

ISSN:2317-0751

# **iversaPrática**

**Publicação Semestral da Divisão de Formação Docente  
Universidade Federal de Uberlândia**

**Volume 3. Número 1  
1º Semestre de 2016**



Universidade Federal de Uberlândia

*Reitor*

Elmiro Santos Resende

*Vice-Reitor*

Eduardo Nunes Guimarães

*Pró-Reitor de Graduação*

Marisa Lomônaco de Paula Naves

*Diretor da EDUFU*

Joana Luiza Muylaert de Araújo

*Diretora de Ensino*

Geovana Ferreira Melo

*Supervisora da Divisão de Formação Docente*

Diva Souza Silva

EDUFU - Editora e Livraria da Universidade Federal de  
Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica - Bloco  
A - Sala 01

CEP: 38400-092 - Uberlândia - MG

Tel.: 55 (34) 3239-4293

[www.edufu.ufu.br](http://www.edufu.ufu.br)

email: [livraria@ufu.br](mailto:livraria@ufu.br)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil

---

DiversaPrática : revista eletrônica da Divisão de Formação  
Docente. - v. 1., n. 1 (2012)- . -- Uberlândia: EDUFU,  
2012-

Semestral

Modo de acesso: World Wide Web

Apresenta volume especial de Lançamento.

ISSN 2317-0751

1. Educação - Periódicos. 2. Professores - Formação --  
Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Pró-  
Reitoria de Graduação. Divisão de Formação Docente.

CDU: 37

---

## **DiversaPrática**

### **Presidente do Conselho Editorial**

Diva Souza Silva (UFU)

### **Conselho Editorial**

Camila Lima Coimbra (UFU)

Cintia Camargo Vianna (UFU)

Dalva Maria de Oliveira Silva (UFU)

Diva Souza Silva (UFU)

Efigênia Amorim (UFU)

Fabiana Fiorezi de Marco (UFU)

Geovana Ferreira Melo Teixeira (UFU)

Guilherme Fromm (UFU)

Hélder Eterno da Silveira (UFU)

Mara Regina Mara Regina Nascimento (UFU)

Maria Socorro Ramos Militão (UFU)

Pedro Malard Monteiro (UFU)

Simone Tiemi Hashiguti (UFU)

Sônia Bertoni (UFU)

## **Comissão Científica**

Adilson José de Assis (UFU)  
Ana Luiza de Quadros (UFMG)  
André Ferrer Martins (UFRN)  
Anna Christina Bentes (UNICAMP)  
Bret Benjamin (SUNY-Albany)  
Cairo Mohamad Ibraim Katrib (UFU)  
Camila Lima Coimbra (UFU)  
Claudia dos Reis e Cunha (UFU)  
Cláudia Marinho Wanderley (UNICAMP)  
Cristiane Amaro da Silveira (UFU)  
Deividi Marcio Marques (UFU)  
Edelcio Ottaviani (PUC-SP)  
Fernanda Costa Ribas (UFU)  
Fernanda Ferrarez Fernandes Lopes (UFU)  
Flávia Santos (UFRGS)  
Francoise Vasconcelos Botelho (UFU)  
Glauco Coccozza (UFU)  
Hamilton Kikuti (UFU)  
Hélder Eterno da Silveira (UFU)  
Helena Maria dos Santos Felício (UNIFAL)  
Helson Sobrinho (UFAL)  
Ivânia dos Santos Neves (UNAMA)  
Ivanilton José de Oliveira (UFG)  
Linda Gentry El Dash (UNICAMP)  
Luciene Lehmkuhl (UFU)

Marco Barzano (UEFS)  
Marcos Masetto (PUC/SP)  
Marilde Queiroz Guedes (UNEB)  
Nilton Antônio Sanches (UFU)  
Pedro Malard Monteiro (UFU)  
Sandro Rogério Vargas Ustra (UFU)  
Sônia Bertoni (UFU)  
Tel Amiel (UNICAMP)  
Teresinha Azerêdo Rios (UNINOVE)  
William Tagata (UFU)  
Wilmo Júnior (UNIR)

### **Revisão e Diagramação**

Cinval Filho dos Reis (UFU)  
Mônica Camargo Sopelete (UFU)  
Tiago Apulcro Nunes (Estagiário)  
Bianca Judice Lelis (Bolsista)  
Amanda Ribeiro Bastos (Bolsista)

### **Editoração**

Diva Souza Silva (UFU)  
Cinval Filho dos Reis (UFU)

### **Equipe de Apoio DIFDO**

Fabiana Pádua de Urzedo (UFU)

Tiago Apulcro Nunes (Estagiário)

Leonardo de Souza Lucas (Estagiário)

Amanda Ribeiro Bastos (Bolsista)

Bianca Judice Lelis (Bolsista)

## Sumário

|   |     |
|---|-----|
| Editorial - Mariana Batista do Nascimento Silva (UFU).....  | 11  |
| Artigos .....   | 16  |
| Educação e Saúde: relato de experiências de ações educativas para<br>saúde em comunidades socialmente vulneráveis - Maria Isabel Silva;<br>Bruno Bordin Pelazza; Janeth Helta Souza .....   | 40  |
| Saúde e qualidade de vida docente: Vivências de programa de<br>promoção da saúde no cenário do ensino superior - Maria Isabel Silva;<br>Bruno Bordin Pelazza; Wellington Tavares de Araújo; Janeth Helta<br>Souza .....   | 61  |
| Os docentes e as condições do magistério nos anos de 1930 - Mariana<br>Batista do Nascimento Silva .....  | 84  |
| Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação<br>Especial (Cepae) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU):<br>(im)possibilidades de institucionalização e atuação - Márcia<br>Guimarães de Freitas .....                                   | 105 |
| Atendimento as altas habilidades Superdotação - AH/SD:<br>considerações sobre o atendimento educacional especializado - AEE<br>no contexto da educação inclusiva - Maria Isabel de Araujo; Maria<br>Helena Dias Fratari; Cleusa Aparecida Oliveira Santos ..... | 139 |

|   |     |
|---|-----|
| O PIBID como mecanismo de formação do professor de ciências -<br>Marco Antônio Franco do Amaral; Mariana Batista do Nascimento<br>Silva; Michele Castro lima..... | 164 |
| Gestor Escolar e Gestão Participativa - Márcia Guimarães de Freitas;<br>Mariana Batista do Nascimento Silva .....   | 180 |

## **Aos leitores da Diversa Prática,**

Este terceiro volume de 2016 da DiversaPrática é composto de seis artigos que discutem a formação docente, as condições de trabalho docente, o atendimento especializado e outras questões relacionadas à docência. a seguir apresentaremos cada um dos textos brevemente.

O artigo “Educação e saúde: relato de experiências de ações educativas para saúde em comunidades socialmente vulneráveis”, de Maria Isabel Silva, Bruno Bordin Pelazzae Janeth Helta Souza apresenta uma experiência que associa práticas educativas e saúde nos contextos comunitários de violência e criminalidade, em especial as vivências do programa “Viva Mais” do complexo dos bairros da zona Oeste do município de Uberlândia, Minas Gerais. Nesta discussão os autores destacam o trabalho da equipe interdisciplinar na instituição em que o programa foi desenvolvido, destacando prática e estratégias para a promoção da saúde com perspectivas intersetoriais as práticas discutidas são relevantes na formação de profissionais, multiplicadores e educadores para o atendimento humanizado.

Em sequência, destacamos o artigo “Saúde e qualidade de vida docente: vivências de programa de promoção da saúde no cenário do ensino superior”, dos autores Maria Isabel Silva, Bruno Bordin Pelazza, Wellington Tavares de Araújo e Janeth Helta Souza”, discute a saúde dos profissionais da educação, por meio da análise de atuações em programa de qualidade de vida para docentes do ensino superior que atendeu em Uberlândia 30 docente entre 32 e 45 anos. Esta temática é ainda muito relevante para que se compreenda as condições de trabalho docente nesta modalidade de ensino que tem tido cada vez mais caso de adoecimento decorrentes do tipo de trabalho desenvolvido pelos docentes, tais como: dores lombalgias, cervicobraquialgias e cefaleias tensionais.

No terceiro artigo deste volume, intitulado “Os docentes e as condições do magistério nos anos de 1930”, Mariana Batista do Nascimento Silva discute as condições de trabalho docente a partir das crônicas sobre a temática, publicadas por Cecília Meireles no Jornal Diário de Notícias do Rio de Janeiro nos anos de 1930. Neste texto, discute-se sobre as práticas educacionais, a forma de ser docente, as representações sobre a docência e sobre a profissão docente apresentadas pela

escolanovista. O destaque é justamente para a proximidade das ideias apresentadas em 1930 com a realidade educacional dos dias de hoje, oportunidade para refletirmos sobre como a profissão docente tem sido ao longo da história do Brasil desvalorizada.

Neste trabalho discutiremos as representações sobre as condições do magistério nos anos de 1930 e de 1940 tendo como fontes de análise as crônicas escritas e publicados no “Diário de Notícia” por Cecília Meireles nos anos de 1930 a 1933, bem como duas reportagens construídas pela autora e publicada na revista. Hoje nas escolas as condições de trabalho nem sempre são favoráveis mesmo em instituições federais; e já em 1930 essa era a realidade e uma preocupação daqueles que se dedicavam aos estudos sobre práticas docentes. A resistência do professorado às novas práticas educativas, a dificuldade em se transformar os velhos modelos escolares, a má remuneração e a falta de condições de trabalho, a exploração do trabalho docente, a falta de participação das famílias, dentre outras questões presentes também nas crônicas de Cecília Meireles. Assim, por meio da discussão das representações sobre a docência e condições do magistério nos anos de 1930 - tendo em vista questões estruturais, salariais, valorização da profissão - objetivamos problematizar a profissão docente.

No quarto capítulo deste volume, temos o artigo “Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (Cepae) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU): (im)possibilidades de institucionalização e atuação”, de Márcia Guimarães de Freitas, que apresenta uma importante discussão sobre a atuação do Centro de Estudos e Pesquisa em Atendimento Especializado, CEPAE/UFU, na instituição de políticas institucionais de inclusão de pessoas com deficiência dentro da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tendo em vista a (re)construção de representações sobre a educação inclusiva nesta instituição. O CEPAE foi criado a partir da demanda de se implementar um lugar dentro da universidade que pudesse fomentar importantes discussões sobre o atendimento especializado de alunos(as) com deficiência(s), sendo. Desta forma, importante refletir sobre o lugar que este centro ocupa dentro da universidade.

Ainda sobre o atendimento especializado para pessoas com deficiências, o quinto capítulo , “Atendimento as altas habilidades superdotação - AH/SD: considerações sobre o atendimento educacional especializado - AEE no contexto da educação inclusiva”, de Maria Isabel de Araujo, Maria Helena Dias Fratari, e Cleusa Aparecida Oliveira Santos, discute o Atendimento Educacional Especializado (AEE) numa perspectiva da Educação Inclusiva, destacando a relevância para o processo de

escolarização dos alunos público da Educação Especial, em especial para pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Neste texto, as autoras buscam apontar o AEE enquanto um serviço de educação especial que contribui com a escola regular no desenvolvimento de habilidade e inclusão escolar de alunos com deficiência.

Em seguida, o artigo “O PIBID como mecanismo de formação do professor de ciências”, dos autores Marco Antonio Franco do Amaral, Mariana Batista do Nascimento Silva e Michele Castro Lima, fecha o nosso terceiro volume apresentando uma discussão relevante sobre o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o estágio nos cursos de licenciatura. Neste artigo, o foco é problematização da formação inicial docente, em especial na formação inicial do aluno do curso de licenciatura e na formação continuada dos professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental na área de ciências.

Para finalizar a edição, o sétimo artigo deste volume, “Gestor escolar e gestão participativa”, de Márcia Guimarães de Freitas e Mariana Batista do Nascimento Silva discute a gestão educacional democrática e o papel do gestor tendo em vista o processo educativo e práticas pedagógicas no espaço escolar. Embora muito já se tenha discutido sobre a implementação de gestões democráticas nas escolas brasileiras construir de fato uma gestão democrática é ainda um desafio no contexto escolar atual. Por isso, refletir sobre conceitos relacionados às práticas de um gestão democrática é imprescindível, assim como torna-se cada vez mais importante compreender o papel do gestor escolar na construção de um espaço democrático. Assim, o último artigo deste volume, proporciona a todos nós uma reflexão sobre questões relevantes sobre a gestão democrática.

Por fim, as discussões apresentadas neste volume são fundamentais para o campo da educação, pois apresentam temáticas atuais que tem impacto nas práticas e organização educacional.

Desejamos uma boa leitura a você, leitor(a) da revista *DiversaPrática*!

Dra. Mariana Batista do Nascimento Silva



## **EDUCAÇÃO E SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE AÇÕES EDUCATIVAS PARA SAÚDE EM COMUNIDADES SOCIALMENTE VULNERÁVEIS.**

Maria Isabel SILVA\*  
Bruno Bordin PELAZZA\*\*  
Janeth Helta SOUZA§

**Resumo:** A saúde, ao contrário do modelo biomédico e curativo, não pode ser conceituada apenas como bem-estar físico. Para que se promova saúde, além dos atendimentos necessários visando reduzir a dor humana, há que se intervir no contexto reduzindo as vulnerabilidades sociais de forma a alterar a realidade, gerando um território saudável e por consequência, a redução dos índices de adoecimento. Este artigo pretende apresentar relato de experiência da associação de práticas educativas e saúde nos contextos comunitários de violência e criminalidade, destacando as vivências do programa “Viva Mais” do complexo dos bairros da zona Oeste do município de Uberlândia, Minas Gerais. Em instituição local, uma equipe interdisciplinar triava e cadastrava os moradores de acordo com renda e número de membros da família, sendo convidados a participar, quinzenalmente, de sessões de filmes, palestras, grupo de apoio e artes. Nos resultados de frequência e assiduidade aos grupos bem

---

\* Mestre em Fisiologia e Biofísica, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, [fisiomis@yahoo.com.br](mailto:fisiomis@yahoo.com.br)

\*\* Doutor em Ciências da Saúde, Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, [bordizim@hotmail.com](mailto:bordizim@hotmail.com)

§ Assistente Social, Anhanguera Educacional - UNIANHAGUERA, [janethheltasouza@gmail.com](mailto:janethheltasouza@gmail.com)

como na análise do discurso e comportamento, o público atendido superou as expectativas propostas, debatendo temas como educação, prevenção à violência, violência doméstica e sua relação com a saúde. Nesse sentido, nota-se a relevância de mais estudos e propostas de intervenção a fim de se estabelecer estratégias para educação e promoção da saúde com perspectivas intersetoriais, formando profissionais, multiplicadores e educadores que busquem, além do atendimento humanizado, a redução das consequências prejudiciais da criminalidade e violência como reflexo na educação e saúde dos moradores e/ou trabalhadores dessas comunidades.

**Palavras-chave:** Educação para saúde; Vulnerabilidade; Promoção da saúde

**Abstract:** The health, in curative conception, can't be only physical health. For health promotion, is required atendimento for decrease the human's pain and social intervention for reality transformation, main be health territory for community. This research had for object demonstrated practice of education of health in vulnerability community, highlighting "Viva Mais" program at West zone of Uberlandia, Minas Gerais. In local institution, an interdisciplinary team and had recorded triava residents according to income and number of family members, being invited to participate, fortnightly, movie sessions, lectures, and arts support group. The results of frequency and attendance to groups as well as in the analysis of speech and behavior, the public attended exceeded expectations proposals, discussing such topics as education, violence prevention, domestic violence and your relationship with health. In this sense, the relevance of studies and proposals for intervention in order to establish strategies for education and health promotion with

intersectoral perspective, forming, multipliers and professional educators who seek, beyond the Humanized, the reduction of the harmful consequences of crime and violence as reflected in the education and health of residents and/or employees of these communities.

**Keywords:** Education of Health; Vulnerability; Health Promotion

## **Introdução**

A saúde, ao contrário do modelo biomédico e curativo, não pode ser conceituada apenas como bem-estar físico.

Ao considerar as múltiplas análises da saúde, deve-se partir do estado biofísico de um indivíduo ou grupo social bem como o equilíbrio do ambiente onde esses mesmos estão inseridos.

Sendo assim, educação e promoção da saúde são medidas e programas que ultrapassam as fronteiras dos atendimentos necessários visando reduzir a dor humana. Esses últimos são necessários, porém se limitam ao efeito das terapias e das medicações não intervindo na causa ou na recidiva dos adoecimentos de uma dada população.

Para que se promova saúde há que se alterar o contexto de forma a reduzir as vulnerabilidades sociais, alterando a realidade a fim de gerar um território saudável e por consequência, a reduzir a tipologia e/ou dos índices de adoecimento.

Nesse sentido, avaliar o contexto e suas complexidades como indicadores sociais, território e as mobilidades sociais não só servem para traçar estratégias para promoção da saúde, como também para retratarem uma realizada pré-intervenção.

A Organização Mundial da Saúde (2007) traz o conceito de determinantes sociais da saúde como conjunto de condições em que as populações vivem e trabalham.

Nessa perspectiva, considerando a criminalidade como um desdobramento da violência “arraigada” em espaços das periferias das cidades de médio, grande porte e metrópoles, qual é a influência que esse determinante social exerce na saúde das pessoas que ali vivem e trabalham?

A exemplo disso, cita-se o estudo do grupo de COHEN et al que no ano de 2000 publicou o artigo relatando a relação entre as janelas quebradas e os índices de gonorreia na população habitante de um bairro da periferia de uma cidade dos Estados Unidos. Esse trabalho pode ser considerado inovador não apenas pelos conceitos de vizinhança ou a metodologia de análise de blocos que os pesquisadores empregam, mas com a crítica estabelecida entre o ambiente, a vulnerabilidade, a baixa estima e a saúde.

Em outras palavras, educação, violência, criminalidade e saúde são fios das teias sociais que, se trabalhadas de forma interdisciplinar,

podem promover saúde, modificando a organização do território, trazendo alteridade à comunidade a partir de práticas educativas e preventivas.

Assim, este artigo pretende apresentar, num primeiro momento, uma discussão da relação entre a criminalidade como determinante social para a saúde, além de relatar as vivências em saúde e educação do programa “Viva Mais” do complexo dos bairros da zona Oeste do município de Uberlândia, Minas Gerais.

### **Fundamentos teórico metodológicos Saúde: conceitos, visões e revisões.**

O conceito de saúde bem como as visões e revisões propostas para o mesmo foram sofrendo alterações de acordo com o contexto cultural, social, político e econômico no mundo e no Brasil (SCLIAR, 2007). Dessa forma, tal conceituação pode sofrer variações não apenas para as Organizações Mundiais e/ou Nacionais envolvidas nessas gestões como para os indivíduos, evidenciando a evolução das ideias e os frutos das experiências humanas (MINAYO, 1988).

Seguindo essa linha de raciocínio, tomamos como base o conceito de saúde primeiro estabelecido pela Organização Mundial da Saúde em 1948 e, a título de comparação da evolução contextual supracitada, encerramos a seção com os conceitos do mesmo termo

descrito pela Política Nacional de Promoção da Saúde elaborada pelo Ministério da Saúde Brasileiro em 2006.

Nas perspectivas mundiais, saúde é o estado de completo bem-estar físico, mental e social e não simplesmente a ausência de doença ou enfermidade (OMS, 1948). E segundo a Carta de Ottawa (1986), para se ter saúde deve-se considerar um processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde, incluindo maior participação em seu controle. Para atingir um completo bem-estar físico, mental e social, os indivíduos e grupos devem saber identificar aspirações, satisfazer necessidades e modificar favoravelmente o meio ambiente. A saúde deve ser vista como um recurso para a vida e não como objetivo de viver.

No Brasil, a Constituição Federal do Brasil de 1988 passou a definir saúde como um direito de todos e um dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos, e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para a sua promoção, proteção e recuperação (Art. 196 e 198).

Dois anos depois, a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) amplia conceito colocando que o mesmo visa à promoção da qualidade de vida, à equidade e à redução da vulnerabilidade e riscos à saúde, relacionados aos seus determinantes e condicionantes, tais

como modos de vida, ambiente, educação, condições de trabalho, moradia, lazer, cultura e acesso a bens e serviços essenciais. (BRASIL, 1990).

Mais de quinze anos depois do conceito anterior, o PNPS atualizado considera que saúde é resultado dos modos de organização da produção, do trabalho e da sociedade em determinado contexto histórico e o aparato biomédico não consegue modificar os condicionantes nem determinantes mais amplos desse processo, operando um modelo de atenção e cuidado marcado, na maior parte das vezes, pela centralidade dos sintomas (BRASIL, 2006).

### **Determinantes Sociais: da Saúde ou da doença?**

A Organização Mundial da Saúde (2007) traz o conceito de determinantes sociais da saúde como conjunto de condições em que as populações vivem e trabalham.

Nessa perspectiva, Czeresnia (1999) coloca que a saúde coletiva/pública é genericamente como campo de conhecimento e de práticas organizadas institucionalmente e orientadas à promoção da saúde das populações.

