a Roda da Conversa, uma das técnicas aventadas para o trabalho de educação sexual, demonstrou ser viável como ferramenta de participação ativa dos alunos, sendo relevante para promover a sua tomada de consciência de que são cidadãos detentores de direitos e também de deveres. No que diz respeito aos deveres, foi enfatizado o dever de respeitar as diferenças presentes na sociedade, sejam elas de orientação sexual, de gênero, de comportamentos, atitudes, entre outros.

No trabalho de educação sexual na ótica dos Direitos Humanos é preciso favorecer a autonomia e a participação ativa dos alunos, pois esta educação não é imposta, mas construída junto a eles. É uma forma efetiva de inspirar uma sociedade mais justa e equitativa, que possibilite ao individuo participar do seu processo educativo como sujeito ativo.

Enfim, a Roda da Conversa, como metodologia didática, demonstrou ser viável e fecunda, pois instiga os alunos a discorrer sobre seus questionamentos e curiosidades acerca da sexualidade, fomenta a discussão e a troca entre eles, envolvendo-os de maneira profunda neste aprendizado. Além do mais, é uma metodologia dinâmica, flexível e de fácil emprego pelo coordenador da discussão, podendo ser utilizada como uma das técnicas para ações de educação sexual.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L. M.; ABADE, F. **Para reinventar as rodas.** Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008. Disponível em:

<http://www.recimam.org/wp-content/uploads/2013/08/PARA_REINVENTAR_AS_RODAS.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2014.

BENEVIDES, M. V. S. **Educação em direitos humanos**: do que se trata? Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso em: 8 mar. 2013.

_____. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos.** Petrópolis: Vozes, 2004. p.56-65.

BRABO, T. S. A. M. Direitos humanos na escola. In: MONTEIRO, S. A. I. et al. **Educações na contemporaneidade**: reflexão e pesquisa. São Carlos: Pedro & João, 2011. p.283-299.

FIGUEIRÊDO, A. A. F.; QUEIROZ, T. N. A utilização de rodas de conversa como metodologia que possibilita o diálogo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10, 2012. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384186533_ARQUIVO_AlessandraAniceto.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2013.

LEÃO, A. M. C. **A percepção do(a)s professore(a)s e coordenadore(a)s dos cursos de Pedagogia da Unesp quanto à inserção da sexualidade e da educação sexual no currículo:** analisando os entraves e as possibilidades para sua abrangência. 2012. 259f. (Relatório de PhD) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

_____. **Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos**. 2009. 343f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

LEÃO, A. M.C. A influência do iluminismo nas políticas educacionais atuais: em pauta a cidadania. **Diversa**, Parnaiba, v.1, n.2, p.69-84, jul./dez. 2008.

LEÃO, A. M. C.; RIBEIRO, P. R. M.; BEDIN, C. R. Sexualidade e orientação sexual na escola em foco: algumas reflexões sobre a formação de professores. **Revista Linhas,** Florianópolis, v.11, n.1, p.36-52, 2010.

MAIA, A. C. B. Orientação sexual na escola. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Sexualidade e educação:** aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p.153-179.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual: princípios para ação. **DOXA – Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v.15, n.1, p.75-84, 2011.

PUPO, K. R. **Violência moral no interior da escola:** um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero. 2007. 242f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RIBEIRO, P. R. M. A educação sexual na formação de professores: sexualidade, gênero e diversidade sexual enquanto elementos para uma cidadania ativa. In: RABELO, A. O.; PEREIRA, G. R.; REIS, M. A. S. (Org.). **Formação docente em gênero e sexualidade:** entrelaçando teorias, políticas e práticas. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2013. p.7- 15.

_____. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.

WORLD ASSOCIATION FOR SEXOLOGY [WAS]. **Declaração dos direitos sexuais como direitos humanos**. Hong-Kong, 2000.

RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO SEXUAL E RELIGIOSIDADE EM ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Darbi Masson SUFICIER
Luci Regina MUZZETI
Fábio Tadeu REINA
Cássia Regina Coutinho SOSSOLOTE

O presente artigo apresenta algumas reflexões sobre a religiosidade e a educação sexual de um grupo de estudantes de Pedagogia por meio da análise de suas trajetórias sociais. Compreende-se, neste trabalho, educação sexual como a transmissão e o recebimento de informações sobre temas da sexualidade com objetivos educacionais nos diferentes espaços sociais (casa, escola, igreja, etc.). Os dados aqui apresentados são provenientes de uma pesquisa sobre as trajetórias sociais de estudantes de um curso de Pedagogia de uma universidade pública paulista. Baseado no método praxiológico bourdieusiano, a pesquisa possui abordagem qualitativa e os recursos metodológicos utilizados são a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo por meio da coleta de dados por entrevista semiestruturada. Assim, o presente trabalho procura desvelar a possível existência de relações entre a religiosidade de cada agente pesquisado e seu entendimento e suas práticas no que tange à educação sexual.