Articulando essas considerações, nos espaços onde os determinantes sociais da saúde segregam, condicionam e originam adoecimentos dentre outras mazelas seriam exatamente os entremeios

de acesso e intervenção de profissionais da saúde e das ciências sociais que, juntos e intersetorialmente, pudessem refletir e agir para alterar os meios e os territórios (BUSS, 2000).

Como não se pode promover saúde sem pensar em contextos, territórios, mobilizações e indicadores sociais. Coloquemos uma condição prática, como promover saúde em um ambiente onde a criminalidade faz suas vítimas diariamente?

Como os pesquisadores, gestores e profissionais da saúde coletiva podem planejar e intervir num espaço, promovendo saúde, num desdobramento da violência “arraigada” das periferias das cidades de médio, grande porte e metrópoles?

E para intervir, antes de tudo dar-se a conhecer e analisar, qual é a influência que esse determinante social de criminalidade exerce na saúde das pessoas que ali vivem e trabalham? Como as instituições locais podem educar para saúde nessas comunidades?

### **A rede complexa da educação, saúde e vulnerabilidade**

Buscando entender a vulnerabilidade é necessário correlatar criminalidade e a violência em suas essências epistemológicas e conceituais para relacionar com saúde e sua promoção. Dessa forma, diz-se que criminalidade é o ato ou efeito relativo ao crime e ao julgamento.

Para melhor elucidar HOUAISS e VILLAR (2001, p. 869) cita em seu terceiro verbete como a circunstância que envolve um ilícito penal distinguindo-o como transgressão, ato imputável e punível.

Enquanto isso, a violência pode ser conceituada pelo mesmo autor (p. 2866, segundo verbete) como ação ou efeito de violentar, de empregar força física (contra alguém ou algo) ou intimidação moral contra (alguém); Ato violento, crueldade, força.

Socialmente, nos noticiários ou rodas de conversa, nos boletins policiais e até nos relatórios de atendimentos médicos, a criminalidade e a violência, além de terem adquirido um caráter endêmico, são indicadores sociais que vem ganhando status de problema de saúde pública.

Os dados do relatório de 1993 da Organização Pan-americana de Saúde cujo foco considerava a violência no mundo demonstrou as sequelas consequentes de ações e atos de violência como uma questão de saúde pública um vez que podem prejudiciais ao indivíduo e ao Estado, por geraram gastos por internações e cirurgias.

No Brasil, estudos da Política Nacional de Promoção da Saúde no ano de 2007 coloca que os danos e agravos advindos da criminalidade e/ou violência compõe o cenário contemporâneo dos fatores de risco comportamentais potencializados para o adoecimentos crônico-degenerativos juntamente com sedentarismo, à alimentação

com excesso de gorduras, de açúcares e de sal, ao consumo de tabaco, ao uso abusivo de álcool e outras drogas.

Ainda nessas indagações sobre a relação da criminalidade e a saúde, os estudiosos afirmam que a reflexão desenvolvida não torna a tarefa dos profissionais de saúde mais fácil. Ao contrário, demonstra a necessidade de trabalho não só com modelos epidemiológicos, como também a compreensão cada vez mais específica dos fatores e contextos na abordagem dos comportamentos, das ações e dos processos violentos. (MINAYO,1998; MORGADO, 2005).

### **Educação em saúde ou Educação para saúde: uma luz interdisciplinar**

A promoção da saúde é um processo de mudança do meio social. Dessa maneira, como a educação pode contribuir para modificar os contextos?

A partir da Educação para saúde, ou seja, utilizando de ferramentas educativas para tornar popular e mais acessível, os cuidados, formas de prevenção e tratamento de doenças.

Dessa forma, os projetos sociais possuem dois caminhos, a capacitação de pessoas para multiplicar conhecimentos sobre saúde e a atuação como educadores, semeando a informação no campo comunitário (NAVARRO,2000).

Nesse contexto, destacam-se dois fatores: as ações efetivas de grupos ou entidades de saúde capazes, sem auxílio governamental, de promover a saúde da população e a atuação das equipes multiprofissionais. Educação em saúde se faz por meio da ação educativa em saúde.

Explicando melhor, a educação em saúde é o processo no qual se forma multiplicadores (indivíduos e/ou grupos) a fim de que esses auxiliem na melhoria das condições de saúde na comunidade em que vivem (MARAES, 2015). Educação para saúde é o processo de tornar popular, os cuidados, formas de prevenção e tratamento de doenças, de forma a torna a linguagem médica (ou interdisciplinar) mais acessível.

Para mudança do meio social, ambas são bem-vindas e necessárias. A capacitação de pessoas para multiplicar conhecimentos sobre saúde e a semeadura da informação no campo comunitário se mostra eficiente, tanto para os sujeitos como o coletivo (BALAIA,2001; NAVARRO,2000). Nesse contexto, destacam-se ações efetivas de grupos ou entidades capazes, sem auxílio governamental, de promover a saúde da população.

A exemplo disso, por mais de cinco anos, o projeto “Boas Mãos” da região metropolitana de Campinas/SP desenvolveu suas atividades, em espaços de instituições religiosas e escolas das cidades

de Paulínia, Valinhos, Hortolândia, Sumaré e Americana. Nessas localidades, as equipes interdisciplinares da saúde compostas por médicos, dentistas, psicólogos, enfermeiros, fisioterapeutas e professores de educação física planejavam e executavam grupos de palestras e atendimento semanal em avaliação e encaminhamento médico, controle de pressão arterial e glicemia, atividades físicas assistidas (caminhadas), sessões de acupuntura e massoterapia (SILVA & RODRIGUES, 2008).

Inspirados nesse e noutras iniciativas, em Uberlândia/Minas Gerais, um grupo de profissionais e estagiários idealizou o programa “Viva Mais” que visou atender, dentre outras demandas, a educação para saúde para pessoas e grupos em estado de vulnerabilidade.

### **Procedimentos Metodológicos**

Nesse artigo, as vivências descritas compõem uma pesquisa qualitativa, isto é, um tipo de investigação relacionada com os aspectos qualitativos da questão da saúde em contexto de vulnerabilidade social.

Tendo como ponto de partida a demanda espontânea e encaminhamento do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) do complexo dos bairros da zona Oeste do município de

Uberlândia, Minas Gerais, os moradores foram acolhidos em uma instituição local, sendo cadastrados e convidados a participar do programa “Viva Mais”.

Idealizado e executado por uma equipe formada de assistente social, pedagogo, técnico de enfermagem, agente de saúde e quatro estagiários (sendo dois do Serviço Social e os demais, da Enfermagem), o projeto era composto de sessões de filmes, rodas de conversas, palestras, grupo de apoio e artes que aconteciam quinzenalmente.

Nos meses de setembro e novembro de 2015, o grupo se reuniu em dias e horários agendados para assistir aos filmes *Tropa de Elite* e *Dormindo com o inimigo*, seguidos de roda de conversa sobre a temática da violência, criminalidade, violência doméstica e relações abusivas. Já nos meses outubro e dezembro de 2015, o grupo assistiu aos filmes *Cidade de Deus* e *Quando um homem ama uma mulher*, seguidos de oficina de arte sobre criminalidade e dependência de álcool/drogas.

Além desses encontros, completando as quinzenas e enfatizando o sentido preventivista do Projeto, os facilitadores (assistente social, pedagogo e técnico de enfermagem) se revezavam para realizar palestras sobre cuidados básicos com saúde e higiene. Vale ressaltar que não eram produzidas imagens ou entrevistas

formais, deixando o grupo e profissionais exporem situações peculiares à personalidade e situação de vulnerabilidade, sem exposição ou julgamentos.

### **Considerações Finais**

Nos quatro meses de projeto “Viva Mais”, a equipe interdisciplinar acolheu e orientou cento e cinquenta pessoas, na faixa etária de 28 a 67 anos.

O público mais assíduo era formado por mulheres de 43 a 60 anos que traziam em seu discurso, as preocupações com a saúde e educação familiar e nas participações masculinas, os resultados demonstraram interesse em palestras e orientações quanto as temáticas de trabalho e educação financeira.

Ao longo das apresentações e debates, notou-se uma mudança na oralidade e nas falas dos participantes, levando a considerar que passaram a ter melhor autoestima e, sobretudo, melhor compreensão do seu universo subjetivo e coletivo/comunitário como no caso da discussão sobre famílias monoparentais e situações prisionais já conhecidas por eles.

Como resultados dessa vivência observou-se que em 35% dos participantes tinham dificuldade de debate em relação a temas do universo feminino, sobretudo violência sexual e doméstica, sob a

justificativa de já terem sido vítimas ou terem presenciado tais situações.

Notou-se nas falas necessidade de programas específicos para saúde da mulher e maternidade, sobretudo doenças sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos e planejamento familiar.

Os campos da saúde coletiva precisam de reflexões e novas direções, para isso os espaços que permeiam a saúde devem, para promovê-la e educá-la, abrigar equipes multiprofissionais e interdisciplinares.

Essas equipes devem ser compostas de profissionais de formações múltiplas já que, para a promoção da saúde, consideram-se os estudos dos aspectos de vulnerabilidade social bem como seus indicadores, o ambiente e o território (seus fixos como construções, rios e seus fluxos, a mobilidade, os serviços e seus acessos, por exemplo).

Além do perfil profissional e pesquisador dos envolvidos, os mesmos devem ser politizados e sensíveis aos movimentos e manifestações sociais relacionadas já que o meio indica fatores importantes da teia contextual e demonstra, no nível prático, referências sociais para as intervenções e ações em educação e saúde.

Ainda nesse sentido, atualmente, com a gama de métodos e práticas de pesquisas e documentações faz-se salutar as análises dos

discursos, grupos focais e de apoio como forma de esclarecer e empoderar às comunidades.

E para acionar o poder público, as pesquisas e vivências devem evidenciar dados e índices levantados e tratados estatisticamente, demonstrações visuais por meio de mapas ou paisagens, direcionando a transformação do território e/ou ambiente na medida em que as ações de saúde são realizadas a fim de respaldar e originar políticas públicas.

Com relação a vulnerabilidade, educação e saúde, esse artigo, sua elaboração e as leituras que para ela foram realizadas demonstraram uma real e urgente necessidade de estudos dessas áreas a fim de demonstrar realidades vivenciadas pelos grupos sociais inseridos nesses meios.

Nisso, por meio de pesquisas e maior investigação dos dados e geoprocessamento poderiam ser estabelecidas estratégias para educação e promoção da saúde com perspectivas intersetoriais que visem alterar território buscando minimizar as consequências da criminalidade na saúde dos moradores e/ou trabalhadoras desses ambientes.

Em estudos já publicados, as evidências de relação da criminalidade/violência com a saúde em locais de vulnerabilidade social chamam atenção pela omissão por parte do poder público e pela

necessidade de estudos dessas áreas a fim de demonstrar necessidades, índices e realidades vivenciadas pelos grupos sociais inseridos nesses meios.

Dessa forma, as vivências do Programa “Viva Mais” demonstram que a ação efetiva da equipe interdisciplinar na educação para saúde possibilita benefícios sociais de promoção de saúde e qualidade de vida à comunidade.

Além disso, a experiência aqui relatada destaca-se o papel da educação na saúde coletiva, permitindo não somente o acesso e a popularização de informações mas também, o exercício da cidadania e responsabilidade social das instituições e dos profissionais envolvidos.

## **Referências**

VII Diretrizes Brasileira de Hipertensão arterial. Sociedade Brasileira de Cardiologia, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Promoção da saúde: declaração de Alma-Ata, carta de Ottawa, Declaração de Adelaide, Declaração de Sundsvall, Declaração de Santafé de Bogotá, Declaração de Jacarta, Rede de Megapaíses e Declaração do México. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Morbimortalidade por violências no Brasil: um retrato de contornos em construção. In: Brasil.

Ministério da Saúde (MS). Saúde Brasil 2013: uma análise da situação de saúde e das doenças transmissíveis relacionadas à pobreza Saúde Brasil. 10ª ed. Brasília: MS; 2014. p. 151-176.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Plano de ações estratégicas para o enfrentamento das doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) no Brasil 2011-2022. Disponível em  
:<[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/plano\\_acoes\\_enfrent\\_dcn t\\_2011.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/plano_acoes_enfrent_dcn t_2011.pdf)>. Acesso em 19/04/2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Promoção da Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Secretários de Saúde - CONASS. Atenção Primária e Promoção da Saúde. Brasília, DF: CONASS, 2007b. 232 p. (Coleção Progestores – Para entender a gestão do SUS, 8).

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Secretários de Saúde – CONASS.  
Violência: uma epidemia silenciosa. Brasília: CONASS, 2007c. 134 p.  
(CONASS Documenta; 15).

BALAIÁ, J. D. P. (2001). Fundamentação teórica de um programa participativo de promoção/educação para a saúde. Investigação e debate em serviço social. 11.Abril.26- 30.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011

BISPO, Larissa Leslie Sena Fiuza. O Pedagogo e a educação permanente em saúde: um estudo sobre sua atuação. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

BUSS;P.M.; Promoção de saúde e Qualidade de Vida. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2000.

BUSS;P.M.;PELLEGRINI,A.F. Saúde e seus Determinantes Sociais.PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 17(1):77-93, 2007

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira, et al.Saúde, Promoção de saúde e agentes multiplicadores: concepções de profissionais de saúde e educação do município do Rio de Janeiro. Revista DEMETRA: Alimentação, Nutrição e Saúde. Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ,v. 9, n. 2 (2014). Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/demetra/article/view/9816>>. Acesso em 10/02/2019.

CZERESNIA; D. (1999). "The concept of health and the difference between promotion and prevention", Cadernos de Saúde Pública. In: Czeresnia D, Freitas CM (org.). Promoção da Saúde: conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2003. p.39-53.

COHEN et al. Broken Windows and the Risk of Gonorrhoea - American Journal of Public Health. 90 (2) 2000.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. v. 17. Brasília: Líber Livro. 2008.

MELLO JORGE, M. H.P.; YUNES;J. Violência e saúde no Brasil. REVISTA USP, São Paulo, n.51, p. 114-127, setembro/novembro 2001.

MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12ª ed .São Paulo: HUCITEC, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2003.

MINAYO, M. C. Saúde-doença: uma concepção popular da Etiologia. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 1988.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos.  
Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva.  
História, Ciências, Saúde, Mangueiras, Rio de Janeiro, p. 513-531,  
1998.

MORAES, Fernanda Cassioli et al. Proposta de ação educativa para  
formação de multiplicadores em saúde. Revista de Ciência Veterinária  
e Saúde Pública, v. 2, n. 2, p. 078-086, 2015. Disponível  
em:<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevCiVet/article/view/28686/pdf>>. Acesso em 12/12/2018

MORGADO, Rosana. Impacto da violência na saúde dos brasileiros.  
Ciênc. saúde coletiva [online]. 2006, vol.11, n.2, pp. 537-540. ISSN  
1413-8123.

Navarro, M. F. (2000). Educar para a saúde ou para a vida? Conceitos  
e fundamentos para novas práticas. In Educação para a saúde. Braga.  
Departamento de Metodologias da Educação Universidade do Minho.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia do Rosário  
Santoro. Pesquisa em educação: Possibilidades

investigativas/formativas da pesquisa-ação. Vol. 2. São Paulo: Loyola, 2008.

PROIETTI, Fernando Augusto et al. Unidade de contexto e observação social sistemática em saúde: conceitos e métodos. *Physis* [online]. 2008, vol.18, n.3, pp. 469-482. ISSN 0103-7331.

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. La violencia: un problema de salud pública que se agrava e la región. *Boletín Epidemiológico de la Organización Panamericana de la Salud*, n. 11 p.1-7, 1990.

RONDON, M. V. P. B.; BRUM, P. C.. Exercício físico como tratamento não-farmacológico da Hipertensão Arterial.- *Revista Brasileira de Hipertensão*: 2003; 10 (2):135-37

SANTOS, Márcia Andréia Ferreira ; RAMIRES, Julio Cesar de Lima . Prevenção de acidentes e violências e promoção da saúde no Brasil. *Hygeia : Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde* (Uberlândia), v. 6, p. 35-47, 2010.

SANTOS, Márcia Andréia Ferreira; RAMIRES, Julio Cesar de Lima .  
Espaço urbano e violência: uma contribuição geográfica. Caminhos de  
Geografia (UFU), v. 10, p. 144-154, 2009.

SCLIAR, M. História do Conceito de Saúde. PHYSIS: Rev. Saúde  
Coletiva, Rio de Janeiro, 17(1):29-41, 2007

SILVA, Maria Isabel, TEIXEIRA, V.M.B. Desafios da Educação:  
Promoção da Saúde e Políticas Publicas Focalizadas nos estudos de  
ensino a distância In: 1º Congresso Nacional de Saúde da Faculdade  
de Medicina da UFMG, 2008, Belo Horizonte. Revista Médica de  
Minas Gerais. Belo Horizonte: Revista Médica de Minas Gerais, 2008.  
V.18. p.48 .

SILVA, Maria Isabel, RODRIGUES, Ageu. Saúde Coletiva e  
Fisioterapia Preventiva: Interface entre ação efetiva e  
Responsabilidade Social. In: II InterCOBRAAF - Congresso Brasileiro  
de Fisioterapia, 2008, Curitiba. Revista de Fisioterapia e Pesquisa. São  
Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. V.15.

## SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA DOCENTE: VIVÊNCIAS DE PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA SAÚDE NO CENÁRIO DO ENSINO SUPERIOR

Maria Isabel Silva<sup>\*</sup>  
Bruno Bordin Pelazza<sup>\*\*</sup>  
Wellington Tavares de Araújo<sup>§</sup>  
Janeth Helta Souza<sup>β</sup>

**Resumo:** A saúde do trabalhador docente está altamente comprometida. As altas demandas de trabalho, acadêmicas e pessoais comprometem a qualidade de vida e sobretudo, a saúde laboral docente. Esse trabalho objetiva analisar a temática da saúde do trabalhador no campo da educação superior, relatando a vivência da intervenção do programa de qualidade de vida, atendendo a livre demanda de 30 docentes, com faixa etária entre 32 e 45 anos. Esses trabalhadores da educação relatavam queixas de lombalgias,

---

\* Mestre em Fisiologia e Biofísica, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, [fisiomis@yahoo.com.br](mailto:fisiomis@yahoo.com.br)

\*\* Doutor em Ciências da Saúde, Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, [bordizim@hotmail.com](mailto:bordizim@hotmail.com)

§ Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/MINAS, [wellingtonsst@hotmail.com](mailto:wellingtonsst@hotmail.com)

β Assistente Social, Anhanguera Educacional – UNIANHAGUERA, [janetheltasouza@gmail.com](mailto:janetheltasouza@gmail.com)

cervicobraquialgias e cefaleias tensionais foram entrevistados no mês de outubro de 2015 e submetidos a um Programa de Promoção à Saúde e Qualidade de Vida até dezembro de 2015, numa Instituição particular de Ensino Superior na cidade de Uberlândia/Minas Gerais. Ao final das sessões foram computados 19 docentes (10 homens e 09 mulheres) obtiveram redução das algias em 85% enquanto que 06 obtiveram resultados de 70 a 55%. Com base nesses resultados destaca-se a importância da aplicação de Programas de Promoção à Saúde e Qualidade de Vida a grupos específicos, como o caso desses docentes. Além disso, tais dados tendem a ressaltar a necessidade desses Programas nos cenários da Docência do Ensino Superior, desenvolvendo saúde dentro e fora dos muros da escola.

**Palavras-chave:** Educação - Saúde do Trabalhador – Promoção da Saúde – Qualidade de Vida

**Abstract:** - The health teacher is highly compromised. The high demands of work, personal and academic commitment to quality of life and, above all, the health teacher. This work aims to analyze the health of the worker in the field of higher education, reporting the

experience of life quality program, given the free 30 teachers demand, with age between 32 and 45 years. These workers of education reported complaints of backache, headache and tensional cervicobraquialgias were interviewed in October 2015 and subjected to a program of Promoting health and quality of life by December 2015, an institution of higher education in the city of Uberlândia/Minas Gerais. At the end of the sessions were tallied 19 teachers (10 men and women 09) achieved reduction of pain in 85% while 06 70 results were obtained to 55%. Based on these results highlight the importance of the implementation of programmes. In another words, this results research sugary success of work space's correction and orientation like possibilities way for the decrease of the disease teacher's. By the way, the results showed the success interdisciplinary's manager of Health Process for better quality of life at education spaces.

**Keywords:** Education – Worker's Health - Health Promotion - Quality of life.

## **Introdução**

A saúde do trabalhador, campo de atuação e conhecimento em franco crescimento, é uma área primordial na qual o homem, munido de segurança e cuidados, luta pelo seu sustento, reconhecimento e dignidade.

Com as normativas e legislações, órgãos, centros e políticas públicas em prol da saúde ocupacional, os trabalhadores devem e podem reivindicar pelos seus direitos, não deixando o cumprimento dos direitos trabalhistas assim também firmados.