Conforme aponta Bourdieu (1983), o método praxiológico procura romper com a dicotomia entre interiorização e exteriorização, pois apreende a construção social do agente, seu percurso social e suas práticas por meio da objetivação do *habitus*, sistema de disposições duráveis e transponíveis, isto é, por meio do entendimento das disposições e dos condicionantes, resultados de um contínuo processo de socialização. Para Bourdieu (1983, p. 61-62):

> As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus,* sistemas de disposições duráveis [...].

Busca-se assim, a compreensão da trajetória social do agente para o entendimento de suas práticas cotidianas e de sua visão de mundo. Por meio de um roteiro de entrevistas com questões sobre trajetória social, religiosidade e educação sexual, foram realizadas cinco (5) entrevistas individuais com estudantes do sexo feminino do último semestre de um curso de Pedagogia de uma universidade pública. As questões das temáticas da educação sexual e da sexualidade foram previamente apresentadas em papel, no qual, após a sua leitura, selecionaram aquelas que não queriam responder.

Trajetórias, religiosidade e educação sexual

O trabalho apresenta um breve resumo da trajetória social de cinco (5) estudantes do último período de um curso de Pedagogia de uma universidade pública entrevistadas no segundo semestre de 2011, no qual se destaca a profissão e a escolaridade dos pais, a presença da educação sexual nos diferentes espaços sociais frequentados e a trajetória de escolarização. A amostra selecionada teve como indicadores principais a escolaridade dos pais e o percurso escolar entre escolas públicas ou privadas. Os participantes da pesquisa estão identificados com nomes fictícios e as informações que pudessem identificá-los foram suprimidas das transcrições. Para a realização das entrevistas utilizou-se os procedimentos descritos por Zago (2003, p.303):

> Desde o momento inicial é fundamental esclarecer os objetivos da pesquisa, o destino das informações, o anonimato de pessoas e lugares, além do horário do encontro e tempo provável de duração. Esses esclarecimentos e compromissos fazem parte do acordo inicial entre pesquisador e pesquisado, que é preciso respeitar. Também não são sem importância a apresentação pessoal do pesquisador e a maneira como desenvolve a entrevista, isto é, a dinâmica de sua condução.

Após a transcrição das entrevistas, elaborou-se um retrato sociológico de cada estudante, apresentado aqui de forma sintética com alguns dados objetivos de cada trajetória social (escolaridade e profissão dos pais, local de origem e percurso escolar) e informações sobre a religião do pesquisado. Em seguida, estão dispostas as respostas dos agentes a um conjunto de questões sobre sexualidade, conforme abaixo:

1) Você recebeu de sua família instruções ou informações sobre educação sexual, orientação sexual ou sexualidade?
2) Você, como futura professora, pretende aplicar conhecimentos de educação sexual em suas aulas?
3) O que você pensa sobre homossexualismo?
4) Há uma idade adequada para a iniciação sexual?

Estudante 1 – Glória

Glória tem 21 anos. Nasceu em uma grande cidade e, na adolescência, mudou-se para uma cidade de médio porte. Durante todo o seu percurso escolar frequentou escolas na rede privada de ensino. Os pais de Glória são separados desde sua adolescência, sendo que possuem nível superior (pai gerente de vendas e mãe professora). Glória é Espírita e relata que sua família era católica, mas que se converteu ao Espiritismo.

Respostas de Glória:

1) *Recebi muita instrução, principalmente da minha mãe. Logo que eu fiquei menstruada mocinha minha mãe já mostrou camisinha. Minha mãe falava muito abertamente com a gente.* [Seu pai também?] *Meu pai era mais reservado. Quando eu tive minha primeira relação sexual eu já morava com meu pai e meu pai já sabia, não que eu tivesse contado, mas ele sabia, ele é pai. Mas ele falava: você está indo no médico, você foi lá no ginecologista essa semana. Mas não é uma coisa que a gente conversa porque acho que ele tem vergonha por ser homem, essas coisas. Mas ele sempre quis acompanhar, pergunta sempre se eu vou ao médico.*
2) *Espero que sim, mas ainda acho que falta muita coisa, tem que estudar bastante a respeito disso.*
3) *Eu não tenho nenhum tipo de preconceito. Tenho muitos amigos gays. Eu acho que não tem que ter preconceito nenhum, acho que cada um escolhe o que quer fazer da vida. Tanto feminino quanto masculino.* [Você acha que há preconceitos?] *Acho que há muito preconceito.*
4) *Acho que foi adequada sim, porque não nem muito novinha, nem muito mais velha.* [Essa é a idade ideal?] *Acho que talvez sim.*

Estudante 2 – Débora

Débora tem 32 anos. Nasceu em uma cidade de médio porte. Todo o seu percurso escolar foi realizado em estabelecimentos públicos de ensino. Seus pais não concluíram o ensino fundamental, sendo seu pai comerciante e sua mãe dona de casa. Débora e sua família frequentam a Igreja Católica semanalmente. Ela conta que, na infância, foi "coroinha" e que, em seu percurso escolar, não teve aulas de educação sexual.