Para que isso ocorra de forma justa e democrática, a história das políticas de saúde no Brasil demonstra a participação sindical como parte importante desse cenário. Dessa forma, os trabalhadores de cada atividade econômica foram se organizando em classes, escolhendo suas representatividades e dando continuidade às resoluções dos conflitos relativos às peculiaridades exigidas nas tarefas cotidianas da ocupação e função que exerciam (OIT, 1984; ROCHA, 1993).

No Brasil, a Consolidação das Leis Trabalhistas, as Normativas do Ministério do Trabalho e o Sistema Único de Saúde

legitimaram a prática da Saúde do Trabalhador (BRASIL, 1998, 2001).

Das classes trabalhadoras estudadas, a indústria e os campos empresariais recebem destaque por conta das questões cabíveis de fiscalização e certificação enquanto que, outros campos, carecem de maiores estudos para dar a conhecer os fatores motivadores do absenteísmo dos trabalhadores. Um desses campos é o da Educação.

Assim, esse artigo objetiva analisar a temática da saúde do trabalhador no campo da educação superior, relatando a vivência da intervenção do programa de qualidade de vida em uma Instituição de Ensino particular do município de Uberlândia/MG.

Como forma de documentar e exemplificar esse programa, o presente estudo se embasou na resposta à intervenção do Programa de Qualidade de Vida aplicado em uma Instituição do Ensino Superior da região metropolitana de Belo Horizonte/MG. (SILVA et al, 2009).

## **Fundamentos teórico metodológicos**

No contexto globalizado, dotado de inúmeras inovações tecnológicas, gestões e certificações, o ambiente organizacional tende a ser, cada vez mais, um cenário de inserção profissional e,

principalmente, de efetiva atuação dos profissionais da Saúde e Segurança do Trabalho (SAUPE, 2005; SILVA et al, 2008; SILVA e ARAÚJO, 2015).

### **Saúde do Trabalhador: uma área, um direito e um benefício**

Em tempos de globalização, caracterizada pela abertura dos mercados, a produtividade e a concorrência aliada a fatores de associação de capitais nacionais e internacionais traçam um cenário em que o trabalhador, sua segurança e saúde deixam de ser apenas uma preocupação humana tornando-se uma notória fonte de prejuízos financeiros.

A saída e entrada (conhecida como *turn over*) de funcionários, a falências e fusões de determinadas empresas fomentam um mercado competitivo e sagaz. Nele, as modificações previdenciárias dantes resolutas agora passam a cobrar das organizações pelos adoecimentos e agravos causados pelo tempo de serviços prestados.

Esse contexto completo e multifatorial compõe a área intersetorial da SST – Saúde e Segurança do Trabalho na qual presta serviços tanto às empresas privadas, ao terceiro setor e, em caso de

auditoria e fiscalizações, aos órgãos competentes do município, Estado e União.

No entanto, há quem se engane pensando que a área é uma novidade mercadológica da saúde. Já em 1978, as Normas Regulamentadoras (NRs) são postuladas e publicadas pelo Ministério do Trabalho em Emprego para nortear as questões voltadas às áreas de Segurança e Saúde do trabalhador.

Ainda no mesmo ano, na alteração do capítulo V da CLT os Serviços Especializados em Engenharia de Segurança e em Medicina do Trabalho – SESMT, conforme Norma Regulamentadora nº. 04 (NR-04) tinham cunho obrigatório.

Dessa forma, o que se vê na atualidade como fiscalização e, por vezes, a prática é um direito legitimado e adquirido pelos trabalhadores.

Outro argumento importante é destacar que esse serviço ao trabalhador, embora no cenário contemporâneo se mostre em consultorias e assessorias, tem relação histórica e é oferecido ao trabalhador na rede SUS.

Para continuar os comentários sobre a saúde do trabalhador, dantes são necessários, alguns entendimentos acerca do Sistema Único de Saúde (SUS), seus pilares e a legislação que deu frente à

organização da rede para o atendimento de funcionários autônomos, formais e informais.

A Constituição Federal em 1988 e a Lei 8080, por meio dos princípios de Universalidade, Equidade e Integralidade do SUS confirmam a área de saúde do trabalhador como competência do mesmo. Dez anos depois, duas outras portarias marcariam esse processo, a Portaria 3120 e Portaria 3908. A primeira tinha como objetivo normatizar e fornecer subsídios básicos para o desenvolvimento de ações de Vigilância em Saúde do Trabalhador enquanto que a segunda fundamentava a NOST (Norma Operacional de Saúde do Trabalhador), estabelecendo procedimentos para orientar e instrumentalizar as ações e serviços de saúde do trabalhador no SUS (BRASIL, 1998, 2001 e 2005).

Seguindo esse norte, em mais quatro anos, outra portaria de 1679/2002 dispõe sobre a estruturação da Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador – RENAST, no SUS e cria os Centros de Referência em Saúde do Trabalhador – CEREST.

Esse último funcionaria como pólo irradiador das ações em Saúde do Trabalhador abrangendo assistência, promoção, informação, ensino, pesquisa buscando integrar ações de saúde do trabalhador na lógica do SUS. Desde o Pacto Pela Vida em 2006, o modelo e a

atenção à saúde adotados pelo Ministério da Saúde se baseia na Atenção Primária, destacando a Saúde da Família e a gestão por cooperação. Em outras palavras, tal processo de regionalização da saúde é conduzido pelos Estados, com apoio integrado e cooperação entre gestores regionais e definição das responsabilidades em todos os níveis de atenção (BRASIL,2005, 2006 e 2007b).

### **A Saúde do Trabalhador Professor em Uberlândia: educação e saúde em estado de urgência**

Uberlândia é um município brasileiro no interior do estado de Minas Gerais, localizando-se no Triângulo Mineiro, pertence à mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

Conforme Censo 2010, a cidade possui cerca de 600.453 habitantes, considerada o terceiro mais populoso de Minas Gerais e o 31º do Brasil, ocupa geograficamente 4115,82 km<sup>2</sup> de área, sendo 135,3492 km<sup>2</sup> abrangendo perímetro urbano.

Destacando seu polo educacional, científico e de negócios, o município conta com dez instituições particulares de nível superior.

Na linha do tempo da profissão docente, a Organização Internacional do Trabalho definiu as condições de trabalho para os

professores ao reconhecer o lugar central que estes ocupam na sociedade, uma vez que são os responsáveis pelo preparo do cidadão para a vida (OIT, 1984).

Segundo GASPARINI et al.(2005) tais condições buscam basicamente atingir a meta de um ensino eficaz. 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 sobre esforço ou hiper solicitação de suas funções psicofisiológicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por fatores diversos inerentes ou não de sua relação com o trabalho. O contexto político neoliberal produz efeitos prejudiciais à saúde e ao ambiente de trabalho do professor. As condições materiais de labor são inadequadas, a influência das mudanças sociais e a falta de resultados do trabalho produzido pelo docente têm causado um estranhamento no mesmo.

## **A docência superior: os desafios entre as tarefas e a qualidade de vida**

O estresse representaria um desequilíbrio entre as demandas percebidas e as habilidades próprias de cada um para enfrentá-los. Ao contrário da motivação, as altas demandas geram ansiedade, tensões e irritabilidade que prejudicam à saúde e ao rendimento no trabalho.

Quando esses níveis de tensão provocam redução da saúde e do rendimento, inicia-se uma fase negativa do estresse, chamada de distresse. Neste nível, os indivíduos são mais suscetíveis a sofrer depressão, enfermidades, acidentes, irritabilidade, fadiga, falta de concentração, dificuldades de comunicação, baixa produtividade e criatividade (Palomares, 2001).

Considera-se que o estresse é um fator causal ou contribuinte de graves transtornos orgânicos, tais como hipertensão, enfermidade coronária, enxaqueca, úlceras gástricas, asma etc. O estresse pode conduzir também à depressão e ansiedade. Uma pesquisa nos Estados Unidos indicou que 23% dos professores que pediam licença por enfermidade indicavam o estresse ou a tensão como fator contribuinte (OIT, 1981).

Diante dessas condições laborais e emocionais inerentes à educação superior, a qualidade de vida é algo beirando a utopia.

Explicando melhor, em níveis conceituais, o termo qualidade de vida é o método de aferição das condições de vida do ser humano, configurando também em um conjunto de fatores que contribuem para o bem estar como: saúde, educação, poder de compra, habitação, saneamento básico e outras circunstâncias da vida (LIMONGI-FRANÇA,2004).

No contexto globalizado, dotado de inúmeras inovações tecnológicas, demandas diversas (acadêmicas e pessoais), o cenário profissional docente se mostra cada vez mais distante da saúde e qualidade de vida. Nesse sentido, programas de Qualidade de Vida e Promoção da saúde do trabalhador são essenciais para a gestão do trabalho docente, tanto no nível organizacional, reduzindo o absenteísmo, os afastamentos e turn over, quanto no pessoal, melhorando o rendimento docente (SILVA e ARAÚJO, 2015).

## **Procedimentos Metodológicos**

O Projeto de Qualidade de vida no ensino superior tinha como protocolo: divulgar os procedimentos, data de início e período de

atendimentos aos docentes de uma Instituição de Ensino Superior da rede particular de Uberlândia, Minas Gerais. Dessa maneira, a equipe multiprofissional se propôs a receber demanda espontânea de docentes com queixas de insônia, redução do rendimento intelectual, questões dolorosas osteomusculares e cefaleias/enxaquecas recorrentes.

Após avaliação no mês de outubro de 2015, as queixas de maior ocorrência eram queixas de lombalgias, cervicobraquialgias e cefaleias tensionais. Desde então, os 30 docentes, com faixa etária entre 32 e 45 anos foram submetidos ao Programa de Promoção à Saúde e Qualidade de Vida até dezembro de 2015.

Os métodos e terapias utilizados tinham como base 10 sessões (1 hora de execução prática com frequência 1 vez/semana), com procedimentos sequenciais de quick massage, acupuntura e orientação postural individual.

Ao final desse período, os docentes foram novamente avaliados com questionários simples, sendo computados que 23 (10 homens e 09 mulheres) obtiveram redução das algias em 85% enquanto que 07 obtiveram resultados de 70 a 55%. Desses números, destacamos 75% de docentes que relataram melhora na qualidade do sono, cognição, concentração e atenção o que favoreceu suas

atividades laborais e, sobretudo, caracterizou benefícios à saúde e qualidade de vida.

## **Considerações Finais**

A saúde do trabalhador docente está altamente comprometida. As altas demandas de trabalho, acadêmicas e pessoais destacam necessidade de maiores estudos e sobretudo, intervenções e planos de ação para os professores. Em cada etapa do ensino, o profissional da docência encara desafios diversos, sendo necessária a avaliação da voz, concentração, estado psíquico, motivação, sem contar as condições físicas e emocionais para o exercício da prática professoral (ESTEVE, 1999).

Vivências como a relatada nesse estudo bem como as que receberam destaque dos autores Silva e Araújo em seu livro Guia Prático de Saúde e Segurança do Trabalho – da teoria à prática (2015) merecem destaque nas áreas de gestão de saúde e qualidade de vida.

As intervenções por meio de aplicações dos Programas de Promoção à Saúde e Qualidade de Vida a grupos específicos, como no caso desses docentes, reduzem o absenteísmo do setor da educação e

os índices de distúrbios depressivos (SAÚDE,2005; SILVA & VASCONCELOS, 2008).

Nesse universo laboral docente, também faz-se necessário a promoção da saúde, ou seja, lidar com as questões preventivas de adoecimentos relacionados às tarefas docentes. Em outras palavras, atividades e grupos para prevenção de afonia, distúrbios de ansiedade e depressão, práticas de meditação e yoga, cuidados com hipertensão e diabetes entram para as variações dos programas de intervenção que podem ser aplicados por empresas especializadas ou equipes compostas por docentes e alunos estagiários de cursos da área de saúde e atividade física.

Além disso, como forma de gestão preventiva, os setores de Recursos Humanos e Ambulatório Médico podem focar em acolhimentos e integrações de forma a gerenciar o início ou recorrência de casos/afastamentos.

Evidenciando resultados interessantes, esse estudo sugere que as práticas terapêuticas se fazem eficientes no tratamento, prevenção e educação para a saúde do trabalhador docente.

Assim, conhecendo as necessidades nos campos da Educação, são de extrema importância pesquisas para melhor explorar as causas de afastamentos e propôs ações conjuntas e intersetoriais.

Baseado nisso, o professor pode apontar estratégias para ações intersetoriais de promoção de saúde a favor dos próprios e, a partir disso, possibilitar desenvolvimento da área da Educação para saúde, bem como Programas nos cenários da Docência do Ensino Superior, dentro e fora dos muros da escola.

## Referências

AYRES, I. B. S. J.; NOBRE, L. C. C . Vigilância em saúde do trabalhador. In: BAHIA. Secretaria da Saúde do Estado da Bahia. Departamento de Vigilância da Saúde. Centro de Estudos da saúde do Trabalhador. **Manual de normas e procedimentos técnicos para a vigilância da saúde do trabalhador**. Salvador: EGBA, 2002. p.15-29.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 3.120, de 01 de julho de 1998**. Aprova a instrução normativa de vigilância em saúde do trabalhador no SUS, na forma do anexo a esta portaria, com a finalidade de definir procedimentos básicos para o desenvolvimento das ações correspondentes.

BRASIL. Ministério da Saúde. Promoção da saúde: declaração de Alma-Ata, carta de Otawa, Declaração de Adelaide, Declaração de Sundsvall, Declaração de Santafé de Bogotá, Declaração de Jacarta, Rede de Megapaíses e Declaração do México. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria nº 2.437, de 07 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a ampliação e o fortalecimento da Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador - RENAST no Sistema Único de Saúde - SUS e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 de dezembro de 2005a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Secretários de Saúde - CONASS. Atenção Primária e Promoção da Saúde. Brasília, DF: CONASS, 2007b. 232 p. (**Coleção Progesteres** – Para entender a gestão do SUS, 8).

BUSS; P.M.; Promoção de saúde e Qualidade de Vida. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 2000.

CZERESNIA; D. (1999). "The concept of health and the difference between promotion and prevention", *Cadernos de Saúde Pública*. In: Czeresnia D, Freitas CM (org.). **Promoção da Saúde: conceitos, reflexões, tendências**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2003. p.39-53.

*ESTEVE, JM. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. 2ª ed. EDUSC: São Paulo 175p., 1999.

FREITAS, C.E.S. **Trabalho estranhado em professores do ensino particular em Salvador em um contexto neoliberal**. Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2005.

KYRIACOU C. Teacher Stress: directions for future research. **Educational Review**, Birmingham 53 (1): 27-35, 2001.

LIMONGI-FRANÇA, A.C. Qualidade de Vida no Trabalho - **QVT** , São Paulo: Atlas, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2003.

PALOMARES A. El estrés en el profesorado: un problema sin respuesta. *Ensayos*. Escuela Universitaria de EGB, Albacete, 16: 229-45, 2001

PROIETTI, Fernando Augusto et al. Unidade de contexto e observação social sistemática em saúde: conceitos e métodos. *Physis* [online]. 2008, vol.18, n.3, pp. 469-482. ISSN 0103-7331.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. A condição dos professores: recomendação Internacional de 1966, um instrumento para melhoria da condição dos professores. Genebra: OIT; Unesco, 1984

ROCHA, L. E.; RIGOTTO, R. M. (Org.). Isto é trabalho de gente? Vida, doença e trabalho no Brasil. São Paulo: Vozes, 1993. p. 178-186.

SCLIAR, M. História do Conceito de Saúde. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 17(1):29-41, 2007.

SAUPE, R. et al. Competence of health professionals for interdisciplinary work. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v.9, n.18, p.521-36, set/dez 2005.

SILVA, Maria Isabel; VASCONCELOS, C. B. . Qualidade de Vida e Saúde: uma abordagem da Fisioterapia do Trabalho e equipe interdisciplinar na Gestão de Ergonomia e Promoção da Saúde para colaboradores da Indústria Têxtil.. In: Fórum Internacional de Qualidade de Vida e Saúde, 2008, Curitiba. *Revista Científica JOPEF Online*, Fórum Internacional de Qualidade de Vida e Saúde. Curitiba: Editora Korppus, 2008. v. 01. p. 01-04.

SILVA, Maria Isabel; VASCONCELOS, C. B. ; Gonzaga,K.P.A ; Vieira,V.C. . Programa de Promoção à Saúde e Qualidade de Vida para Docentes: Vivências da Saúde no cenário do Ensino Superior. In: Fórum Internacional de Qualidade de Vida e Saúde JOPEF, 2009, Curitiba. *Revista JOPEF*. Curitiba: Editora Korpus, 2009. v. 1.

SILVA, Maria Isabel; ARAUJO, W. T. Cuidando da Saúde do Trabalhador: teoria, gestão e processos. Guia Prático de Saúde e Segurança do Trabalho – da teoria à prática. 1ed.São Paulo: Eureka, 2015, v. 1, p. 8-26.

SILVA, Maria Isabel; ARAUJO, W. T. Gerenciando Ergonomia e Qualidade de Vida. Guia Prático de Saúde e Segurança do Trabalho – da teoria à prática. 1ed.São Paulo: Eureka, 2015, v. 1, p. 50-72.

SILVA, Maria Isabel; ARAUJO, W. T. Criando e Sustentando cultura de prevenção. Guia Prático de Saúde e Segurança do Trabalho – da teoria à prática. 1ed.São Paulo: Eureka, 2015, v. 1, p. 74-170.

## OS DOCENTES E AS CONDIÇÕES DO MAGISTÉRIO NOS ANOS DE 1930

Mariana Batista do Nascimento SILVA\*

**Resumo:** Neste trabalho discutiremos as representações sobre as condições do magistério nos anos de 1930 e de 1940 tendo como fontes de análise as crônicas escritas e publicados no “Diário de Notícia” por Cecília Meireles nos anos de 1930 a 1933, bem como duas reportagens construídas pela autora e publicada na revista. Hoje nas escolas as condições de trabalho nem sempre são favoráveis mesmo em instituições federais; e já em 1930 essa era a realidade e uma preocupação daqueles que se dedicavam aos estudos sobre práticas docentes. A resistência do professorado às novas práticas educativas, a dificuldade em se transformar os velhos modelos escolares, a má remuneração e a falta de condições de trabalho, a exploração do trabalho docente, a falta de participação das famílias, dentre outras questões presentes também nas crônicas de Cecília Meireles. Assim, por meio da discussão das representações sobre a docência e condições do magistério nos anos de 1930 - tendo em vista questões estruturais, salariais, valorização da profissão - objetivamos problematizar a profissão docente.

**Palavras-chave:** condições do magistério; Escola Nova; Cecília Meireles.

---

\* Doutorado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia (UFU).  
mariletras@yahoo.com.br

**Abstract:** In this work we will discuss the representations about the conditions of the magisterium in the years of 1930 and 1940 having as sources of analysis the chronicles written and published in the "Diário de Notícia" by Cecília Meireles in the years of 1930 to 1933, as well as two reports constructed by the author and published in the magazine. Today in schools, working conditions are not always favorable even in federal institutions; and already in 1930 this was the reality and a concern of those who dedicated themselves to studies on teaching practices. The teachers' resistance to the new educational practices, the difficulty in transforming the old school models, the bad remuneration and the lack of working conditions, the exploitation of the teaching work, the lack of participation of the families, among other issues also present in the chronicles by Cecília Meireles. Thus, through the discussion of representations about teaching and conditions of teaching in the 1930s - in view of structural issues, salary, and valuation of the profession - we aim to problematize the teaching profession.

**Palavras-chave:** conditions of magistrary; New School; Cecília Meireles.

## **Introdução**

“É chocante constatar que as mesmas críticas formuladas em 1932 são quase todas cabíveis ainda hoje” (SAVIANI, 2005, p. 2). Isso também se pode dizer a respeito da atualidade das crônicas escritas e publicadas por Cecília Meireles na “Página de Educação”, no “Diário de Notícias”<sup>†</sup>. Nestes textos, e na “Página de educação” de modo geral, temos relatos e fatos que apontam para a precarização do trabalho docente e a desvalorização do profissional da educação.

A profissão docente é neste período, e mesmo nos dias atuais, associada ao sacerdócio. Em uma das crônicas publicadas na Página aponta-se ser “lamentável” que alguns professores vejam na profissão de professor “um meio honesto, apenas, de ganhar a vida. De ganhar a vida: de ganhar dinheiro”. Embora a questão salarial seja um tópico tratado nas crônicas de Meireles como importante para o trabalho docente e ser esta uma questão defendida pelos escolanovistas, aqueles que estavam na carreira apenas pelos “vencimentos no fim do mês” teriam uma atitude egoísta e

---

<sup>†</sup> Nas citações usaremos abreviações: PG para “Página de Educação” e DN para “Diário de Notícias”.

desastrosa e não seriam dignos da profissão. Mais uma vez, isso se relacionava à representação do professor por vocação.

Além dos vencimentos, outras questões, como qualidade de vida, devem ser analisadas. Muitos são os professores que adoecem ou que se encontram desmotivados com a profissão e com a formação permanente devido a desvalorização social da profissão. Algumas destas questões e outras serão discutidas a seguir.