Respostas de Débora:

1) *Não, nada, nada.* [Nem de seus irmãos?] *Não, não recebi orientação*. [Era um assunto...] *Não, não se falava disso em casa.*
2) *Ai, eu acho que é um tema tão difícil de falar, ainda mais no ensino básico. Eu não sei de que forma fazer isso é algo a ser estudado ainda, mas...*
3) *Eu tenho amigos e pra mim é normal. Eu, assim, eu sei que eles são, mas eu nunca vi junto, não sei como, não sei, mas pra mim não tem diferença, eu trato da mesma forma.* [Você acha que há preconceito?] *Ah, hoje em dia existe muito, muito, muito. Às vezes a pessoa não fala nada, mas só dela olhar, você já percebe que é um olhar diferente, né.*
4) Optou por não responder a essa pergunta.

Estudante 3 – Glória

Glória tem 22 anos. Ela nasceu e reside em um bairro periférico de uma grande cidade. Todo seu percurso escolar foi realizado na rede pública de ensino. Seus pais não concluíram o ensino fundamental. Seu pai é pedreiro e sua mãe comerciante. A família de Glória frequenta a Igreja Católica, sendo que sua mãe é assídua às missas.

Respostas de Glória:

1) *A minha mãe dava, o meu pai não por que...* [O que ela falava?] *A minha mãe falava todas as coisas. Ela falava... Quando eu ia por a meia ela falava. Na pré-escola a gente usava um shortinho que eu gostava que ele tinha elástico na ponta, então eu subia o shortinho, aí eu lembro que ela falava assim: filha, se um dia alguém por a mão na sua periquita, se por a mão na sua perna, filha se alguém colocar a mão aqui, ela colocava a mão e falava você me conta. Você fala: não pode, a minha mãe não deixa. E ela dava, desde muito pequenininha, depois ela foi falando todas as coisas, mas ela também*

tem pouco conhecimento. Então, por exemplo, os métodos contraceptivos, ela sabe da pílula e da camisinha, então ela falava disso. Ela falava disso, quando eu comecei a minha vida sexual eu contei pra ela, isso não foi um problema, nunca foi um problema, ela me levou no ginecologista, a primeira vez que eu menstruei, porque ela queria que a ginecologista me explicasse. Ela tem uma cabeça muito aberta.

2) *Eu acho que é uma coisa que não pode ser ignorada, porque meus alunos não são assexuados. Então isso não pode ser ignorado, então se eu tiver um aluno que, eu tenho um sobrinho e ele tem três anos, ele põe a mão, ele vive com a mão dentro da bermuda e a minha... Fica todo mundo sem saber o que fazer, porque aquilo é feio, é feio, claro, ele tá se masturbando, mas...* [Quantos anos?] *Três. Mas ele... Isso não é muito claro, eu acho que pra ela, nem pra ele, claro que não, ele gosta porque é legal, porque ele põe a mão lá é bom, mas... Eu acho que isso não pode ser ignorado, mas eu não sei como fazer isso, eu não sei como trabalhar isso, acho que falta isso na graduação.*

3) *Eu não sei o que eu acho. Eu nunca tive uma curiosidade, eu não... Eu sei que eu me assustei quando eu vi a bandeirinha* [símbolo do movimento "GLS" fixada na geladeira da república estudantil], *que eu fiquei pensando "meu deus, se elas forem lésbicas elas vão querer dar em cima de mim", eu fiquei pensando isso, porque sei lá, eu tinha 18 anos.* [Você tem alguma forma de preconceito?] *Não, eu acho que preconceito a gente tem com tudo e com todos, em todo momento. Então, às vezes, você faz assim "nossa, mas...".* [Você acha que tem preconceito?] *Eu acho que tem claro. É igual você falar que tem preconceito racial, lógico que tem, em todos os âmbitos, em todos os lugares, então claro que tem. Eu tenho também, todo mundo tem, mas não assim "nossa, fulano é gay", não, eu não sei o que passa na cabeça dele, eu não sei como ele se sente, eu não sei se ele escolheu gostar de homem, ou se ele gosta de homem e pronto. Eu não sei se ele tem uma alma feminina, eu não sei se ele se sente mulher, eu não sei como é pra ela, então eu não posso falar nada.*