### **Visões sobre o docente e a carreira docente**

Sobre a atuação do professor de acordo com sua teoria, Dewey (1979) afirma o professor, para desenvolver as capacidades da criança, precisa conhecer o programa a ser ensinado e colocar o aprendiz em foco. Para esta forma de pensar a educação, com o foco na criança, era preciso transformar também as práticas escolares. Assim, a formação de professores passou a ser uma preocupação para os escolanovistas (SAVIANI, 2004, p.36): para novas perspectivas educacionais, precisava-se de um profissional preparado para isso. Desta forma, questões sobre os

professores foram tratadas em diversos textos de Meireles e, em muitos deles, foi tema exclusivo. Analisando os textos da autora, é possível entender o professor como mediador, aquele que torna possível a concretização das ideias educacionais. Nos textos em análise, podemos compreender quem é este professor nos anos de 1930 e o que professor da Escola Nova precisa para se consolidar, considerando que esta é uma representação tendo em vista o ideário da cronista.

Prédios, salas, materiais diversos, métodos, ideais, deveriam ter como foco o ensino-aprendizagem da criança. Os pais e todos os envolvidos no processo são apontados como fundamentais no processo educativo, em especial, o professor. No trecho da crônica “A formação do professor: conceitos de Kerscheuteiner”, a educação e a figura dos professores são associadas pela cronista. Termos como “vocacional”, “íntimo”, “profundo”, “pura”, “educação da personalidade” são usados para caracterizar o professor”. Ainda nesta crônica o “ser professor” é caracterizado pela sua formação moral: “Se há uma criatura que tenha necessidade de formar e manter constantemente firme uma personalidade

segura e complexa, essa é o professor.”<sup>‡</sup> Isso porque, de acordo com as análises deste tema feitas por Lobo, nas crônicas de Meireles, o professor teria a capacidade de ressuscitar-se diariamente, desiludindo-se e iludindo-se (LOBO, 2001, p.67).

Kercheusteiner defendia que “o trabalho não é um fim em si mesmo”, ele deve visar a moralidade, a beleza, a libertação etc. devia-se prezar pela formação profissional, moral e social das crianças e jovens. Além disto, “a formação social é vista como o objetivo fundamental da escola popular” e os jovens devem ser ensinados a “colocar-se a serviço dos outros”. (CAMBI, 1999, p. 517) Estas ideias de Kercheusteiner foram defendidas nas crônicas de Meireles em que esse é citado.

O fato de o professor ser considerado uma figura fundamental no quadro educacional deve-se ao seu direto e permanente contato com a infância e a adolescência e, por assim estar, deveria compreender as inquietudes e a

---

<sup>‡</sup> MEIRELES, Cecília. A formação do professor: conceitos de Kerscheusteiner. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 14/06/1930. Página de Educação. p.6.

complexidade do sujeito nessas etapas do desenvolvimento. Caberia então ao professor orientar, compreender, formar a sua própria personalidade e a de seus aprendizes.

Na crônica “Uma pergunta”, quando, metaforicamente, se discute como a educação moderna deve prezar pelos “olhos abertos da criança”, pode-se perceber ainda esta visão sobre o que é “ser professor” por meio de termos como “donos de gestos luminosos” “de espírito compreensivo”, “sentir as inquietudes dos alunos”. §

O professor assim como o artista nasce com um dom e sobre a atuação do professor na sala de aula e no cenário educacional:

Os professores possuem uma força renovadora que eles mesmos ignoram. Desde que a compreendam e a apliquem, poderão ter a convicção de estar abalando e transformando todos os pessimismos, todos os derrotismos, todos os septicismos(sic) e todas as incompreensões.\*\*

---

§ MEIRELES, Cecília. Perguntas. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 13 nov. 1931. Página de Educação. p.6

\*\* MEIRELES, Cecília. Professores e a sua atuação. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 26/02/1931. Página de Educação. p.8.

O dom, a vocação, a docência como sacerdócio, sacrifício do educador, permearam e ainda permeiam o pensamento político, cultural e pedagógico no Brasil (ALMEIDA, 2008).

Ao relatar o excesso de alunos em cada turma do ensino primário, escreve Frota Pessoa em reportagem especial para a “Página de Educação”: “Só um apostolado incessante, professado por idealistas de verdade, dignos de receber a unção desse sacerdócio, poderá preparar as gerações que se formam para uma alvorada, ainda assim longínqua.”<sup>††</sup> Termos como “idealistas”, “unção”, “sacerdócio” revelam a representação sobre a profissão docente ainda presente nos discursos dos escolanovistas.

“O educador não tem o direito de se pertencer. Sua profissão é de exemplo”<sup>‡‡</sup>, afirma Meireles; os professores mais que um discurso, deveriam cuidar das atitudes. Esta

---

<sup>††</sup> PESSOA, J. Frota. Aumento do quadro de adjuntas. *Diário de Notícia*, Rio de Janeiro, 10/09/1930. Página de Educação. p.8

<sup>‡‡</sup> MEIRELES, Cecília. A consciência dos educadores. *Diário de Notícia*, Rio de Janeiro, 01/10/1930. Página de Educação.

seria uma profissão de renúncias e sacrifícios como destaca a autora na crônica “Sacrifícios do educador”:

Ó verdadeiro educador, aquele que todos os dias está despertando em redor de si as íntimas possibilidades de vida que a infância resguarda, é uma criatura, por muitos motivos, destinada ao sacrifício, à renúncia constante de seus interesses imediatos. Não é o dono de suas alegrias, de seu entusiasmo, da sua liberdade, esse que, no entanto é, essencialmente um fator de liberdade, entusiasmo e alegria.<sup>§§</sup>

Nesta crônica temos a materialização da representação do professor-missionário, aquele que deve sacrificar-se pela causa. Além disto, percebemos também a crença na exemplaridade moral da pessoa do educador que deveria ter força interna, espírito devotado e policiado. Esta ideia, segundo Pintassilgo (2005, p.64), é recorrente no discurso pedagógico e é incorporada ao pensamento dos professores sobre a profissão docente.

Identifica-se nas crônicas de Meireles a defesa da necessidade de que era preciso respeito aos superiores, não por uma questão hierárquica, mas pelas suas experiências,

---

<sup>§§</sup> MEIRELES, Cecília. Sacrifícios do educador. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 30 /07/1930. Página de Educação.

qualidade e obras. Assim, em primeiro lugar, estão os ideais educacionais, os que colaboram para uma nova educação.

Diferente de outras profissões, o educador não é um “burocrata” nem a escola uma repartição, o educador: sua tarefa é maior:

O educador não é o burocrata que vai à escola como a uma repartição, limita a sua atividade de funcionário a meia dúzia de horas diárias, e respeita o prestígio das autoridades; é a criatura construtora de liberdade e progresso harmoniosos, que, vivendo no presente, está sempre investigando o futuro, porque é nesse futuro, povoado de promessas de vida melhor, que o destino de seus discípulos se deverá realizar com toda plenitude.\*\*\*

Sobre este tema na crônica de Meireles, Lobo (2001, p.69) considera que esta forma de olhar para o trabalho do professor é “um novo modo de expressão pedagógica” que se opõe à escola burocratizada e hierarquizada que organiza pela autoridade gerada pelo cargo ocupado e sem observar a natureza pedagógica. No entanto, como nas outras crônicas

---

\*\*\* MEIRELES, Cecília. Medida de valores. *Diário de Notícia*, Rio de Janeiro, 01/10/1930. Página de Educação. p.6.

citadas anteriormente, percebemos a representação do professor como aquele que exerce o magistério como sacerdócio – palavras como doçura, entusiasmo, exemplo, doar-se dentre outras que caracterizam a função dos professores remetem à ideia de que os professores devem trabalhar por amor à causa.

Esta visão do magistério ainda nos dias de hoje permeiam os discursos sobre a profissão docente: é preciso vocação para ser professor; não se deve estar na profissão por dinheiro, mas por amor; etc. Em várias crônicas, Meireles considera o magistério uma missão. Esta concepção, de acordo com Pintassilgo (2005, p.61) permeia o campo da educação, uma representação sobre ser professor: aquele que tem um desígnio social, que promove o desenvolvimento, um trabalho sublime; há uma forte associação entre missionário e ação docente, mesmo porque a igreja foi responsável pela promoção da educação, por muito tempo no Brasil.

## Condições do magistério

Na crônica “Reforma educacional e as indispensáveis aposentadorias”, Meireles reproduz um trecho de um discurso de Lourenço Filho no qual ele afirma que “o ensino é um trabalho extremamente fatigante; para fugir à fadiga, o mestre vai pouco a pouco perdendo o entusiasmo”. Na crônica (e na fala de Lourenço Filho), o tema é a aposentadoria compulsória. Meireles relata que a medida não era bem vista entre os educadores, mas era necessária para a renovação do magistério e ressalta:

pois não seria muito mais belo que as pessoas com mais de vinte e cinco ou trinta anos de magistério já tivessem chegado – ao menos pela força do tempo – a compreensão de que é belo saber cada um viver o seu momento, e depois de o ter vivido, abandonar o cenário, espontaneamente, deixando atrás de si um aplauso ou uma saudade? (DN/PE, 21/02/31, p. 8).

Segundo Meireles, “admitir-se escola nova com professores há mais de um quarto de século em exercício é uma coisa extremamente difícil”, embora muitos professores

ao longo da profissão se renovem. A instauração de Sindicatos oficiais, após a Revolução de 1930, fomentou a discussão das questões trabalhistas no Brasil e a criação do sindicato dos professores do Ensino Secundário e Comércio do Distrito Federal em 1931 – embora apenas professores do ensino privado fossem filiados uma vez que os funcionários públicos só conquistaram este direito com a promulgação da Constituição de 1988 (VICENTINI, 2009, p. 99) – colaborou para que se pensasse a profissão docente e legislações trabalhistas para ela. De acordo com Vicentini (2009, p. 90-108), a constituição de sindicatos surge da necessidade de fortalecer a classe docente em busca da profissionalização, do reconhecimento social da profissão. A fundação de entidades representativas dos professores estão direcionadas a dimensão coletiva da docência, passam a disputar a posição de porta-voz da classe e a produzir e veicular representações sobre o trabalho docente e a sua posição social.

Na “Página de Educação”, a condição de trabalho do magistério foi apresentada e discutida por muitas vezes. No dia 18 de novembro de 1931, uma das notícias publicadas na “Página de Educação” exemplifica a tensão e a pressão contra

os sindicatos dos professores no início dos anos 1930. O texto foi construído em contraposição ao anúncio publicado em jornais naquele período por uma escola: “contrata-se professor, do ensino secundário, que não pertença ao sindicato. Ordenado de 500 a 800 mil réis. Cartas, etc.”. A autoria da notícia é atribuída a Alfredo Neves, naquele momento ex-presidente da Associação Brasileira de Imprensa; e, por meio dela, temos dados interessantes sobre a profissão docente, caracterizada como “escravidão”; o jornalista ainda elege o sindicato como instância para combater a situação dos professores e auxiliares e acusa as escolas de tentar desarticular o momento sindical, situação esta que se pode verificar ao longo da história da profissão docente. De acordo com Almeida (2006, p. 89), a reivindicação do reconhecimento salarial e a desvalorização social do magistério faziam parte da pauta de reivindicações da categoria e levariam a discussão da criação de uma lei de diretrizes e bases para a educação nacional.

Além disto, as condições de trabalho dos professores não contribuía para a educação. Trinta a quarenta alunos nas salas, revela Meireles na crônica “O indelével convívio”

(DN/PE, 03/07/30, p. 6), na qual ela enfatiza a importância da escuta afinada do professor; mas como apurar a escuta com este número de alunos? O texto de Frota Pessoa, publicado em 22 de abril de 1931, trata da situação do ensino no início dos anos 1930. Nesse texto, informa que a média de alunos frequentes nas classes era de 33 alunos, sendo quarenta matriculados em cada uma, no ensino primário. Tanto Meireles como Frota destacaram que este número não favorecia a ação dos professores. Hoje, temos ainda esta questão como uma das causas de luta dos professores: salas com excesso de alunos (30 a 45) nas escolas públicas, mesmo depois de documentos oficiais apontarem para a necessidade de se ter um número menor.

Nessa mesma notícia, ficou destacado que o número de professores nas escolas municipais não era suficiente. Seria preciso ainda mais de 700 para normalizar a situação naquele momento sem contar com as classes que deveriam ainda ser abertas. Professores ocupavam, ao mesmo tempo, duas funções na escola como direção, vice-direção, auxiliares de inspeção e outras funções. Além disto, mais de 12.800

matrículas de crianças foram rejeitadas por falta de condições de atendimento.

Para Gilberto Villa Verde, “a carga do professor está a formação da mentalidade de um país, e, portanto, um dos primordiais fatores de sua cultura” (DN/PE, 10/03/31). A falta de exigência demonstraria mais uma vez o descaso com a profissão docente. Essa questão continuou a ser um problema ao longo de décadas; segundo Gatti e Barreto (2009), nos anos de 2000 a qualificação dos professores que atuavam na educação básica era baixo, sendo o nível de escolaridade ou formação específica para o magistério ainda um problema.

Na crônica “As condições físicas do professor”, Meireles destaca que são recorrentes as crises de saúde dos professores em decorrência do exercício da profissão. A autora acredita que as enfermidades do professor são ainda mais graves porque refletem no ambiente escolar e na criança. Afirma que “Além dos casos de déficit orgânico geral, que pesam enormemente na sua estatística, há a considerar os de déficit nervoso, talvez os mais importantes, justamente porque são quase sempre os mesmos cuidados”

(DN/PE, 04/06/30). Cecília Meireles discute ainda que as enfermidades do professor levam ao desânimo:

Subitamente, um dia, o professor sente o desânimo da classe. Parece-lhe impossível obter alguma coisa das crianças que lhe estão entregues. Sente abrir-se entre a sua personalidade e a dos alunos um enorme vácuo, onde a sua tristeza cai, sem o preencher. Tudo parece falhar, nas suas iniciativas. Não tem nas suas mãos o interesse da classe. Não a pode encaminhar nas suas inquietudes. Não chega, sequer, a senti-las. E tudo isso é para a sua consciência, vigilante, apesar de tudo, um desgosto de fracasso, uma desilusão de si mesmo e das coisas, principalmente dessas coisas pedagógicas, em cuja complicação esteve empenhado (DN/PE, 04/06/30).

Esse sentimento do professor provaria então os grandes problemas relacionados a indisciplina na escola, Meireles propôs que:

Quando entre o professor e os alunos se abre esse hiato de incompreensão, surge o caos. Porque, se é verdade que a disciplina reside na coesão da atividade, no equilíbrio do trabalho, na harmonia do esforço coletivo, que se encaminha para uma finalidade, nada há mais próprio

para a dissolver que a ruptura de simpatia entre os dois campos que participam dessa colaboração.

A indisciplina irremediável e crescente da classe é um aumento do desespero do professor. Crescem as distâncias entre uma e outra. Iam-se tornando pouco a pouco estranhos; de uma hora para outra podem fazer-se facilmente adversários (DN/PE, 04/06/30, p. 6).

Justamente a inconformidade entre professores e alunos agrava a crise do professor e da sua prática, o professor não mais se governa, “Não pode mais controlar nem gestos, nem palavras, nem pensamentos, nem sentimentos. Perdeu o domínio da vontade. Automatizou-se. E na atmosfera escolar pesa como uma tempestade a completa desorganização da sua saúde”. Essa situação geraria impulsos incoerentes que promoveriam na escola injustiças e violências. Isso seria uma desastrosa influência sobre a infância, sobre construção de seu aspecto psicológico. Para Meireles, as crianças seriam como espelho diante do professor que educa mais com o exemplo do que com as teorias que ensina. Esta questão, tão relevante na educação da criança, não é desconhecida pelos professores que, “porém,

nesse estado de perturbação nervosa continuam a frequentar a escola, dizendo que aquilo é um pequeno distúrbio que facilmente passará! ”.

O que levaria o professor a uma saúde crítica seria questões como “O regime de horário largos, com classes numerosas, com exigências de forças redobradas num exercício criterioso da profissão, levam frequentemente a esse contexto”. Além disto, a situação econômica da maioria do professorado resultava em jornadas duplas ou triplas, “uma grande maioria a sustentar classes particulares antes e depois das aulas públicas”. E, para Cecília Meireles, “Haveria um recurso para tudo isso: uma reorganização que amparasse o magistério, favorecendo-lhe os interesses, protegendo-o e socorrendo-o”. O estranho, para a cronista, era deixar nas mãos de alguns a decisão sobre o que seria de interesse de uma maioria.

Os problemas relacionados às condições de trabalho docente, relatados nas crônicas, são ainda hoje parte do gargalo do sistema educacional. Nos dias de hoje, os professores são mal remunerados e necessitam assumir mais de um turno de trabalho, submetendo-se a jornadas duras e a

falta de materiais, de apoio financeiro e social. Nos anos 1950 e 1951, Cecília Meireles assumiu a direção da Escola Bahia, onde era recorrente e significativo o número de licença saúde<sup>†††</sup>. Ainda hoje esta é uma dificuldade nas escolas públicas: o número de docentes que adoecem.

Essa é uma ideia que aparece na Página em vários momentos como na Reportagem “Um plano nacional de educação” em que o colaborador da página Raul Gomes ressalta a importância de se ouvir o professorado na construção de diretrizes para a educação, ideia endossada por Meireles na crônica “Problema da educação” publicada no mesmo dia na Página. Os dois textos fazem referência a outra notícia publicada no “O dia” sobre a comissão presente no Rio de Janeiro para a construção do plano nacional de educação. Ideia louvável, mas forma de realização não adequada, além dos professores não serem parte da comissão, os professores primários foram esquecidos naquele projeto.

---

<sup>†††</sup> Foi possível verificar esta questão nas fichas de ponto mensais da escola Bahia do período em que Meireles foi diretora; o material está disponível no Centro de Formação de Professores do Rio de Janeiro e são os únicos documentos da escola que não foram destruídos. Na pesquisa de campo ao Rio de Janeiro em setembro de 2013, descobrimos que muitos registros das escolas do Rio de Janeiro foram descartados ao longo do tempo.

## Considerações finais

Os problemas relacionados às condições de trabalho docente, relatados nas crônicas, são ainda hoje parte do gargalo do sistema educacional. Nos dias de hoje, os professores são mal remunerados e necessitam assumir mais de um turno de trabalho, submetendo-se a jornadas duras e a falta de materiais, de apoio financeiro e social. Nos anos 1950 e 1951, Cecília Meireles assumiu a direção da Escola Bahia, onde era recorrente e significativo o número de licença saúde<sup>+++</sup>. Ainda hoje esta é uma dificuldade nas escolas públicas: o número de docentes que adoecem.

Falta, por vezes, reconhecimento social e intelectual. Essa é uma ideia que aparece na Página em vários momentos como na Reportagem “Um plano nacional de educação” em que o colaborador da página Raul Gomes ressalta a

---

<sup>+++</sup> Foi possível verificar esta questão nas fichas de ponto mensais da escola Bahia do período em que Meireles foi diretora; o material está disponível no Centro de Formação de Professores do Rio de Janeiro e são os únicos documentos da escola que não foram destruídos. Na pesquisa de campo ao Rio de Janeiro em setembro de 2013, descobrimos que muitos registros das escolas do Rio de Janeiro foram descartados ao longo do tempo.

importância de se ouvir o professorado na construção de diretrizes para a educação, ideia endossada por Meireles na crônica “Problema da educação” publicada no mesmo dia na Página. Os dois textos fazem referência a outra notícia publicada no “O dia” sobre a comissão presente no Rio de Janeiro para a construção do plano nacional de educação. Ideia louvável, mas forma de realização não adequada, além dos professores não serem parte da comissão, os professores primários foram esquecidos naquele projeto.

Acreditamos que um dos caminhos de revitalização da profissão docente seja compreender a trajetória da profissionalização da categoria e promover a reflexão sobre a atuação, a formação e as representações sobre os professores.

### **Referências bibliográficas**

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

LÔBO, Yolanda. *Cecília Meireles*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2006.

PINTASSILGO, Joaquim. A profissão e a formação no discurso dos professores do ensino liceal português. In: XAVIER, Libânia Nacif et al. (Org.). *Escola, culturas e saberes*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

VICENTINI, Paula Perin. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

**Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em  
Educação Especial (Cepae) da Universidade Federal de  
Uberlândia (UFU): (im)possibilidades de institucionalização e  
atuação**

Márcia Guimarães de FREITAS\*

**Resumo:** O presente trabalho teve como objetivo problematizar a atuação do Centro de Estudos e Pesquisa em Atendimento Especializado, CEPAE/UFU, na constituição de políticas institucionais de inclusão de pessoas com deficiência dentro da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e de que maneira esse centro tem contribuído para a (re)construção de representações sobre a educação inclusiva nesta instituição. Para tanto, para realização desse estudo, foram utilizadas as articulações (proximidades e divergências) entre os autores Althusser e Foucault que analisam as diversas formas em que o poder se apresenta e se constitui determinando as relações que se estabelecem nas diversas instituições, dentre elas o CEPAE na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

**Palavras-Chave:** Inclusão, Universidade Federal de Uberlândia, CEPAE.

**Abstract:** The present work had as objective to problematize the work of the Center for Studies and Research in Specialized Care, CEPAE / UFU, in the constitution of institutional policies for the inclusion of

---

\* Mestre em educação. Universidade Federal de Uberlândia (UFU).  
marcia.gdefreitas@yahoo.com.br

people with disabilities within the Federal University of Uberlândia (UFU) and in what way this center has contributed to the (re) construction of representations on inclusive education in this institution. In order to carry out this study, the articulations (proximities and divergences) between the authors Althusser and Foucault were analyzed, analyzing the different ways in which power is presented and constituted by determining the relations established in the various institutions, among them the CEPAE at the Federal University of Uberlândia (UFU).

**Keywords:** Inclusion, Federal University of Uberlândia, CEPAE.

## 1. INTRODUÇÃO

A Teoria Crítica, de acordo com Faria (2004, pag. 19), estuda e investiga “os mecanismos de controle desenvolvidos e utilizados pelas organizações capitalistas em um determinado contexto sócio-histórico, bem como seus significados e consequências objetivas e subjetivas, para os sujeitos que nelas trabalham”. Desse modo, a Teoria Crítica reflete sobre as práticas de controle e as relações de poder estabelecidas na sociedade em determinado período.

Nos estudos críticos, embora se tenha um objetivo comum, existem diversas maneiras, formas e pensamentos filosóficos que

servem de base para as análises das práticas de controle e relações de poder, não havendo entre os autores que realizam tais estudos, uma uniformidade de pensamento. Assim, pretendemos nesse breve estudo analisar as possíveis articulações (proximidades e divergências) entre Althusser e Foucault tendo em vista que para o desenvolvimento de uma tese, objetivo problematizar a atuação do Centro de Estudos e Pesquisa em Atendimento Especializado, CEPAE/UFU, na constituição de políticas institucionais de inclusão de pessoas com deficiência dentro da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e de que maneira tem contribuído para a (re)construção de representações sobre a educação inclusiva nesta instituição. Passemos, portanto, aos autores citados.

## **2. ALTHUSSER E FOUCAULT – IDEOLOGIA E PODER**

O estruturalismo teve relevante influência na França, sendo que tanto Althusser quanto Foucault foram influenciados por ele por distintos entendimentos chegaram a relacionar o conhecimento com práticas institucionais e rejeitaram a centralidade do sujeito. Althusser promove uma interpretação estruturalista da obra de Marx, apontando os conceitos fundadores de sua ciência de “formações sociais”:

estrutura, superestrutura, relações de produção. Na teoria marxista, a estrutura de qualquer sociedade é constituída pela infraestrutura-base econômica de uma sociedade, ou seja, pela unidade das forças produtivas e das relações de produção e pela superestrutura formada pelos aspectos jurídico: direito e Estado; e o aspecto ideológico: ideologias religiosas, morais, políticas. Trabalha com a metáfora do edifício em que a base econômica de uma sociedade fundamenta e determina os outros andares que a compõe – a superestrutura. Assim, toda base econômica leva a condicionamentos, determinações e a composição da superestrutura com os vários aparelhos que compõe o Estado (AE). Para os autores que interpretam Marx, toda relação social se explica a partir da base econômica.

Althusser inverte esse princípio de que o econômico determina a superestrutura e as crenças ideológicas de uma sociedade, ou seja, para o autor, apenas provocar mudanças econômicas não causaria mudanças na superestrutura. O autor considera que para a produção sobreviver é necessário que ela faça a reprodução dos meios de produção que são formados pelas forças produtivas e pelas relações de produção existentes. A reprodução da força de trabalho se dá fora do local de trabalho, sendo o salário o meio material pelo qual ela se reproduz. O salário é indispensável para a restituição da força de

trabalho do assalariado que depende deste para sua subsistência. Entretanto, não basta somente que a força de trabalho se reproduza; ela necessita também de qualificação que ocorre por meio do sistema escolar capitalista.

Uma das grandes contribuições de Althusser se refere à distinção entre Aparelho de Estado, por meio da criação do conceito de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), não abordada na obra de Marx. O autor separa aparelho de estado de poder de estado. O objeto de disputa é o poder de estado. O aparelho de estado pode continuar, mesmo que os operários atinjam o poder. Quem detém o poder de estado usa o aparelho de estado em benefício de sua classe.

Althusser considera a escola o AIE mais importante, por ser o mecanismo que reproduz as ideologias, as relações de produção, as formas de reprodução do capital, ao mesmo tempo em que passa uma imagem de neutralidade. Na escola, além dos conteúdos curriculares, “os operários” aprendem também as regras do bom comportamento, a serem submissos à ordem vigente e à ideologia dominante. Além da escola, a igreja bem como o exército são AIE que dominam não pelo uso da força, mas pelo uso da ideologia a fim de manter a classe dominante no poder.

Assim, para o autor, ideologia é o sistema das ideias e representações que domina o espírito de um homem ou de um grupo social. São ideias, na maioria das vezes, fictícias, a respeito de si e da realidade. Na ideologia, não é a realidade das relações que é apresentada, mas, as relações imaginárias dos indivíduos com as relações reais em que vivem. Para o autor, as ideologias falam de atos inseridos em práticas, sendo que essas práticas são reguladas por regras, normas as quais se relacionam no contexto da realidade material de um aparelho ideológico.

Já Foucault recusa a oposição entre ideologia e ciência e entre conhecimento e poder, considerando a questão do poder para além da esfera de dominação de classe e de dominação do estado. Foucault (1979: XI) não considera em suas análises “o poder como uma realidade que possua uma natureza, uma essência que ele procuraria definir por suas características universais. Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação”.

O poder não é uma substância, um fluido, um objeto, uma coisa ou uma propriedade de que alguns pudessem possuir, mas um conjunto de mecanismos e de procedimentos que tem como papel ou função e tema manter - mesmo que não o consigam - justamente o

poder. Para o autor, o poder é uma prática social constituída historicamente. Assim, o poder não é algo que se possa possuir e sim se possa exercer. Foucault não considera o Estado como fundamental para os estudos sobre o poder, mas existem formas de poder diferentes da forma de Estado que se articulam a esse Estado de diversas maneiras para sua sustentação e atuação.

O poder para Foucault é microfísico, não possui uma origem, uma verdade. Esse poder transita por toda sociedade de forma sutil e anônima e atinge a realidade concreta dos indivíduos – seu próprio corpo. Foucault diz que em lugar de estudar os efeitos do poder na consciência individual, devem ser estudados os efeitos do poder no corpo. Desse modo, ao contrário de Althusser, Foucault não acredita que o sujeito seja constituído pela ideologia. Para ele, o sujeito é moldado pelo poder através de seu corpo, e não através da consciência. Para o autor, "deveríamos tentar apreender a sujeição em sua instância material como uma constituição do sujeito" (1980, p. 97).

Portanto, para o autor, o poder é um exercício social que ocorre em níveis variados e pontos diferentes da rede social podendo atuar de maneira integrada ou não ao Estado. Foucault (1988) afirma também que o poder não pode ser definido como algo negativo, que

impõe sanções e castigos, mas ao contrário, o poder atua de forma mais positiva que negativa, objetivando produzir formas de vida, de constituição do homem. Ou seja, o poder não quer somente negar e proibir, mas produzir corpos dóceis e úteis para a sociedade; o poder não quer impedir que os homens exercitem suas atividades, mas sim gerir as atividades dos homens. O autor refuta a ideia de que o poder teria o papel de manter relações de produção e reproduzir uma dominação por apropriação das forças produtivas. Ainda, para Foucault a escola é a instituição mais produtiva na vigilância e controle dos indivíduos.

## **2.1 Im(possibilidades) de diálogo entre Althusser e Foucault**

É possível estabelecer pontos de diálogo entre Althusser e Foucault tendo em vista que ambos não acreditam que o fator econômico seja a condição básica que determine o social (não trabalham com a ideia de que infraestrutura constitui e determine a superestrutura social); ambos acreditam na positividade do poder. No entanto, para que esta positividade se exerça e consiga diminuir possíveis resistências dos homens ao exercício do poder, o poder deve ser exercido de forma sutil, sendo que para Althusser essa sutileza se

mostra na ideologia e para Foucault a sutileza do exercício do poder se efetiva atuando no desejo, na condução da conduta dos sujeitos, produzindo indivíduos cada vez mais dóceis e úteis, sem que esses indivíduos percebam. E finalmente, ambos consideram a relevância da escola nesse exercício de poder: Althusser considerando a escola como o AIE reproduzindo a ideologia e Foucault considerando a escola como a instituição mais produtiva na vigilância e controle dos indivíduos.

Desse modo, podemos analisar estas teorias como uma questão de foco. Foucault foca nas relações subjetivas e discursivas entre os sujeitos e dos sentidos produzidos a partir de um lugar discursivo. Enquanto Althusser, foca nas relações das instituições e das formações discursivas na construção das relações sociais.

Na perspectiva destes autores, como poderíamos analisar o Cepae dentro da Universidade Federal de Uberlândia? A criação e existência deste centro aponta uma relação de poder (institucional e/ou pessoal) que vem sendo travada também fora dos muros das instituições escolares, mas que dentro deste espaço tem maior relevância: o marco simbólico de um apagamento ideológico histórico quanto a pessoas com necessidades especiais diversas. Mais que um

espaço físico, um órgão, se constitui como um lugar de forças em disputas que é reforçado pelo não lugar que ocupa dentro da estrutura.

A escola, encaminhando o projeto da modernidade, se mantém até os dias de hoje como instituição educacional fundamental, encarregada de ser a mediadora entre o indivíduo e aquilo que ele deve ser e conhecer. “Encarregada de humanizar e corrigir os indivíduos, a escola moderna investe na disciplina tendo a função de transformar a animalidade em humanidade e estimular as qualidades naturais da humanidade” (LOPES, FABRIS, 2013, p.36).

Ao abrir-se aos que eram marginalizados por questões físicas ou político-econômicas, a escola estabelece um panorama de controle muito refinado, movido por necessidades econômicas que, por exemplo, determinam ações em que não é mais produtivo que as pessoas com deficiência fiquem separadas ou enclausuradas, buscando a normalização de todos e de cada um. Nessa fase a escola possui papel fundamental, tendo como tarefa principal regular as condutas e os comportamentos para atingir o controle e evitar o risco social, como explica Veiga-Neto (2007, p. 70) “não é demais insistir que, mais que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade

moderna”. Afinal, pode-se pensar que a institucionalização dos sistemas de ensino pretende a formação de tipos específicos de subjetividades, capazes de autogestão para a produção da sociedade capitalista e a formação de trabalhadores a partir de saberes nacionalmente instituídos a fim de evitar o risco social.

### **3. UFU e CEPAE: (Im)possibilidades de diálogo**

Podemos entender as instituições escolares, entre elas a universidade, como um dos aparelhos ideológicos de Estado e nele podemos ver em funcionamento as ideologias governamentais. Neste espaço, podemos ver como as políticas para pessoas com deficiência funcionam ideologicamente e contribuem para uma falsa, ou insuficiente visibilidade social.

Lopes e Fabris (2013) afirmam que a escola é a instituição que mais tem se mostrado produtiva na vigilância e no controle dos indivíduos e na preparação de cada um para viver em sociedade. Pode-se, assim, pensar a escola dentro de uma relação permanente com os processos de inclusão e normalização cada vez mais atuais devido aos próprios movimentos sociais que, ao se ressignificarem, atualizam o conceito e o estabelecimento da norma. E a norma aqui, refere-se ao

acesso de todos à escola. Nesse sentido, as leis (decretos, emendas constitucionais, normativas, pareceres) funcionam no processo de normalização, regulando essa prática. Com base nos estudos foucaultianos, entendemos o tema inclusão como uma estratégia, ou seja, como constituído de mecanismos utilizados nas relações de poder, com o objetivo de introduzir todos no jogo econômico; fazendo com que cada um se responsabilize por prover suas necessidades, suas aprendizagens. Trata-se de enxergar que a inclusão apresenta uma intencionalidade política de organização social, e foi se configurando mediante diferentes práticas sociais, como um modo de regular as condutas do sujeito para que ninguém se veja como dependente ou fique de fora dos jogos de mercado.

Na UFU, tendo em vista os objetivos e propostas desenvolvidas pelo Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (Cepae) devemos levar em consideração a atuação desse centro em pesquisas relacionadas ao tema inclusão das pessoas com deficiência na instituição. Nessa perspectiva, tendo em vista que a inclusão tem uma intencionalidade política e social com o intuito de controlar os sujeitos para que se mantenham dentro da lógica de mercado, refletimos se o papel do Cepae contribui na formação desses estudantes para que busquem

autonomia. O Cepae contribuiu para a promoção, reflexão, conscientização desse grupo de estudantes atendidos ou reforça o que já está instituído pelo modelo de estado vigente do qual participa, “representa”?

Segundo informações disponibilizadas no site [www.cepae.faced.ufu.br](http://www.cepae.faced.ufu.br), o Cepae surgiu da necessidade de se implementar um espaço de discussões e reflexões sócio-político-educacionais no interior da UFU, que fomentasse a construção de novos conhecimentos e de novas alternativas de ação na área da Educação Especial. A opção pelo trabalho com a Educação Especial foi decorrente das dificuldades enfrentadas tanto por profissionais que nela atuam, quanto pela clientela por ela atendida.

O Cepae foi criado para constituir-se como um espaço democrático de discussão, reflexão, troca de experiências e debates teóricos e práticos, relacionado à Educação Especial, existente dentro da UFU; além de se constituir em um espaço de atendimento e promoção de pessoas com necessidades educacionais especiais. O Cepae seria também mais um polo dinamizador da produção científica em educação especial, tendo em vista que, de maneira geral, há baixos índices de produção científica nessa área e uma cobrança por parte de

instâncias de fomento e financiamento à pesquisa (CAPEs, CNPQ) do aumento de trabalhos publicados.

Na UFU, o Cepae, tem uma ampla área de atendimento quanto às demandas referentes às pessoas com deficiência e responde por essa área junto ao MEC/SECADI quanto aos projetos e as ações implementados visando à acessibilidade do estudante com deficiência na UFU, extensivo à formação continuada dos profissionais da rede pública de ensino.

Diante das ações e projetos desenvolvidos pelo Cepae, constata-se a sua relevância para o apoio aos estudantes com deficiência e também para a UFU alcançar as metas e as ações propostas pelo(s) Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDEs). Destaca-se que o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial- Cepae/UFU existe na instituição desde 2003, no entanto, não foi regulamentado como órgão vinculado a nenhuma Pró-Reitoria, apesar de ficar de 2003 a 2009, alocado na Pró-reitoria de Graduação. De 2009 a 2015 ficou vinculado à Faculdade de Educação (FACED). A partir de setembro de 2015, foi vinculado por decisão administrativa à Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. No entanto, oficialmente, ainda continua vinculado à FACED até que se tenha um posicionamento do

CONSUN. Nestes seus doze anos de existência sempre funcionou como setor responsável pela acessibilidade em todos os sentidos na instituição. No entanto, não há nenhuma resolução que comprove a existência do Cepae, ou seja, institucionalmente esse centro de estudos não é reconhecido.

Outra realidade que demonstra o desinteresse da UFU pela inclusão é o fato de deixar a cargo do Cepae a responsabilidade pela acessibilidade, em todos os sentidos, sem ao menos dar um reconhecimento institucional nem oferecer condições para uma melhor atuação desse setor. Desta forma, a UFU se desobriga como instituição, resguardando-se pelas ações adotadas pelo Cepae; e ainda atribui, a esse setor, toda a responsabilidade por fracassos e morosidade na elaboração e formulação da política de acessibilidade.

#### **4. Considerações Finais**

Vimos que o conceito de in/exclusão encontra-se na realidade da UFU. Para o modelo de gestão capitalista, no qual a instituição está inserida e pelo qual é gerida, não é interessante manter a exclusão. Assim, a UFU passa a operar a partir de um modelo de estado que se propõe a transformar todos e qualquer um em sujeitos; não em sujeitos

de direito, mas em sujeitos de consumo, pois todos devem participar dos jogos de mercado. Para isso, a estratégia do dispositivo de seguridade utilizado é a inclusão. Ou seja, a ideia de inclusão, da qual se apropria o neoliberalismo nas sociedades contemporâneas, passa a ser um imperativo de estado que atua na transformação dos sujeitos em consumidores, não somente de mercadorias e bens físicos, mas em consumidores de bens subjetivos, de desejos.

Trazendo essa análise para a UFU, hoje, essa instituição está aberta para receber grupos anteriormente excluídos, como as pessoas com deficiência, através de estratégias e serviços que são oferecidos, tais como: adaptações das provas nos processos seletivos, intérpretes de libras, elevadores nos diversos blocos, entre outros. No entanto, a estratégia do dispositivo de seguridade, a inclusão, ao mesmo tempo em que representa um avanço na conquista de direitos, representa também uma armadilha, pois, do ponto de vista da formulação de políticas, ele continua alimentando a exclusão, dado que, enquanto houver necessidade de uma política de inclusão, há alguém que ficou de fora. Na UFU, a estratégia do dispositivo da seguridade, a inclusão inserida no PIDE faz gerar necessidade política e faz parecer que essa necessidade política é aceita e atende as necessidades das pessoas com deficiência; quando, em realidade, as políticas já existentes mobilizam

e reforçam o que se quer combater, que são os processos de discriminação, de preconceito e de exclusão.

Não se pode afirmar que nada foi feito pela inclusão na UFU, já que a instituição cumpriu algumas determinações legais como: disponibilização de intérpretes da língua de sinais, construção de rampas, instalação de elevadores, construção de algumas vias podotáteis, entre outras. Entretanto, muitos recursos oferecidos são precários, improvisados, como é o caso de rampas fora do padrão e de elevadores inacabados e/ou sem funcionamento. Os intérpretes da língua de sinais não são suficientes para atender todos os eventos e, por vezes, há esquecimento quanto ao agendamento desses serviços; provas são aplicadas em blocos que não possuem rampas, de forma que as pessoas com deficiência que utilizam cadeiras de rodas dependem da boa vontade de pessoas para carregá-las. Desde o ano de 2009, a política de assistência estudantil mereceu a atenção do CONSUN, mas sem contemplar especificamente o grupo dos estudantes com deficiência. Recentemente, conforme consta na Ata da 3ª Reunião/2016, realizada em 29 de abril de 2016, esse Conselho aprovou a criação da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. Pelo que se pode depreender da leitura da referida ata, cogitou-se, inicialmente, que o Cepae seria abrigado por essa nova Pró-Reitoria. De fato, o

texto menciona que a Conselheira Adriana Cristina Omena dos Santos, Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação, “pediu informação sobre a utilização da verba que atende servidores e discentes, **passando o Cepae para a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil**” (grifo nosso). A conselheira manifestou algumas preocupações em relação à mudança do Cepae pela assistência que o setor presta não somente a estudantes, mas também a professores e técnicos administrativos. De acordo com o reitor, a inserção do Cepae na estrutura organizacional da UFU suscitava muitas dúvidas e algumas outras instituições resolveram esse assunto vinculando o setor diretamente à Reitoria.

Outros participantes manifestaram suas opiniões, sendo que o pró-reitor de planejamento mencionou que a Comissão do PIDE recebeu inúmeras propostas sobre o tema e que, no PIDE, constarão duas grandes metas: construção e elaboração de uma política que envolve esse tema, o que deverá redundar em uma apreciação nos Conselhos Superiores até 2017. Segundo ele, a necessidade é de definir uma política institucional para tratar desta questão em todas as suas vertentes; aplicação e execução daquelas ações apontadas na política institucional de inclusão. Ou seja, o PIDE propõe a construção

de uma política e execução de metas com verbas previstas no próprio PIDE.

Cabe lembrar que o PIDE, nas duas versões apresentadas, serviu como mero instrumento burocrático exigido pelo MEC e que não conseguiu impulsionar o avanço das metas propostas quanto à inclusão. Vemos agora que, embora se tenha cogitado que o Cepae passasse a fazer parte da PROAE, recebendo enfim o reconhecimento institucional, a ideia não se concretizou, ficando o problema mais uma vez adiado, ao ser retirado do âmbito decisório e transferido para as discussões do PIDE; com previsão de apreciação dos Conselhos até 2017. Sendo eventualmente aprovadas propostas, é preciso continuar aguardando para ver se serão implementadas ou se permanecerão apenas no papel. Visto desta forma, parece não haver urgência nenhuma quanto ao tema da inclusão na UFU. De fato, diante da possibilidade de institucionalização do Cepae pela via da PROAE, que estava sendo criada, surgiram divergências de opiniões, ou mesmo dúvidas, segundo palavras do reitor, o que foi suficiente para que a ideia fosse descartada.