4) *Não. Eu acho que não porque não tem idade adequada pra nada. Você... Eu vou falar que a criança é muito nova pra fazer tal coisa, de repente a criança dela já tá anos luz lá na frente. Tem gente com 60 e tem cabeça de 15. Tem gente com 15 que tem cabeça de 30. Então se tem 15 com cabeça de 30, então tudo bem. Não pode ter onze com cabeça de seis e fazer.*

Estudante 4 – Débora

Débora tem 23 anos. Nasceu em uma cidade de médio porte. Seu pai é vendedor autônomo e frequentou a escola até o término do ensino fundamental. Sua mãe é dona de casa e possui nível superior. Todo o seu percurso escolar foi realizado em colégios privados. Ela diz que sempre frequentou a Igreja Católica por influência de seu pai. Sua mãe frequenta, às vezes, a Igreja Católica e mais frequentemente um Centro Espírita.

Respostas de Débora:

1) *Sempre conversei com a minha mãe, nunca tive problema nenhum com isso. Meu pai já não, jamais. Sempre a minha mãe, sempre conversava.*

2) *Como eu sempre tratei disso dentro de casa, eu não sei se eu saberia lidar com uma sala inteira falando disso, então eu acho que eu não.*

3) *Eu não tenho preconceito nenhum. Eu acho que cada um tem que ir atrás daquilo que gosta, mas eu sei que existe muito preconceito. Meu pai é muito preconceituoso, mas eu não tenho nenhum preconceito.*

4) *Eu acho que não precisa ser criança pra começar, às vezes a menina fica menstruada ela tem 10 anos, não acho que ela tem o corpo formado ou que ela tenha, que ela está... Não é decidida... Bem resolvida com ela mesmo pra começar ou não, mas acho que se ela sente resolvida o suficiente, não vejo o problema. Não acho que com 10 anos tem que começar não, eu acho que tem lá pros 17 tá bom, mas eu acho que eu sou velha, porque hoje em dia [risos]. Bem, 17 eu acho nova ainda, mas hoje em dia...*

Estudante 5 – Érica

Érica tem 22 anos. Proveniente da periferia de uma grande cidade, ela frequentou a escola pública durante todo o seu percurso escolar. Seu pai é metalúrgico e possui o ensino médio e sua mãe é dona de casa e não concluiu o ensino fundamental. Sua família frequenta regularmente a Igreja Católica. Para ela: "Minha família é muito católica, muito tradicional mesmo. De ir, frequentar, de ir todo domingo".

Respostas de Érica:

1) *Sim, da minha mãe. Ela falava assim, tudo de métodos anticoncepcionais, a qual idade que tinha que ser como ia ser. Ela sempre explicou tudo pra não estar mal informado e não aprender na rua*. [E seu pai?] Não, nunca falou nada.

2) *Acho que sim, não muita coisa porque vão ser muito pequenos, mas sempre aparece umas dúvidas entre os alunos, mesmo esses menores. Então tem que saber explicar, não sei como ainda vou explicar, mas vou explicar.*

3) *Eu acho normal, hoje assim, é normal. Mas acho que... É uma coisa complicada ainda pra sociedade por que... É estranho, é diferente.* [E você, o que acha?] *O que eu acho do homossexualismo? Ah, eu acho, não vou falar que eu gosto, eu acho que é uma coisa muito estranha, mas a gente tem que aprender a conviver com isso. Eu não acho que as pessoas que são homossexuais estão erradas, eu também acho que eles estão certos, mas se é uma condição acho que temos que aceitar essa condição e respeitar as pessoas*. [Você acha que há preconceito?] *Existe, existe muito preconceito, mas a gente vê que... Mas esse preconceito tem que acabar, porque é uma pessoa como qualquer outra.*

4) *Eu acho, porque a menina, ou menino, não pode ser muito novo porque está se desenvolvendo ainda. Tem que esperar seu corpo tá pronto pra isso. Então, a gente vê que tem criança, com 12 anos, 11, que... Não é uma idade pra isso.*