Assim, acreditamos que o Cepae dentro da Universidade Federal de Uberlândia contribui de maneira relevante para a formação de estudantes com deficiência minimizando as possíveis barreiras que

se apresentam. A criação e existência deste centro aponta uma relação de poder que vem sendo travada também fora dos muros das instituições escolares, mas que dentro deste espaço tem maior relevância: o marco simbólico de um apagamento ideológico histórico quanto a pessoas com necessidades especiais diversas. Mais que um espaço físico, um órgão, se constitui como um lugar de forças em disputas que é reforçado pelo não lugar que ocupa dentro da estrutura.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Rio de Janeiro: Graal, 1985. ( p. 53-107).

FARIA, J. H. **Economia política do poder**. 2004. Curitiba, Juruá, 3v.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, Marcia Guimarães de. **Inclusão Educacional e o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)**: interfaces de um processo político e educacional. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. – 2016.

LOPES, M. C, FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, set./dez. 2007.

## **ATENDIMENTO AS ALTAS HABILIDADES SUPERDOTAÇÃO - AH/SD: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Maria Isabel de ARAUJO\*  
Maria Helena Dias FRATARI\*\*  
Cleusa Aparecida Oliveira SANTOS§

**Resumo:** Este artigo apresenta de forma objetiva uma discussão sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) numa perspectiva da Educação Inclusiva, sua função, objetivo, estrutura e relevância para complementação/suplementação no processo de escolarização dos alunos público da Educação Especial, em específico para aqueles com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Embora o AEE se constitua legalmente em uma das condições para a inclusão escolar desses alunos, ainda persistem dúvidas quanto aos procedimentos e organizações de programas e de serviços que lhes proporcionem pleno desenvolvimento junto à escola comum regular. De certa forma, isto pode favorecer para que as necessidades dos alunos com AH/SD sejam negligenciadas, podendo resultar em um significativo desperdício de seus potenciais. Nesse sentido, procuramos mostrar que o AEE enquanto serviço da educação especial pode contribuir com a

---

\* Mestre em Educação. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). [mariaisabelmarajoa@gmail.com](mailto:mariaisabelmarajoa@gmail.com).

\*\* Mestre em Comunicação Visual. [mhfratari@hotmail.com](mailto:mhfratari@hotmail.com).

§ Mestre em Educação Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: [cleusaos@yahoo.com.br](mailto:cleusaos@yahoo.com.br).

escola regular e alunos para que seja assegurada uma ambiência que lhes possibilite o enriquecimento curricular em todos os estilos e características de suas habilidades e talentos.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado. Altas Habilidades/Superdotação. Educação Inclusiva.

**Abstract:** This presents article an objective of a discussion about the Specialized Educational Assistance (AEE) in an Inclusive Education perspective, its function, objective, structure and relevance for complementation / those with High Abilities / Giftedness (AH / SD). Although ESA is legally one of the conditions for the school inclusion of these students, there are still doubts about the procedures and organizations of programs and services that provide them with full development in the regular regular school. In a way, this may favor the neglect of the needs of students with AH / SD and may result in a significant waste of their potential. In this sense, we have tried to show that the ESA as a special education service can contribute to the regular school and students so that an environment is ensured that enables them to enrich their curricula in all the styles and characteristics of their abilities and talents.

**Keywords:** Specialized Educational Assistance. High Abilities / Giftedness. Inclusive education.

## **Introdução**

Apesar dos avanços da educação para o aluno com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) nos últimos anos, ainda persistem dúvidas de como proceder e organizar programas e serviços que proporcionem o pleno desenvolvimento desta clientela o que pode resultar em um grande desperdício de potenciais.

Nesse sentido, procurando garantir e traçar as diretrizes para que sejam efetivados programas e serviços que contemplem com qualidade as reais necessidades do público da Educação Especial, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC busca desenvolver, desde 2005, orientações políticas e práticas voltadas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e, conseqüentemente, para as altas AH/SD (ARAÚJO; ALENCAR, 2013).

## **O Atendimento Educacional Especializado: definição e objetivos**

De acordo com Gomes (2007) o Atendimento Educacional Especializado (AEE) decorre de uma nova concepção de Educação

Especial, que dispõe a Constituição Federal de 1988, e outros documentos legais que embasam e subsidiam a Educação na perspectiva da Inclusão.

Sendo assim, o AEE é o serviço da Educação Especial que contribui para o processo de inclusão e conseqüente ressignificação de saberes e práticas da educação escolar comum, constituindo-se em uma das condições para a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

De forma geral, o AEE visa promover um atendimento educacional, sendo que para AHSD, o enriquecimento e uma de suas principais funções, o que em muito pode contribuir para o desenvolvimento biopsicossocial, emocional dos alunos AH/SD por meio de aprendizagens que diferem dos conteúdos curriculares, mas que são necessárias para transpor as barreiras que limitam o acesso ao saber. Para tanto, se utiliza de estratégias teórico-metodológicas diferenciadas daquelas aplicadas usualmente em sala de aula, priorizando a exploração do lúdico e da criatividade sem se tratar, portanto, de reforço escolar, apesar das atuações da educação especial ao longo dos anos terem deixado margem para isso.

As diretrizes operacionais do AEE são instituídas e consolidadas pela Resolução CNE/CEB n. 04/2009, que especifica que,

[...] o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 2).

Assim, essa Resolução, além de estabelecer a função do AEE, também define seu lócus e sua aplicação. Isso se encontra regulamentado em seu Art. 5º, o qual apresenta a seguinte redação:

[...] O AEE deverá ser realizado prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p. 2)

Dessa forma, os preceitos contidos neste artigo, embora especifiquem que o AEE possa ser ofertado em vários locais,

reafirmam a relevância das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) para a sua realização. Estas salas referem-se a um conjunto de equipamentos e recursos pedagógicos de acessibilidade repassados pelo MEC, cujos espaços, organização e funcionamento são de responsabilidade dos profissionais da educação especial, diretores, professores e comunidade escolar.

Nestas salas, os alunos podem ser atendidos individualmente ou em pequenos grupos, sendo que o número de alunos por professor no AEE deve ser definido, levando-se em conta, fundamentalmente, o tipo de necessidade educacional que apresentam (BRASIL, 2010). As SRMs para as AH/SD devem conter os recursos didáticos pedagógicos que promovam a criatividade e o desenvolvimento do talento dos alunos nesta condição.

Assim, pensar na sala de recursos como local para atender alunos com AH/SD é vislumbrar espaços e cenários que retratem uma ambiência capaz de assegurar o aprofundamento ou enriquecimento curricular, a investigação científica nas áreas de interesse do aluno, enfim que proporcione a criação em todos os estilos e características das habilidades e talentos que esses alunos possam apresentar.

Nesse contexto, na SRM ou sala de AEE, o aluno com AH/SD tem a possibilidade de aprofundar os seus conhecimentos acionando a

complexa cadeia das funções psíquicas superiores, revelando a possibilidade de expressão do pensamento imaginativo e criativo e corporal cenestésico, levando em consideração as várias inteligências propostas por Gardner (1995).

Alves (2006) sugere que a SRM para alunos com AH/SD ofereça:

estratégias de ensino planejadas para promover altos níveis de aprendizagem, produção criativa, motivação e respeito às diferenças de cada aluno; oportunidades para a descoberta do potencial dos alunos nas diversas áreas do ensino; identificação e realização de projetos do interesse, áreas de habilidade e preferências dos alunos; atividades de enriquecimento incluindo estudos independentes, pequenos grupos de investigação, pequenos cursos e projetos envolvendo métodos de pesquisa científica; desenvolvimento de projetos de acordo com as necessidades sociais da comunidade, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento local por meio de sugestões para a resolução de problemas enfrentados pela população; procedimentos de aceleração que possibilitem o avanço dos alunos nas séries ou ciclos (ALVES, 2006, p. 34).

Contudo, para que essa sala seja como a descrita pela autora, é fundamental também que o AEE esteja incluso no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, uma vez que este é o documento norteador de todas as ações desenvolvidas por ela e reflete as

necessidades e multiplicidades de ações inerentes à diferença e diversidade do contexto institucional.

## **O AEE para as AH/SD na Perspectiva da Educação Inclusiva**

A efetivação de uma proposta de AEE na perspectiva da Educação inclusiva encontra suas bases na consolidação dos documentos legais, dentre eles a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n. 04/2009, uma vez que estes asseguram o direito e as condições para o acesso e possível permanência na escola comum.

Segundo Moreira e Lima (2012), em se tratando do AEE na área das AH/SD, seu grande impulso ocorreu em âmbito nacional no ano de 2005, com a proposta de implantação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em cada Estado Brasileiro e Distrito Federal. A partir de então as discussões sobre a sua organização se tornaram mais efetivas.

Deuner e Vieira (2012), pesquisadoras sobre o assunto afirmam que

[...] quando se fala em AEE para alunos com AH/SD numa perspectiva da educação inclusiva faz-se

necessário pensar além do atendimento propriamente dito. Ao planejar o AEE, é necessário remeter-se a complexidade da instituição escola, envolvendo fatores organizacionais, administrativos e pedagógicos, os quais devem estar relacionados entre si de tal forma que possam garantir o processo de ensino e aprendizagem de professores e alunos, ao mesmo tempo em que favoreçam o atendimento educacional dos últimos (DEUNER; VIEIRA, 2012, p.193).

Isto significa que, vários são os aspectos a ser analisado ao se pensar o AEE para os alunos com AH/SD numa perspectiva inclusiva, sendo fundamental considerar que, embora esses alunos tenham garantidos a sua matrícula no sistema comum de ensino, eles não são identificados e nem suas necessidades são atendidas de forma integral tanto em função da falta de formação dos profissionais para conhecimento de como atuar com os mesmos como pela própria estrutura organizacional da escola que ainda dificulta o desenvolvimento de ações pautadas numa perspectiva de educação inclusiva.

Assim, para a identificação e estruturação de uma ação pedagógica que possibilite aos alunos com AH/SD desenvolver seus talentos, a escola precisa contar com o apoio do AEE e considerar que uma das principais dificuldades enfrentadas por esses alunos são as barreiras atitudinais.

Vale dizer que, conforme seus princípios, uma Educação Inclusiva de todos e para cada um procurar garantir o cumprimento do direito constitucional indispensável a qualquer aluno, revelando a necessidade de uma reorganização pedagógica das escolas e das práticas de ensino que atendam as diferenças individuais de seu alunado, sem discriminação, beneficiando a todos com equidade. Isto porque os objetivos do AEE definem-se, segundo Delpretto e Zardo (2010),

[...] Por maximizar a participação do aluno na classe comum do ensino regular, beneficiando-se da interação no contexto escolar; Potencializar as habilidades demonstradas pelo aluno, por meio do enriquecimento curricular previsto no plano de atendimento individual; Expandir o acesso do aluno a recursos de tecnologia, materiais pedagógicos e bibliográficos de sua área de interesse; Promover a participação do aluno voltado à prática da pesquisa e desenvolvimento de produtos; e estimular a proposição e o desenvolvimento de projetos de trabalho no âmbito da escola, com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciências e outras (DELPRETTO; ZARDO, 2010, p. 23).

Considerando então essa necessidade, o AEE para AH/SD deverá contribuir para a definição de uma ação que envolva inovação didática e pedagógica, bem como o interesse e comprometimento por parte de todos os profissionais da escola, no desenvolvimento de

saberes e práticas que considerem as potencialidades, talentos e criatividade dos alunos.

Relativo à questão da necessidade de inovações pedagógicas, alguns autores entre eles Perez e Freitas (2014), discorrem sobre práticas educacionais que têm sido utilizadas no atendimento a essa categoria, como a aceleração, o agrupamento por interesses e o enriquecimento escolar, sendo este último o eixo norteador de programas nessa perspectiva.

### **O Modelo Triádico de Enriquecimento Curricular: algumas considerações**

O Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar foi elaborado por Renzulli, (RENZULLI; REIS, 1986); sendo parte do Modelo de Enriquecimento para toda a escola – The School wide Enrichment Model (SEM, 1997).

Este, segundo Virgolim (2007), se baseia nos seguintes pilares:

[...] O Modelo dos Três Anéis, que basicamente fornece os pressupostos filosóficos utilizados pelo SEM; o Modelo de Identificação das Portas Giratórias (RDIM), que fornece os princípios para a identificação e formação de um Pool de Talentos; e o Modelo Triádico de Enriquecimento, que implementa as atividades de

Enriquecimento para todos os alunos no contexto escolar (VIRGOLIM, 2007, p. 112).

Portanto, trata-se de um modelo que, segundo Fleith (2007), envolve características primordiais como a dinamicidade das atividades, o desenvolvimento da autonomia, o impulso, a tomada de decisões dos alunos e a inclusão da comunidade, porque faz com que aproveitem seu contexto na concretização de suas propostas.

Existem, entretanto, outros autores que abordam as questões do enriquecimento para AH/SD e suas interfaces, como Virgolim (2007), Gama (2006), Cupertino (2008), Maia-Pinto e Fleith (2004) e Alencar e Fleith (2001), havendo também um consenso entre eles referente a este Modelo de Enriquecimento Escolar (The School wide Enrichment Model – SEM), construído por Renzulli (2004) conforme Renzulli e Reis (1981). Para discussão e aplicação no contexto da sala regular e de recursos, o Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar é o que melhor contempla os alunos com AH/SD na perspectiva da escola comum regular.

Isto porque essa proposta traz em si uma perspectiva multidimensional e sistêmica do entorno da educação da pessoa com AH/SD. Nessa abordagem, o AEE se apresenta num movimento de atendimento às diferenças proporciona processos inclusivos, demandando um conjunto de ações que se fazem presentes em toda a

escola provendo meios recursos necessários às especificidades de cada aluno. Isto porque quanto mais for oferecido a eles, melhores condições de aprendizagem eles terão. Nesse sentido, uma das preocupações do AEE é contribuir para a promoção dos níveis de enriquecimento curricular conforme necessidades dos alunos com AH/SD.

Também, planejar o AEE para eles implica na elaboração de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) que leve em consideração a construção de uma proposta que atenda o talento e criatividade de cada aluno. Por isso o plano de AEE só será possível de ser organizado e posto em prática a partir da identificação das singularidades/habilidades da pessoa com AH/SD. Nesse caso o Modelo triádico de Renzulli (2004) e a Teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995) são pressupostos fundamentais, pois o primeiro apresenta os traços que podem ser identificados em qualquer das inteligências múltiplas.

Ressalta-se que os alunos com AH/SD nem sempre apresentam as mesmas habilidades e aptidões, nem todos têm o mesmo potencial e não necessitam apresentar todo o conjunto de características indicadoras das altas habilidades. Por isso a relevância do modelo de enriquecimento escolar na perspectiva da educação inclusiva.

## Segundo Renzulli & Reis 1997 apud Pinto e Fleith (2004)

[...] o Modelo de Enriquecimento Escolar que propõe a inclusão, em cada unidade do currículo regular, de serviços instrucionais que ajustem o conteúdo e estratégias educacionais às características dos alunos, incrementam a quantidade e a qualidade das experiências deste aprendizado e oferecem vários tipos de enriquecimento às experiências escolares (PINTO e FLEITH, 2004, p. 57).

Esta proposta demarca uma diferenciação no ensino, no atendimento e na aprendizagem do aluno com AH/SD no contexto da escola comum, ao sinalizar para um espaço desafiador e estimulante, valorizando a prática docente e o saber discente. Sendo um grande desafio a todos porque implica na mudança de postura, de atitudes e no rompimento de preconceitos. Implica também em estar aberto para rever conceitos e assim mudar historicamente a educação e suas práticas.

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas no AEE para as AH/SD para congregar com essa perspectiva devem disponibilizar serviços por meio de práticas de aceleração e programas de enriquecimento intracurricular e extracurricular.

De acordo com os documentos do MEC:

[...] enriquecimento intracurricular pode ser uma possibilidade de propor subsídios educacionais aos alunos com altas habilidades/superdotação, o qual se caracteriza por atividades “que modificam, flexibilizam e diversificam o quê, quando e como ensinar” e, conseqüentemente, o “quê, como e quando avaliar”. [...] O enriquecimento intracurricular coloca em destaque o trabalho do professor da sala de aula regular e do professor especializado, a fim de direcionar as propostas para estes alunos com altas habilidades/superdotação e são estratégias propostas e orientadas pelo docente de sala de aula regular ou das diferentes disciplinas, durante o período de aula ou fora dele (tarefas adicionais, projetos individuais, monitorias, tutorias e mentorias), que podem ter como base o conteúdo que ele está trabalhando num determinado momento e cuja proposta pode ser elaborada conjuntamente com o professor especializado ou mesmo com um professor itinerante, quando for necessário (BRASIL, 1999 p.31)

Concernente ao enriquecimento extracurricular, (FREITAS; PÉREZ, 2012), dizem que um dos locais para sua efetivação é no contexto escolar, na própria escola destes alunos, e também poderá ser em outro ambiente. Sugere também que esse tipo de atendimento poderá ser realizado em salas de recursos, centros de atendimento ou outros programas peculiares.

O Modelo Triádico de Enriquecimento sugerido por Renzulli (1994) é um exemplo, no qual propõe que o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação deveria englobar atividades dos

tipos I, II e III sempre articulados com a prática pedagógica geral do contexto escolar (FREITAS; PÉREZ, 2012, p.49).

Exemplo disso são os programas realizados de acordo com o Modelo de Enriquecimento Escolar, proposto por Renzulli (1986), em seu Modelo Triádico de Enriquecimento que, utilizam um conjunto de estratégias de intervenção pedagógica pensadas para gerar o envolvimento de professores, alunos e comunidade em prol de um enriquecimento da aprendizagem que,

[...] podem ser implementadas em salas de aula regular ou em salas especiais. Geralmente, estas atividades são implementadas individualmente, com cada aluno por meio do estudo independente, ou são organizadas investigações em pequenos grupos de interesse nos quais são oportunizados minicursos e desenvolvimento de centros de interesses. (PINTO; FLEITH, 2004, p. 56-57)

Sendo assim, o AEE estando em consonância com a perspectiva da Educação Inclusiva precisa assumir suas responsabilidades de prover uma complementação/suplementação cada vez mais responsiva, colaborativa e conseqüentemente mais humana. Ele precisa ressaltar e promover uma ambiência e uma diferenciação do ensino, que tenha como corpus uma concepção de

Superdotação que reflita a abordagem epistemológica adotada pelo programa ou escola (VIRGOLIM, 2007).

Mediante os documentos orientadores do MEC (2008), a complementação/suplementação do AEE corresponde a estratégias de intervenção pedagógica dos Grupos de Enriquecimento Escolar.

Os grupos de enriquecimento escolar nas salas de recursos envolvem a criação de oportunidades para trabalhos autônomos, verificações científicas nos campos do conhecimento conforme as capacidades, aptidões e interesses dos alunos, assim como o estímulo ampliação e manifestação de talentos do pensamento criativo e produtivo (FREITAS; STOBÄUS, 2011 inserir nas referências).

Enfim, a complementação/suplementação pedagógica por meio do AEE para AH/SD implica em atividades que proporcionem a pesquisa, expressão original, fluência e flexibilidade de pensamento e a produtividade criativa, atividades representativas como pintura, desenho, montagem construtiva, modelagem e artes cênicas, que trazem contribuições singulares para o sujeito e sua constituição no mundo.

É possível dizer, portanto, que as ações de complementação/suplementação pedagógica no AEE para AH/SD devem promover o aprimoramento do saber, das habilidades e o

desenvolvimento das funções complexas do pensamento associadas à motivação e interesse, gerando força motriz para a imaginação criativa. É necessário estabelecer ações pedagógicas adequadas que venham provocar o aluno para que “não sejam somente consumidores de conhecimento, mas também produtores” conforme já ressalta Renzulli (2004) em uma rede e conexões de saberes. Para tanto, existem algumas funções específicas a serem cumpridas pelo professor em sua atuação no AEE.

## **O Papel do Professor no AEE**

Independente do público alvo da educação especial, a característica principal para atuação do professor do AEE é o de complementar/suplementar a formação do aluno conforme a Nota Técnica nº 11/10 que traz as orientações para a Institucionalização na Escola, da oferta do AEE em SRM.

As atribuições do professor contidas na referida Nota Técnica são:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e

recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos; 2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola; 3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo; 4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais; Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação; 6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (BRASIL, 2010 p. 4-5).

Concernente aos alunos com AH/SD, além de todas essas atribuições, ainda é fundamental a compreensão do professor de AEE e também do professor da sala comum de que esses alunos necessitam ser identificados. A partir da identificação faz-se necessária uma proposta pedagógica que responda as suas individualidades conforme já mencionado.

Para tanto, esses professores devem possibilitar reflexões sobre as contradições inerentes ao ato de saber/fazer, relativizando o lógico e o concreto, permeados pela dialogicidade. Devem articular e criar estratégias para eliminar os impedimentos na elaboração dos conhecimentos, ser flexível, inovador, promover o desenvolvimento da fluência, do pensamento original, criativo e divergente e criar uma ambiência que promova desafios culminando na construção de novos espaços de saberes. “Cabe ressaltar a necessidade de que o atendimento educacional especializado se dê em interface com o trabalho desenvolvido na sala de aula comum”. (ALVES, 2006, p. 76).

Vale ressaltar que as atividades devem partir do interesse do aluno, ou seja, ao professor cabe ser observador, ser flexível, facilitador e mediador, não escolhendo nem apontando as atividades para o aluno.

Neste sentido, o professor que atua na SRMs no atendimento as AH/SD deve cuidar, segundo Alves (2006), das condições básicas do aluno,

garantindo o suprimento de materiais específicos para o desenvolvimento das habilidades e talentos, conforme as necessidades dos alunos, “promover ou apoiar a realização das adequações, complementações ou suplementações curriculares ao processo de ensino e aprendizagem, por meio de técnicas e procedimentos de enriquecimento, compactação ou aceleração curricular; promover ou apoiar a realização de cursos, participação em eventos, seminários, concursos e outros; orientar quanto ao uso de equipamentos e materiais específicos e/ou estabelecer parcerias para esse fim, quando se tratar de assuntos especializados”. (ALVES, 2006, p. 34)

Contudo, para esses professores materializarem esse movimento no seio de suas propostas e ações, eles precisam buscar um referencial teórico que consiga atender essa clientela. Nesse sentido, são importantes o conhecimento e o estudo aprofundado na perspectiva Histórico-Cultural. Os fundamentos dessa teoria possibilitam a compreensão de que a aprendizagem se dá pelas relações sociais, em que o sujeito influencia e é influenciado por seu contexto sociocultural, transformando-o.

Segundo Virgolim (2007, p. 37), se o aluno encontra um ambiente privilegiado onde “se lhe for dada a oportunidade de fazer escolhas significativas sobre sua própria aprendizagem, de explorar livremente, manipular uma ampla variedade de materiais e receber estímulos variados, terá uma aprendizagem muito mais efetiva”. O aluno, nesta perspectiva, é compreendido como ser histórico, sendo que a mediação do professor tem papel importante no seu processo de humanização. Igualmente importante é o papel da família, da escola e da atividade pedagógica mediada pelo professor, bem como as relações com o conhecimento sócio-histórico como propulsor do desenvolvimento das funções psicológicas.

Segundo Goulart (2011), estas funções se apresentam como as sensações e as percepções, a atenção inicial e atenção voluntária, a memória, a linguagem, o pensamento, a abstração, a generalização, o raciocínio lógico, entre outras, as quais são próprias ao homem e são desenvolvidas por meio da utilização de instrumentos adquiridos culturalmente. Assim, com a identificação e oferta de um trabalho adequado as suas características e potencial, o aluno com AH/SD desenvolve as sensações e as percepções conseguindo realizar um complexo processo de discriminação e associação sobre o objeto,

comparando e relativizando hipóteses e suposições da informação juntamente com os conhecimentos construídos.

Esse processo acontece desde a mais tenra idade e, no dizer de Goulart (2011), a atenção inicial e a atenção voluntária do bebê apresenta capacidade de associar elementos com significados para novas configurações, aptidão, interesse, agilidade, facilidade e flexibilidade para apropriar ou ativar informações apreendidas e, assim, discriminar e ordenar os indícios ou ações mais importantes seja nas áreas do talento acadêmico ou produtivo criativo.

No dizer de Vygotsky e Luria (1996):

[...] a criança com AH/SD demonstra eficiente memória desde pequena, utilizando-se de recursos linguísticos por meio do uso de mediadores culturais como exemplo a figura para lembrar a palavra que eleva a memorização e são aprendidos na escola: leitura, uso da representação numérica de quantidades, cálculo mental que permitem relações complexas em nível de abstração, assim a criatividade está relacionada aos fatos anteriormente vividos e estão registrados na memória. A linguagem e o pensamento expressam as operações lógico-verbais do pensamento, acionando funções complexas advindas do acesso aos mediadores culturais, dispostos em seu meio e em um curto intervalo de tempo, e na escola a criança sozinha realiza operações mentais elevando os níveis do raciocínio lógico. (VYGOTSKY; LURIA, 1996 apud BRANDÃO, 2011, p. 37).

Logo, os alunos com AH/SD utilizam com facilidade a abstração, generalização e o raciocínio lógico de modo rápido e eficiente. Alguns realizam cálculos mentais e expressam resposta conclusiva, e desde pequenos demonstram curiosidades por diferentes meios como: a escrita, o desenho, a oralidade, a pesquisa, aptidões motoras e composições artísticas e também operações lógico-verbais do pensamento. Esses alunos revelam no AEE e em sala de aula interesse por temas inusitados que não estão contemplados no currículo da escola.

Mediante este contexto, o professor do AEE e do ensino regular em seu planejamento devem propiciar condições favoráveis à aprendizagem, desenvolvimento e realização do potencial de seus alunos levando em conta as idiosincrasias, os saberes e encorajando talentos, competências e habilidades em seus diversos graus e níveis de abstração.

Faz-se necessário, então, que esses professores realizem práticas educacionais que contemplem as inteligências múltiplas pois, segundo Gardner (1995),

[...] se a sensibilidade às diferentes inteligências ou estilos de aprendizagem se tornar parte dos modelos mentais construídos pelos novos professores, a próxima geração de instrutores provavelmente será muito mais

capaz de atingir cada aluno de maneira mais direta e efetiva. (GARDNER, 1995, p. 213)

Esse pensamento traz um perfil de professor reflexivo que busca proporcionar aprendizagem contextualizada, significativa e problematizadora. Complementando esse perfil, Renzulli (1994) pontua que as práticas de “um professor competente, motivado e apaixonado pelo que ensina, sensível às diferenças individuais cognitivas de seus alunos, não podem ser desprezadas se quisermos obter um ensino de alta qualidade”.

Assim Armstrong (2001) apud Virgolim (2007) comenta que:

Pensando nos diversos estilos de aprendizagem que as crianças apresentam quando tendem a uma determinada inteligência de forma mais expressiva, descreve as necessidades cognitivas específicas do aluno para o melhor desenvolvimento em sala de aula. Este conhecimento é importante para subsidiar a instrução em sala de aula, de forma que a maior parte da aprendizagem na escola possa ocorrer através dos tipos de inteligências preferidas por eles. Além disso, lembra Armstrong que a maioria dos alunos apresenta áreas fortes em vários domínios, de modo que o professor deve evitar categorizar a criança em apenas uma inteligência. (ARMSTRONG, 2001 apud VIRGOLIM, 2007, p. 54).

Essa ideia reafirma a importância de se considerar a concepção das múltiplas inteligências ao analisar o perfil de aprendizagem dos alunos com AH/SD de forma a desenvolver uma prática pedagógica seja ela coletiva ou individual coerente com o perfil e inteligências identificados.

Isto significa a sistematização de ações educativas que remetem a construção da identidade coletiva e individual e sistêmica da escola, pois de nada adiantam as mudanças apenas no âmbito da sala de aula ou do AEE, se não houver um envolvimento e vontade coletiva de toda a escola.

### **Considerações Finais**

No século XXI, é necessário pensar em uma escola que trabalhe os estilos de aprendizagens promovendo a criatividade e desenvolvendo habilidades e talentos, requer assim, romper com velhos paradigmas para atender as constantes transformações.

Nesse sentido, ainda que o AEE enquanto complementação/suplementação pedagógica seja uma realidade em muitas escolas regulares, a articulação deste com a sala regular ainda é mínima. Na perspectiva da escola inclusiva este implica em contribuir

não somente com atividade de enriquecimento em salas de recursos, em pequenos grupos ou em outros locais, mas de articulação para ajudar professores a repensar as práticas pedagógicas da sala comum promovendo a participação, o desenvolvimento e a participação em diferentes áreas dos talentos e habilidades.

De acordo com o parecer de Alencar (2007) a escola só aprenderá a respeitar os seus alunos se estiver aberta para conhecê-los. Essa conscientização passa pela ruptura de velhos paradigmas arraigados social e culturalmente que são difíceis de serem rompidos. No caso dos alunos com AH/SD esse fato se materializa, à medida que existe a oferta dos serviços da Educação especial AEE e por meio de um processo educativo com participação de todos na busca do progresso de cada um.

Portanto, um ensino que atenda a todos os alunos e conseqüentemente os que possuem AH/SD deve respeitar e orientar o processo criação, a originalidade, habilidades e anseios individuais, proporcionando oportunidades ao aluno de seguir seus ideais, fazer escolhas, superando desafios e proporcionando o sucesso. Isto significa a sistematização de ações educativas que remetem a construção da identidade coletiva, individual e sistêmica da escola, pois de nada adianta as mudanças apenas no âmbito da sala de aula ou

do AEE, se não houver um envolvimento e vontade coletiva de toda a escola.

Enfim, um trabalho colaborativo que ofereça espaços apropriados e propicie a sinergia dos contextos regular e especial deve refutar a fragmentação e a homogeneidade que se apresentam como barreiras mediante as propostas que estimulam o desejo e a aprendizagem. As escolas precisam ser abertas e contemplar a heterogeneidade de atores que fazem parte dos atendimentos dos dois espaços regular e AEE.

## Referências

ALENCAR, E. M. L. Soriano de. O papel da escola na estimulação do talento criativo. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M.L. Soriano de (Org.). **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades** – Orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_. **O Aluno Com Altas Habilidades no Contexto da Educação Inclusiva**. Disponível em:

<[http://www.altashabilidades.com.br/upload/publicacoes\\_contexto%20da%20edu.%20inclusiva\\_14493](http://www.altashabilidades.com.br/upload/publicacoes_contexto%20da%20edu.%20inclusiva_14493)>. Acesso em 14 de maio de 2014.

ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. S. **Superdotação: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.

ALVES, D. de O. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ARAUJO, M. R. de.; ALENCAR, L. A criatividade no ensino de atenção às diferenças: reflexões acerca da educação de alunos com altas habilidades/Superdotação. **Revista Brasileira de Altas Habilidades Superdotação**. 2013. Disponível em: <<http://www.revistaconbrasd.org/wp/?p=97>>. Acesso em 27 de maio de 2014.

ARMSTRONG, T. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. Traduzido por M. A. V. Veronese. Porto Alegre: ARTMED. 2001.

BRANDÃO, S. H. A.; MORI, N, N, R. Alunos com altas habilidades/superdotação: o atendimento em salas de recursos no estado do Paraná. **30ª Reunião Anual da Anped**, 2007, Caxambu: Anped, 2007. v. 1. p. 1-17.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

\_\_\_\_\_. **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 n 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP. 2008 a. Disponível em: <[www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp)>. Acesso em: 27 de maio de

2014.

\_\_\_\_\_. MEC. SEESP. Nota Técnica - SEESP/GAB/Nº 11/2010. **Sobre Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE em Salas de Recursos Multifuncionais.** Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 146 p. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade. In: ALVES, Denise de Oliveira; GOTTI, Marlene de Oliveira. **Atendimento Educacional Especializado** – concepção, princípios e aspectos organizacionais. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** adaptações curriculares. Brasília: SEF/SEESP, 1999.

CUPERTINO, C. M. B/Secretaria da Educação, CENP/CAPE. **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos.** São Paulo: FDE, 2008. Disponível em:<[http://www.christinacupertino.com.br/publicacoes\\_exibe.asp?id=64](http://www.christinacupertino.com.br/publicacoes_exibe.asp?id=64)>. Acesso em 20 de fev. 2014.

BRANDÃO, Silvia. H. A.; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Alunos com altas habilidades/superdotação: o atendimento em salas de recursos no estado do Paraná. In: **30ª Reunião Anual da Anped**, 2007, Caxambu: Anped, v. 1. 2007.

DELPRETTO, B.M.de L; ZARDO, Sinara Pollom. Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação inclusiva. In: DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima; GIFFONI, Francinette Alves; ZARDO, Sinara Pollom. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, SEESP; Universidade Federal do Ceará, 2010.

DEUNER. M.; VIEIRA, N, J, W.O. Atendimento Educacional Especializado para alunos com altas habilidades/superdotação. In: SILVA, Lázara Cristina da; DECHICHI, Claudia; SOUZA, Vilma Aparecida de (orgs). **Algumas reflexões considerando a perspectiva da educação inclusiva. Inclusão educacional, do discurso à realidade: construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

ENSAIOS PEDAGÓGICOS. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 146 p. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade. In: VIRGOLIM, Ângela. **Enriquecimento Escolar em Salas de Aula Regular e de Recursos para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação: uma perspectiva inclusiva**. Brasília, 2006.

FLEITH, D de S. (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FREITAS, S.N. Superdotação. Vol. 1: orientação a professores / organização: Denise de Souza. **Altas Habilidades/Superdotação: Atendimento Especializado**/Soraia Napoleão Freitas, Susana Perèz Barreira Perèz. Marília: ABPEE, 2ª ed. 2012.

\_\_\_\_\_. Educação para alunos com altas habilidades/superdotação: encaminhando potenciais para um programa de enriquecimento. **Rev. Trad. Mult. – Ed. Esp. XVI Fórum Internacional de Educação.** Ano 3, Nº 7 ISSN 2178-4485 - Ago/2012.p.49. Disponível em: <[http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/trajetoria\\_multicursos/agosto\\_2012/pdf/educacao\\_para\\_alunos\\_com\\_altas\\_habilidades-superdotacao\\_encaminhando\\_potenciais\\_para\\_um\\_programa\\_de\\_enriquecimento.pdf](http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/trajetoria_multicursos/agosto_2012/pdf/educacao_para_alunos_com_altas_habilidades-superdotacao_encaminhando_potenciais_para_um_programa_de_enriquecimento.pdf)>. Acesso em 29 de maio de 2014.

FREITAS, S. N; STOBÄUS, C. D. Olhando as altas habilidades/superdotação sob as lentes dos estudos curriculares. **Revista Educação Especial.** Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 483-500, set./dez. 2011.

GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J. FIGUEREIDO, R. V de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GARDNER, H. **Estruturas da mente:** A teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOULART, A. M. P. L.; MORI, N. N. R.; MESTI, R. L.; ALBUQUERQUE, R. A; BRANDÃO, S. H. **Altas habilidades/superdotação: processo educacional e adaptações curriculares.** Maringá: EDUEM, 2011.

MAIA-PINTO, R R.; FLEITH, D.de S. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. **Revista de Psicologia Escolar e Educacional**, Volume 8. Número 155-66, 2004.

MOREIRA, L. C; LIMA, D. M, de M. P. Interface entre os NAAH/S e Universidade: um caminho para inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (orgs). **Altas habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação.** Curitiba: Juruá, 2012.

PÉREZ, S. G. Mitos e crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: Alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial.** 2003.

\_\_\_\_\_, S.G. FREITAS. S.N. **Políticas públicas para Altas Habilidades/Superdotação: Incluir ainda é preciso.** Revista Educação Especial, Vol 27, 2014.

RENZULLI, J.S. O Que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação.** Porto Alegre, Ano XXVII, n. 1 (52), Jan./Abr. 2004.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M.; SMITH, L. H. **The Revolving Door Identification Model.** Mansfield Center,CT: Creative Learning Press, 1981.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

VIRGOLIM, A. M, R. **Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2007.

\_\_\_\_\_. A Contribuição dos Instrumentos de Investigação de Joseph Renzulli para a Identificação de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **IV Encontro Nacional do CONBRASD I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação IV Seminário Sobre Altas Habilidades/Superdotação da UFPR**. Paraná, 2010.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## **O PIBID COMO MECANISMO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS**

Marco Antônio Franco do AMARAL  
Mariana Batista do Nascimento SILVA  
Michele Castro LIMA

**Resumo:** Este artigo é parte de uma discussão do grupo de pesquisa sobre estágio e formação de professor do Instituto Federal Goiano. Nele busca-se discutir a formação do professor, bem como apresentar alguns apontamentos teóricos sobre o estágio supervisionado e como o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) está sendo utilizado para suprir algumas carências no estágio. Esta pesquisa qualitativa apresenta a experiência do PIBID interdisciplinar de ciências realizado na cidade de Morrinhos-GO identificando algumas dificuldades encontradas e também ressalta como o programa pode auxiliar na formação inicial do aluno do curso de licenciatura e na formação continuada dos professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental na área de ciências.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Prática. Pibid.

**Abstract:** This article is part of a discussion of the research group on internship and teacher training at the Goiano Federal Institute. It seeks to discuss teacher education, as well as to present some theoretical notes about the supervised internship and how the Programa de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) is being used to fill some needs in the internship. This qualitative research presents the experience of the interdisciplinary PIBID of sciences realized in the city of Morrinhos-GO identifying some difficulties encountered and also highlights how

the program can help in the initial formation of the student of the licenciatura course and in the continued formation of the teachers who act in the initial series of elementary school in the area of sciences.

**Keywords:** Teacher formation. Practice. Pibid.

## 1. Breves apontamentos

Embora de maneira distinta, consideramos que os Estágios Supervisionados e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) são espaços de vivência das práticas escolares e construção de uma identidade docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB) instituiu os Estágios Supervisionados como um pré-requisito para a formação docente tornando-se uma exigência nos cursos de licenciatura. Este componente curricular tem o objetivo singular de propiciar a inserção do estudante no ambiente escolar sob a supervisão e orientação de profissionais das Instituições de Ensino Superior e de diferentes espaços educativos.

No entanto, o Estágio Supervisionado não tem atendido totalmente às demandas da formação docente. No cotidiano escolar ainda é percebida uma separação entre a teoria e prática e um distanciamento dos estagiários frente às reais necessidades dos alunos.

Além disso, foi observado um baixo comprometimento dos futuros professores com as escolas públicas. Assim, se tornou necessário a elaboração de outras possibilidades de promoção à iniciação efetiva da docência.

Neste contexto, foi criado o PIBID com o seu primeiro edital publicado em 2008. Ele propôs a iniciação docente por meio da intervenção em escolas públicas de maneira a estabelecer o comprometimento com a educação pública. O programa objetiva proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e a busca pela superação de problemas identificados no distanciamento entre a teoria e a prática. Assim, com o programa buscou “antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública.” (BRASIL, 2015).

Além disto, o PIBID tenta atender uma das queixas tanto dos estudantes como dos professores e outros profissionais da educação: o distanciamento entre a formação universitária e o cotidiano escolar. O programa “faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais”. (BRASIL, 2015).

A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, sancionada pela Presidente da República, que altera o texto da LDB e inclui no Art. 62, §4 e §5 destaca o papel do programa:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. § 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2013, p. 22).

O PIBID, contudo, não tem a pretensão de concorrer ou substituir o Estágio Supervisionado. Estes têm formas diferentes de apresentar e promover a vivência na escola e ocupam lugares distintos na licenciatura. Além disso, devemos enfatizar que o alcance do PIBID é limitado, pois o Estágio Supervisionado é um componente obrigatório no currículo das licenciaturas abrangente tanto em termos de participação quanto em questões conceituais.

## 2. A formação docente

Pimenta e Lima (2008), ao discutir a formação inicial docente, apontam que relacionar teoria e prática é fundamental, pois

A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagradas como bons. (PIMENTA; LIMA, 2008, p.35).

Nesta perspectiva, podemos compreender a formação docente como um processo reflexivo. É necessário que os futuros docentes se apropriem das teorias e associem-nas à prática, mas, em primeiro lugar, é preciso que o professor se constitua como sujeito-professor e neste papel atue com autonomia, proatividade, clareza e reflexividade.

Considerando, embasados em Chartier (1999), que temos representações sobre o ser e fazer docente e que estas geram práticas que também geram ou transformam representações, podemos dizer que as práticas vivenciadas ao longo da vida escolar e acadêmica influenciam e constituem as representações sobre a profissão e o fazer docente e, portanto, oportunizem as novas (ou velhas) práticas. Daí a dificuldade em se desvincular a própria prática de alguns modelos,

mesmo que o próprio professor os julgue inadequados.

Não seria produtivo, por exemplo, estudar novas teorias que melhor atendam as mudanças contextuais, sociais, culturais e políticas sem construir práticas associadas a estas teorias. Da mesma forma, não formaríamos novas representações sem que a prática se apoiasse em teorias fundamentadas. Prática e teoria estão, pois, imbricadas e, segundo Pimenta (2008, p.37), “A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática.” De outro modo, o estágio na graduação em muitos cursos de licenciatura “fica reduzido à hora da prática”.

As teorias, segundo Pimenta e Lima (2008), teriam a função de iluminar e ofertar

[...] instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (PIMENTA; LIMA, 2008, p.43).

Tanto a prática quanto a teoria podem e devem ser foco de discussão e ressignificação de saberes. É preciso que o estudante compreenda a profissão docente e suas implicações, bem como aprenda a ser pesquisador. A pesquisa fazer parte da sua formação

inicial e permanente, pois

[...] sem ser um pesquisador resta ao professor a tarefa de aplicar métodos e técnicas, reproduzir e transmitir conhecimentos. A instituição formadora se resumiria a um centro de divulgação de conhecimento produzido por outros. (PASSOS, 2003, p.80).

A atuação no contexto escolar precisa contribuir com a construção de uma identidade docente e a formação de pesquisadores que avaliem a própria prática. Além disso, ela é capaz de criar uma arena de discussão dos problemas que envolvem a prática docente como:

[...] a própria escolarização do professor; a concepção de ensino-aprendizagem; conflitos entre suas perspectivas profissionais e as demandas postas pelo sistema educacional; conflitos entre a formação profissional e as demandas das novas propostas curriculares. (SANTOS, 2002, p.172).