Resultados obtidos e considerações

As diferentes formas de se lidar com os assuntos relativos a sexualidade e as relações estabelecidas e normatizadas por meio das diferentes religiões tendem, conforme aponta Bozon (2004), a estabelecer especificidades em cada conduta; isto é, o grupo religioso se constitui, na acepção de Bourdieu (2009), em um agente enquanto grupo social. Para Bozon (2004, p.66): "Assim como a adolescência, a educação sexual na juventude é uma invenção contemporânea". Para o autor, em alguns países com forte influência da Igreja Católica a educação "[...] para a vida familiar é privilegiada, enquanto a educação sexual na escola é dificilmente aceita, para evitar que a sexualidade se torne autônoma em relação à instituição familiar e à moral religiosa" (BOZON, 2004, p.67). Ao tratar a educação sexual em ambiente doméstico como algo privilegiado, ou seja, pertencente a poucos, entende-se que há diferentes formas de tratamento dado ao tema segundo a origem social, pois os não privilegiados não receberão esse conhecimento no ambiente escolar. Sobre o recebimento de informações sobre sexualidade, Bozon e Heilborn (2006, p.158-159) apontam que: "Quanto mais alto o nível social, mais aumenta o recurso à família; em contrapartida, o fato de recorrer aos amigos e aos pares permanece qualitativamente estável, ou decresce levemente, se vamos dos setores populares aos setores mais privilegiados". O autor de Sociologia da Sexualidade acrescenta que:

> O fato de ter sido a escola – e não a família – que se impôs como um dos lugares privilegiados da educação sexual não indica apenas um esforço para despersonalizar a transmissão entre gerações das questões da sexualidade. Ele talvez esteja ressaltando que parte das atitudes a serem questionadas tem origem, justamente, no meio familiar, ou em certos meios familiares. (BOZON, 2004, p.67).

Assim, as diferentes formas de se lidar com a educação sexual no ambiente doméstico apresentam duas variáveis: a origem social e os aspectos religiosos e/ou morais.

No grupo pesquisado há o predomínio do catolicismo como religião, com duas conversões para o espiritismo (agentes 1 e 4). Pôde-se, conforme os relatos, constatar semelhanças com o apresentado por Silva et al. (2008, p. 686), em que os agentes, sejam eles religiosos ou adeptos: "[...] incorporam tanto os sentidos mais modernos para expressão da sexualidade, que ambicionam a autonomia, como os sentidos enraizados em valores tradicionais da moral religiosa mais heterônoma". Assim, a religiosidade ou os valores morais de origem religiosa tendem a ser expressos por meio do silêncio (agente 2) ou de questões valorativas (agentes 1, 3, 4 e 5) no que diz respeito à iniciação sexual, reforçando as palavras de Bozon (2004, p.98), que diz que: "Um exemplo da maneira pela qual as diferenças sociais se manifestam na sexualidade é o calendário da iniciação sexual". Um grande conjunto de variáveis (gênero, escolaridade da mãe, escolaridade, etc.) influencia o relacionamento com as temáticas da sexualidade (BOZON; HELBORN, 2006) e, nos relatos aqui apresentados, consequentemente na educação sexual.

Referências

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da Prática. In. ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.

_____. Gênese e Estrutura do Campo Religioso. In. MICELI, S. (Org.). **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

BOZON, M. **Sociologia da sexualidade.** Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BOZON, M.; HEILBORN, M. L. Iniciação à sexualidade: modos de socialização, interações de gênero e trajetórias individuais. In: HEILBORN, M. L. et al. (Org.). **O aprendizado da sexualidade:** um estudo sobre reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

SILVA, C. G. et al. Religiosidade, juventude e sexualidade: entre a autonomia e a rigidez. **Psicologia em estudo**, Maringá, v.13, n.4, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413--73722008000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 set. 2013.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N. et al. **Itinerários de pesquisa:** abordagens qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOBRE OS AUTORES E OS ORGANIZADORES

Alessandra Iacchetti Braga de ALMEIDA participou enquanto bolsista do *Programa de Educação Tutorial – PET* do Ministério da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É licenciada em Pedagogia pela mesma Universidade e tem como áreas de interesse: educação infantil; o brincar; aprendizagem e brinquedo. Email: alessandra.iba@gmail.com

Andréa Marques Leão DOESCHER coordena a pesquisa *Concepções dos profissionais da educação e pais sobre Sexualidade e Educação Sexual*, tendo feito seu Mestrado em Neurociência. É professora na Faculdade Anhanguera, faz seu Doutorado em Psiquiatria na Unifesp e tem como áreas de pesquisa: sexualidade, uso de drogas e psiquiatria. E-mail: andreamleao@gmail.com

Andreza Marques de Castro LEÃO é pesquisadora do *Núcleo de Estudos da Sexualidade – NUSEX* da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP de Araraquara (FCL-Ar), local onde completou seu Pós-Doutorado. É Professor Assistente Doutor do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da FCL-Ar e tem como áreas de investigação: formação de professor, educação inclusiva, educação sexual, sexualidade, relações de gênero e currículo. E-mail: andreza_leao@yahoo.com.br

Ari Fernando MAIA coordena a pesquisa *Música, Gênero e Subjetividade*, na qual participam investigadores da Universidade de Alcalá de Henares (UAH), Espanha. É Professor Assistente Doutor do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências, Unesp de Bauru (FC-Bauru), e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL-Ar, tendo como áreas de interesse em pesquisa: indústria cultural, infância, teoria crítica, sexualidade, psicologia e educação. Email: arimaia@fc.unesp.br

Carla Ariela Rios VILARONGA coordena a pesquisa *A construção de uma proposta formação em ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar*. Faz Doutorado

no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Faculdade Federal de São Carlos (UFSCar) e fez seu estágio de Doutorado na UAH. Trabalha como pedagoga no Curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar e investiga os temas: educação especial, ensino colaborativo, práticas escolares e formação de professores. Email: crios@ufscar.br

Carlos Eduardo CANDIDO PEREIRA é pesquisador e bolsista da CAPES no projeto *Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão* do Edital Observatório em Educação (OBEDUC). Faz seu Doutorado em Educação Escolar na FCL-Ar, atuando como tutor virtual e docente da Universidade Aberta do Brasil (UAB), na UFSCar, e tem como principais temas de investigação: políticas públicas inclusivas, mercado de trabalho, formação de professores, tecnologias virtuais e gestão universitária. Email: candido_unesp@yahoo.com.br

Cássia Regina Coutinho SOSSOLOTE é pesquisadora do projeto *Ler é Viver* cujo objetivo é cultivar o *habitus* de leitura em crianças e formar mediadores do ato de leitura. É Professor Assistente Doutor junto ao Departamento de Didática, da FCL-Ar e tem como temas de investigação: formação de professores, análise dos procedimentos linguísticos, ensino/aquisição da língua materna e mediação na leitura. Email: sosso@fclar.unesp.br

Cláudio Benedito Gomide de SOUZA (*in memoriam*) fundou e liderou o Grupo de Pesquisa (CNPq) *Informática aplicada à Gestão Educacional – IAGE*. Como Professor Livre Docente pertenceu aos quadros do Departamento de Didática da FCL-Unesp de Araraquara, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar nesta mesma Faculdade. Suas áreas de atuação dentro da Educação foram administração de sistemas educacionais; administração de unidades educacionais; planejamento, pesquisa e avaliação.

Darbi Masson SUFICIER é pesquisador do projeto *Ler é Viver* cujo objetivo é cultivar o *habitus* de leitura em crianças e formar mediadores do ato de leitura. Faz seu Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL-Ar, tendo como principais temas de investigação: estratégia, habitus, trajetória e camadas populares. Email: darbimassonsuficier@hotmail.com

Eladio SEBASTIÁN HEREDERO é pesquisador dos Grupos *IDE – Investigación y Difusión Educativa en Universidad y Escuela* e *EDO – Equipo de Desarrollo Organizacional* e assessor em Atenção à Diversidade e em Planejamento Educacional na *Conselheria de Educación de Castilla La Mancha*, Guadalajara,

Espanha. É Professor Doutor da UAH, responsável pelo convênio entre a UAH e a Unesp para ações educativas e trabalha com os temas: currículos, atenção à diversidade; formação de professores e transferência de conhecimentos. Email: eladio.sebastian@uah.es

Elaine Rodrigues DAUSCUK é aluna do sétimo semestre do Curso de Pedagogia e participa enquanto bolsista do *Programa de Educação Tutorial – PET* do Ministério da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Email: elainedauzcuk@hotmail.com

Fábio Tadeu REINA é pesquisador do *Núcleo de Estudos da Sexualidade – NUSEX*, da FCL-Ar, local onde completou seu Pós-Doutorado. É Professor de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação, em Araraquara, e tem como áreas de investigação: educação física, formação de professor, educação sexual, sexualidade e relações de gênero. E-mail: ftreina@ig.com.br

Fátima Elisabeth DENARI coordena a pesquisa *Imagens (im)perfeitas: quando inclusão pode ser exclusão*. Atualmente é Professor Associado junto ao Departamento de Psicologia e ao Programa de Pós Graduação em Educação Especial da UFSCar. Suas áreas de investigação são: educação especial, educação inclusiva, sexualidade e deficiência e formação de professores. Email: fadenari@terra.com.br

Giselle Modé MAGALHÃES é Psicóloga e pertence ao quadro de apoio à saúde da Academia da Força Aérea. Faz seu Doutorado em Educação Escolar na FCL-Ar e tem como principais temas de investigação: psicologia, desenvolvimento humano, educação e formação de professores. Email: giselle_mode@yahoo.com.br

Josefa Emília Lopes Ruiz PAGANINI é psicóloga e trabalha na equipe profissional do Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência "Dante Moreira Leite" – CENPE, Unidade Auxiliar da FCL-Ar. Atua principalmente nas áreas: avaliação neuropsicológica, orientação familiar, atendimento clínico e pedagógico a crianças com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. Email: jruiz@fclar.unesp.br

José Luís BIZELLI lidera o Grupo de Pesquisa (CNPq) *Programa de apoio à Governança* e vincula-se aos Programas de Pós-Graduação em Educação Escolar (FCL-Ar) e TV Digital (FAAC-Bauru). É Professor Adjunto do Departamento de Antropologia Política e Filosofia da FCL-Ar e fez seu Pós-Doutorado em Educação na UAH, sendo responsável pelo convênio entre a UAH e a Unesp para ações educativas. É editor da Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação e tem

como temas de investigação: educação, inovação tecnológica, políticas públicas e governança. Email: bizelli@fclar.unesp.br

Lígia Márcia MARTINS é vice-líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) *Estudos Marxistas em Educação*. É Professor Adjunto do Departamento de Psicologia da FC-Bauru e credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL-Ar. Investiga temas como: psicologia da educação, desenvolvimento humano e formação de professores. Email: ligiamar@fc.unesp.br

Lucilaine dos Santos OLIVEIRA é pesquisadora do *Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE)* da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Atua como professora e coordenadora pedagógica na rede pública de ensino do município do Rio Grande e tem como temas de investigação: educação para a sexualidade, infâncias, currículo e educação ambiental. Email: lucilaineoliveira@gmail.com

Luci Pastor MANZOLI coordena o *Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação Básica: Educação Especial (GEPEB/EDESP)* e o *Projeto Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID): Licenciatura em Pedagogia* da FCL-Ar. É Professor Assistente Doutor do Departamento de Didática da FCL-Ar, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar nesta mesma Faculdade. Suas áreas de atuação: surdez, deficiência mental, aprendizagem de leitura e escrita e inclusão escolar. Email: ozilu@fclar.unesp.br

Luci Regina MUZZETI é pesquisadora do *Núcleo de Estudos da Sexualidade – NUSEX*, da FCL-Ar, coordenadora do projeto *Ler é Viver* e supervisora do Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência "Dante Moreira Leite" – CENPE, Unidade Auxiliar da FCL-Ar. É Professor Assistente Doutor do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL-Ar. Trabalha com a abordagem de Pierre Bourdieu analisando temas como: *habitus*, gênero e trajetórias escolares. Email: lucirm@fclar.unesp.br

Maria Angela Barbato CARNEIRO coordena o Núcleo de Cultura e Pesquisas do Brincar e orienta o *Programa de Educação Tutorial – PET* do Ministério da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É Professor Titular do Departamento de Fundamentos da Educação do Curso de Pedagogia, na mesma Universidade, centrando suas investigações em temas como: a criança; o brincar; aprendizagem e brinquedo. Email: mabarbato@gmail.com

Maria Júlia Canazza DALL'ACQUA é coordenadora da pesquisa *Formação de professores e desenvolvimento profissional da docência: pesquisando a escolarização de alu-*

nos com deficiências e integra o Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. É Professor Assistente Doutor, aposentado, do Departamento de Psicologia da Educação da FCL-Ar e investiga temas como: educação especial, formação de professores, deficiência visual, inclusão e educação de jovens e adultos. Email: juliacandal@gmail.com

Morgana Múrcia ORTEGA é fonoaudióloga e trabalha na equipe profissional do Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência "Dante Moreira Leite" – CENPE, Unidade Auxiliar da FCL-Ar. Atua principalmente nas áreas: orientação familiar, atendimento clínico e pedagógico a crianças com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. Email: mmo@fclar.unesp.br

Nieves HERNÁNDEZ ROMERO é Vice-Diretora da Faculdade de Educação da UAH, Espanha, e pesquisadora no projeto *Música, Gênero e Subjetividade*. É professora doutora do Departamento de Ciência da Educação da UAH e tem como temas de investigação: educação musical, infância, educação sexual e sexualidade. Email: nieves.hernandez@uah.es

Paloma Soares Pereira FARIA é terapeuta ocupacional e trabalha na equipe profissional do Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência "Dante Moreira Leite" – CENPE, Unidade Auxiliar da FCL-Ar. Atua principalmente nas áreas: orientação familiar, atendimento clínico e pedagógico a crianças com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. Email: paloma@fclar.unesp.br

Paula Regina Costa RIBEIRO coordena o *Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE)* e o *Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática – Ceamecim*, ambos na FURG. É Professor Associado IV do Instituto de Educação e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Ambiental da FURG. É bolsista produtividade do CNPq, tendo como áreas de pesquisa: corpos, gêneros e sexualidades. Email: pribeiro@vetorial.net

Paulo Rennes Marçal RIBEIRO é líder do *Núcleo de Estudos da Sexualidade – NUSEX*, coordena a Pós-Graduação em Educação Sexual e está credenciado na Pós-Graduação em Educação Escolar, todos na FCL-Ar. É Professor Adjunto do Departamento de Psicologia da Educação da FCL-Ar e Pós-Doutor em Saúde Mental no Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É bolsista produtividade do CNPq, tendo como áreas de investigação: educação sexual, história da sexualidade e da educação sexual, adolescência, sexualidade e sociedade. Email: paulorennes@fclar.unesp.br

Rosangela Sanches da Silveira GILENO é vice-líder do *Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem em Língua Estrangeira – GPEALE* (CNPQ). É Professor Assistente Doutor no Departamento de Didática da FCL-Ar e fez seu Pós-Doutoramento em Formação de Professores de Língua Estrangeira, na UFSCar. Suas áreas de investigação são: educação, prática de ensino de língua, ensino de língua materna e estrangeira. Email: rosangela@fclar.unesp.br

Roseli Aparecida PARIZZI coordena a pesquisa *Formação Inicial e Educação Inclusiva* e o Núcleo de Ensino da Unesp. É Professor Assistente Doutor do Departamento de Didática da FCL- Unesp de Araraquara, tendo como áreas de investigação educação especial, processo ensino-aprendizagem, inclusão, formação de professores e atuação docente. Email: ro_parizzi@hotmail.com

Rosimeire Maria ORLANDO é pesquisadora do *Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação – Educação Especial* (UFSCar) e coordena a *Brinquedoteca da Licenciatura em Educação Especial*, ambas na UFSCar. É Professor Adjunto no Departamento de Psicologia da UFSCar, onde realizou seu Pós-Doutorado e está credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da mesma instituição. Tem como áreas de investigação: fundamentos da educação especial, direitos sociais das pessoas com deficiência, formação docente, prática pedagógica e educação inclusiva. Email: meiremorlando@gmail.com

Sandra Fernandes de FREITAS é psicopedagoga, Mestre em Educação Escolar pela FCL-Ar e trabalha na equipe profissional do Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência "Dante Moreira Leite" – CENPE, Unidade Auxiliar da FCL-Ar. Atua principalmente nas áreas: psicopedagogia clínica, avaliação e intervenção psicopedagógica, orientação familiar, orientação profissional a alunos do ensino médio, atendimento a crianças com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. Email: sff@fclar.unesp.br

Silvia Regina Ricco Lucato SIGOLO coordena a pesquisa *Alunos com deficiência: identificação de recursos e condições adversas no processo de inclusão escolar*. É Professor Assistente Doutor do Departamento de Psicologia da Educação da FCL-Ar e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar na mesma instituição. Suas áreas de investigação são: educação escolar, desenvolvimento infantil, relação família-escola, educação especial e desenvolvimento humano. Email: sigolo@fclar.unesp.br

Taísa Borges de SOUZA é psicóloga e trabalha na equipe profissional do Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência "Dante Moreira Leite" – CENPE,

Unidade Auxiliar da FCL-Ar. Atua principalmente nas áreas: psicologia, orientação familiar, atendimento clínico e pedagógico a crianças com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. Email: taisa@fclar.unesp.br

Tatiana Cristina PASSOS é pesquisadora vinculada ao Centro de Ciências Humanas, Departamento de Psicologia da UFSCar. Licenciada em Educação Especial na mesma Universidade atua como professora da Rede Regular e Especial. Tem como áreas de investigação: fundamentos da educação especial, direitos sociais das pessoas com deficiência, prática pedagógica e educação inclusiva. Email: tati-cpassos@hotmail.com

Zenita Cunha GUENTHER dirige o programa de intercâmbio *S-Laropa do Brasil* mantido pela *Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento* (ASPAT) e é membro do *Conselho Científico da Federação Nacional das Associações Pestalozzi*, da *Comissão Científica do Conselho Brasileiro de Superdotação* e da *Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas*, da Universidade do Minho. É Professor Inativo da Universidade de Minas Gerais (UFMG) e Professor Voluntário da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e fez seu Pós-Doutorado na Purdue University, Indiana, EUA. Suas áreas de investigação são: educação, *perceptual organization*, *self concept*, *gifted disadvantaged*. Email: zeguen@def.ufla.br

SOBRE O VOLUME

Série Temas em Educação Escolar n.21
Formato: 17 x 24 cm
Mancha: 10,4 x 17,4 cm
Tipologia: Garamond 11/14
Pólen Bold 90 g/m2 (miolo)
Supremo Alta Alvura 250 g/m2 (capa)
Primeira edição: 2014

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

FCL - UNESP
Laboratório Editorial

unesp
Gráfica
Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Araraquara