Nóvoa (1997, p. 16) aponta que é “partir de uma adesão coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e de valores” que se constrói o exercício da profissão docente. Sentir-se pertencente a um grupo e com ele firmar um contrato social implícito é primordial para a construção da identidade docente e das práticas pedagógicas. Uma das formas de promover esta identificação é o envolvimento no espaço escolar, participar da rotina, dos espaços de

discussão e reflexão sobre o funcionamento e ideias pedagógicas da instituição.

Esse deve ser um processo reflexivo em que o estudante esteja consciente das representações que permeia a escola e das disputas de projetos educacionais e de poder neste mesmo espaço. Deve-se compreender que “a profissão docente é uma prática social” e devido ao potencial de intervenção social da profissão pode-se considerar que “a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação.” (PIMENTA; LIMA, 2008, p.41).

Além disto, deve-se entender que as novas ideias dentro deste contexto podem ser “sufocadas”, daí a importância da formação permanente para que os professores estejam sempre em processo de construção de identidade e dispostos a modificar suas práticas de acordo com a realidade escolar em que se inserem.

Desta maneira, os professores estariam preparados par enfrentar o desafio de transformar, a longo prazo, a representação sobre a profissão docente e, portanto, a valorização desta. O que deveria ser claro para todos os envolvidos no processo educativo é que estamos sempre em processo de formação e que atuação do aluno de licenciatura nas escolas é um espaço de formação inicial, mas também permanente. Durante esta etapa, tanto os professores das instituições

de ensino superior quanto dos espaços educativos em que a atividade ocorre deveriam refletir e transformar a própria prática.

Além disto, é preciso compreender que a responsabilidade de formação docente (inicial ou permanente) não é unicamente de responsabilidade das instituições de ensino superior, mas também uma tarefa e um desafio de todos os profissionais de qualquer espaço educativo, bem como uma responsabilidade individual que parte do desejo e comprometimento de cada profissional da educação.

### **3. Ensino de ciências: entre a teoria e a prática**

Em meados do século XIX, já se discutia a importância do ensino de ciências naturais nas escolas, levando em consideração que esse ensino deveria auxiliar na preparação profissional do aluno, e mesmo aqueles que não seguissem futuramente essa área, poderiam utilizar o conhecimento adquirido, no mercado de trabalho. Houve controvérsias entre educadores, quanto aos alunos que não se identificavam com a área de ciências e não pretendiam segui-la. Esses alunos não poderiam ser obrigados a fazer algo que os desmotivava.

Anterior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o ensino de Ciências, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como das demais disciplinas, era pautado num processo restritivo, ou seja, visava apenas ao repasse conteúdo, evitando o questionamento, a reflexão e o debate acerca dos conteúdos apresentados. (FAGUNDES; PINHEIRO, 2014. p. 12).

Como podemos observar, havia certa restrição quanto ao conteúdo, devido a diversos fatores da época, como a falta de formação dos professores. Muitos não eram formados em licenciatura ou magistério e a escola contratava devido a necessidade de alguém para educar.

Porém, mesmo com todas essas questões, percebemos que todo aluno deve ter um conhecimento considerável de ciências, para algumas eventualidades cotidianas. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Ciências Naturais

A formação de um cidadão crítico exige sua inserção numa sociedade em que o conhecimento científico e tecnológico é cada vez mais valorizado. Neste contexto, o papel das Ciências Naturais é o de colaborar para a compreensão do mundo e suas transformações, situando o homem como indivíduo participativo e parte integrante do Universo. Os conceitos e procedimentos desta área contribuem para a ampliação das explicações sobre os fenômenos da natureza, para o entendimento e o questionamento dos diferentes modos de nela intervir e, ainda, para a compreensão das mais variadas formas de utilizar os recursos naturais. (BRASIL, 1997, p.15).

Nesse sentido, é essencial o ensino de ciências naturais para as crianças desde a educação infantil. Um dos desafios dos professores que ministram a disciplina de Ciências das séries iniciais do Ensino Fundamental é colocar em prática a parte teórica dos conhecimentos de química, física e biologia estudados no ensino superior e propiciar a vivência destas teorias no espaço escolar, já que a formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental não contempla conteúdos específicos da química, física e biologia, e, em virtude também das condições oferecidas pela escola no que se refere a laboratórios escolares.

Nesse contexto, acreditamos que a alfabetização científica deve ser iniciada na educação infantil. Assim como se ensina a ler e escrever, é também essencial ensinar a linguagem e os conteúdos próprios das Ciências, pois essa tem como objetivo a formação integral do cidadão. Consideramos o conceito de alfabetização científica “[...] como um conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem.” (CHASSOT, 2016, p.70).

Amplio mais a importância ou as exigências de uma alfabetização científica. Assim como exige-se que os alfabetizados em língua materna sejam cidadãos e de

cidadãos críticos, em oposição, por exemplo, àqueles que Bertolt Brecht classifica como analfabetos políticos, seria desejável que os alfabetizados cientificamente não apenas tivessem facilitada a leitura do mundo em que vivem, mas entendessem as necessidades de transformá-lo, e transformá-lo para melhor. (CHASSOT, 2016, p.70).

O Ensino de ciências se tornou uma área pouco acessível à sociedade, apesar de fazer parte do dia a dia de todos os cidadãos. Verificamos que os cientistas têm uma linguagem muito própria e pouco compreendida pelo restante da sociedade. Os professores precisam inspirar e estimular os alunos a compreenderem as Ciências e transformar o seu mundo, conforme afirmado por Chassot (2016). As aulas práticas contribuem significativamente para a solidificação do conteúdo estudado nas aulas teóricas, bem como preparam o estudante para a construção do saber, do planejar, do experimentar e do seu desenvolver. Neste sentido, é preciso criar condições concretas para que transformações na prática pedagógica ocorram e alcancem a melhoria da qualidade de ensino. Assim, incentivar as aulas experimentais é uma excelente estratégia pedagógica, pois auxilia o aluno a concretizar e aprimorar seus conhecimentos adquiridos na parte teórica e contribuirá também para que futuros docentes atuem de forma contextual no ensino.

Para executar as atividades experimentais o educador deve observar o fato de que o educando é um sujeito reflexivo, possuidor de capacidade de discernimento e envolvido com as necessidades experimentais exigidas pela disciplina de ciências.

O papel central do ensino, desta forma, é proporcionar aos educandos oportunidade de transformações por intermédio ou por meio do aumento das possibilidades de compreensão dos conteúdos teóricos ou na interação entre os profissionais envolvidos no processo educacional. Destarte, é papel da escola planejar práticas de colaboração coerente, como aulas de campo, aulas laboratoriais e provocar processos de tomada de consciência adequados à realidade, conforme ressalta os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

Nessa perspectiva, é relevante considerar que o processo educacional necessita apoiar-se no interesse dos alunos e gerar novos interesses. O programa interdisciplinar, desta forma, se destaca ao aproximar os alunos dos cursos de Pedagogia e da Química em uma abordagem interdisciplinar no cotidiano da escola de Ensino Fundamental.

#### **4. O projeto em ação**

O projeto foi implementado em uma escola municipal da cidade de Morrinhos-GO de maneira interdisciplinar com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino básico e, assim, contribuir para aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a melhoria do ensino de ciências, afim de que essa ação interdisciplinar tenha impactos na qualidade de vida da população da cidade de Morrinhos-GO e da região por meio da educação. Para o desenvolvimento do projeto realizamos uma parceria com o Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência – Pibid interdisciplinar e utilizamos os alunos bolsistas para auxiliar no desenvolvimento do Prodocência em Morrinhos. A ideia foi identificar quais são as maiores dificuldades dos alunos no campo das ciências naturais e ainda analisar o material didático utilizado por esses alunos, a fim de elaborarmos estratégias didático metodológicas que tornem o ensino de ciências naturais nas séries iniciais do Ensino Fundamental significativo e dinâmico.

Destarte, realizamos o questionário e as entrevistas sobre a disciplina de ciências, que é o nosso foco nessa pesquisa. Observamos que o maior problema no processo de aprendizagem dos conteúdos de ciências pelos alunos está na falta de compreensão do que leem e/ ou

dificuldades na realização dos cálculos. Observamos, nas respostas das professoras que os conteúdos de maior dificuldade pelos alunos são aqueles que exigem leitura e compreensão. Assim, os problemas encontrados no ensino de ciências estão na base da alfabetização linguística e matemática, segundo as professoras regentes.

É importante ressaltar que em todas as entrevistas realizadas, quando perguntamos sobre as estratégias didáticas, 90% dos professores trabalham com aulas expositivas dialogadas. Ademais, eles não utilizam atividades experimentais e/ou lúdicas no desenvolvimento das suas atividades comprometendo processos de compreensão textual dos alunos.

Durante as entrevistas e a tabulação dos questionários, observamos que os professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental não possuem formação específica. Durante a conversa com esses professores e com as diretoras das escolas nos foi relatado que na cidade de Morrinhos-GO é difícil encontrar professores com formação específica e que os concursos públicos para provimento das vagas de professores da educação básica do município de Morrinhos-GO exigem apenas que esse professor seja licenciado não tendo importância qual seja a licenciatura. Esse é um fato que prejudica a formação dos nossos alunos na rede pública municipal de Morrinhos,

pois professores que não são da área e que por vez não conhecem o conteúdo tem que trabalhar com seus alunos conteúdos que são difíceis até para o professor.

Além disso, encontramos em algumas professoras com dificuldades para aceitar as discussões e propostas para as aulas de ciências. Os professores acreditam que a aula que estão dando está muito boa, que a forma que trabalham os conteúdos é a mais adequada para aqueles alunos e que os alunos apresentam dificuldades não pelo conteúdo em si, mas sim pela dificuldade em ler e interpretar o que estão lendo. Desta forma, está sendo muito difícil levar esses professores aos cursos de formação continuada, bem como para as reuniões de discussões na formação continuada dos alunos.

Durante esse período de desenvolvimento do Prodocência observamos a dificuldade que os professores que estão na sala de aula possuem em aceitar novas propostas ou até mesmo discutir novas metodologias de ensino. Este se configura como um grande desafio do projeto Prodocência na perspectiva de trabalhar em parceria com o professor da educação básica da rede pública municipal.

O projeto desenvolveu-se de forma interdisciplinar e utilizamos como estratégia para adentrar no ambiente dessas professoras resistentes à mudanças a construção de um Projeto de

Intervenção na qual associa as aprendizagens do ensino de Química e as relativas à formação do professor do curso de Pedagogia, a partir da sistematização e articulação das aprendizagens ao longo do desenvolvimento do projeto. De acordo com Hernández (2000), quando falamos em projetos,

[...] o fazemos pelo fato de imaginarmos que possam ser um meio de ajudar-nos a repensar e refazer a escola. Entre outros motivos, porque, por meio deles, estamos reorganizando a gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os alunos, e, sobretudo, porque nos permite redefinir o discurso sobre o saber escolar (aquilo que regula o que se vai ensinar e como devemos fazê-lo). (HERNÁNDEZ, 2000, p. 179).

Um Projeto Interdisciplinar busca a integração entre as disciplinas numa tentativa de superar a excessiva fragmentação do conhecimento escolar, como também a distância existente entre as culturas dos docentes e o que se ensina na escola, promovendo a consolidação da crítica e a reflexão sobre as relações existentes entre o que é ensinado e o aprendido. Um projeto, construção de conhecimento, surge a partir de inquietações, curiosidades, questionamentos, da necessidade de saber e compreender a realidade. Nele, estão contidos uma intencionalidade e um fio condutor que propõe a definição de um tema a partir de uma problematização

favorecendo a análise e a interpretação por meio de diálogos, registros e (re)formulação de significados e saberes. Desta forma, ele produz sentidos ao que se estuda de forma construtiva desenvolvendo a capacidade de selecionar, organizar, priorizar, analisar, sintetizar dos docentes.

Ele se materializa ao consolidar práticas interdisciplinares de Formação continuada dos profissionais em exercício na rede pública de ensino, debater e buscar formas reais de melhorar a qualidade do ensino público; criar espaços propiciadores da construção de saberes que impliquem transformações significativas na prática pedagógica do ensino de Química nas séries iniciais do ensino fundamental, bem como nas áreas de Artes, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, Literatura, Geografia, História. Além disso, ele se faz importante ao propiciar aos alunos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e de Química atividades práticas, de modo que o/a professor/a possa fazer prospecções de pressupostos educacionais, teóricos e metodológicos que servirão de fundamentos para a sua prática docente e ao professor regente novas metodologias e possibilidades do ensino de ciências que podem tornar o ensino significativo e agradável ao aluno e ainda podemos trabalhar todos os conteúdos disciplinares de forma interdisciplinar.

## **5. Realidade escolar no contexto da pesquisa**

Nas escolas Municipais do Ensino Fundamental, no município de Morrinhos-GO, não é exigido aos professores formação específica para atuação nas séries iniciais. Nas turmas acompanhadas pelos alunos bolsistas do PIBID temos professores formados em história, Letras, Geografia, Educação Física atuando como professor regente nas turmas do 1º a 5º ano do Ensino Fundamental. Essa realidade assustou nossos alunos do curso de Pedagogia. Durante o PIBID, elas identificaram que as professoras não trabalham o conteúdo de ciências periodicamente. Essa disciplina não possuía para as professoras a mesma importância das demais. Dentro da observação dos alunos ficou evidenciado que os professores privilegiam os conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento dos demais.

Com a parceria entre as escolas e o PIBID Interdisciplinar do IF Goiano Campus Morrinhos os professores se sentiram “obrigados” a ministrar a disciplina de Ciências para que os alunos bolsistas do PIBID pudessem acompanhar tais aulas. Muitos professores informaram que não ofertavam essa disciplina e que passaram a ministrá-la duas vezes por semana em decorrência do programa.

Após a observação das aulas, os alunos bolsistas do PIBID perceberam que os conteúdos não acompanhavam a matriz curricular proposta pelo município de Morrinhos, e que apenas alguns pontos eram trabalhados.

Com esta experiência, os alunos têm percebido a importância da atuação docente na formação acadêmica, haja vista que a mesma possibilita ao profissional um contato direto com a realidade dos alunos e do contexto escolar. Além disso, ela possibilita aos alunos a interlocução entre o conhecimento teórico adquirido ao longo da graduação com a prática de sala de aula do Ensino Fundamental. Por meio do PIBID, o profissional em formação tem a possibilidade de observar, interferir, transformar e agir no contexto em que está inserido.

Com esse subprojeto interdisciplinar, os alunos tiveram a oportunidade de presenciar como são desenvolvidas as atividades escolares especificamente nas aulas de Ciências, o tipo de educação lhes é oferecida e refletir sobre a formação que estão buscando e onde irão atuar. Durante o desenvolvimento do referido projeto os alunos bolsistas tiveram a oportunidade de elaborar alguns projetos de intervenção, o que possibilitou a esses alunos experimentar a realidade da escola e da sala de aula do Ensino Fundamental.

O processo de aprendizagem requer cuidado e atenção por parte dos professores. O desenvolvimento do projeto vem colaborar para que os alunos possam compreender de maneira clara, objetiva e divertida as atividades propostas. Considerando projetos como:

[...] possibilidades metodológicas para cumprir as finalidades do estágio em relação aos alunos que estão em formação. O projeto, ao assumir essa condição pode gerar produção de conhecimento sobre o real (neste caso, será um projeto de pesquisa). Pode também responder às demandas da escola, ao levar conhecimento produzido, e também se nutrir destas para elaboração de propostas, estabelecendo um diálogo ente escola e universidade e configurando-se assim um projeto de intervenção. (PIMENTA; LIMA, 2014, p.219).

Os projetos desenvolvidos pelos alunos foram embasados na realidade da escola e dos alunos a partir de um diagnóstico que foi realizado pelos mesmos. Assim, todos os projetos foram desenvolvidos considerando os conteúdos da matriz curricular e a necessidade dos alunos do Ensino Fundamental.

Esses projetos tiveram como tema básico a Ciências, porém foram elaborados e executados de forma interdisciplinar trabalhando os conteúdos de ciências nas diferentes disciplinas como por exemplo, na matemática, história, geografia, língua portuguesa. Assim,

evidenciamos que o PIBID é fundamental para formação dos futuros professores da educação básica. É um momento de vivenciar na prática a teoria desenvolvida e estudada na graduação.

## **6. Considerações finais**

É possível afirmar que o PIBID realizado, a partir do desenvolvimento de projetos e subprojetos no interior das escolas de Morrinhos-GO, constituiu-se como instrumento que permitiu aos alunos bolsistas compreender seu processo formativo para além da mera reprodução de um modelo, mas, sobretudo, pôde garantir que os mesmos tivessem a oportunidade de envolvimento com circunstâncias que os instigaram a questionar e buscar possíveis soluções para as situações problemas.

Outro elemento a ser considerado é o diálogo estabelecido entre os alunos bolsistas, futuros professores e os profissionais das instituições educativas. Esta interlocução buscou superar de forma salutar a concepção dicotômica entre teoria e prática, haja vista que as demandas levantadas no cotidiano escolar foram tomadas como ponto de partida e eixo norteador para as ações desenvolvidas, constituindo-

se como fator de observação e construção de possíveis intervenções no espaço da escola.

Por fim, destacamos a pesquisa como trajetória interessante percorrida pelo grupo de trabalho, uma vez que a formação por intermédio da investigação representou a possibilidade de construção de conhecimentos por meio da problematização das situações vivenciadas e dos conteúdos sistematizados, o que resultou, segundo os próprios graduandos no entendimento da escola, como espaço profícuo de estímulo à criatividade, bem como na construção de processos formativos pautados no princípio de ensino-pesquisa articulados à reflexão teórico-prática.

## 7. Referências

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)> Acesso em: 04 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:  
<[www.planalto.gov.br/CCVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCVIL_03/leis/L9394.htm)> Acesso em 15 de junho de 2015

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais, ética.** Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais.** Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID: apresentação.** Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=233:pibid-apresentacao&catid=155:pibid&Itemid=467](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233:pibid-apresentacao&catid=155:pibid&Itemid=467)>.  
Acesso em: 04 set. 2015.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**, v. 5, n. 11, 1991, p. 173-191.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de trabalho.** Trad. Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, Antônio. A Imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice; BASTOS,

Maria Helena Câmara. **Educação em Revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro, Ana Lúcia Amaral. **Formação de professores**, 2002, p. 155-174.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro, Ana Lúcia Amaral. **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002, p. 65-93.

## GESTOR ESCOLAR E GESTÃO PARTICIPATIVA

Márcia Guimarães de FREITAS\*  
Mariana Batista do Nascimento SILVA\*\*

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a gestão educacional, o papel do gestor para conferir um caráter ético ao processo educativo, através de pesquisa qualitativa tendo como referência os seguintes autores: Libâneo, Lück, Cury, Paro, Moran, Moreno, Ferreira e outros. No contexto educacional, a cada dia, é mais evidente, que cada indivíduo exerce papel fundamental na construção da identidade da escola e ela contribui para a formação de todos que participam do processo educativo. Como as políticas educacionais, sociais e econômicas influenciam a escola e, conseqüentemente a atuação do gestor, é fundamental que se discuta o papel desse gestor, o seu espaço de atuação e a relevância dessa atuação nas interações com os demais sujeitos da escola a fim de se alcançar os objetivos de ensino. Apreende-se, portanto, que para gerir a escola e a educação de hoje, é preciso compreender os significados abrangentes da gestão que vão além de organizar e dirigir espaços físicos da escola. É preciso ultrapassar as formas meramente racionais, técnicas e mecânicas para possibilitar ao educando tornar-se mais humano, ao ter acesso aos conteúdos de ensino. e de suas escolas. É preciso entender que a gestão se dá no processo de ensino-aprendizagem, na aquisição do conhecimento, nas relações interpessoais e pedagógicas que se manifestam no interior da escola e na sala de aula e que a capacidade

---

\* Mestre em educação. Universidade Federal de Uberlândia (UFU).  
marcia.gdefreitas@yahoo.com.br

\*\* Doutora em Educação. Universidade Federal de Uberlândia (UFU).  
mariletras@yahoo.com.br

de liderança desse gestor influencia, em boa parte, a qualidade, funcionamento e eficácia da escola.

**Palavras-chave:** Gestor escolar; concepções; participação.

**Abstract:** The present work aims to reflect on the educational management, the role of the manager to confer an ethical character to the educational process, through qualitative research having as reference the following authors: Libane, Lück, Cury, Paro, Moran, Moreno, Ferreira and others. In the educational context, every day, it is more evident, that each individual plays a fundamental role in the construction of the identity of the school and it contributes to the formation of all who participate in the educational process. As educational, social and economic policies influence the school and, consequently, the manager's performance, it is fundamental to discuss the role of this manager, his area of action and the relevance of this action in the interactions with the other subjects of the school in order to if you meet the teaching objectives. It is understood, therefore, that in order to manage today's school and education, it is necessary to understand the broad meanings of management that go beyond organizing and directing physical spaces of the school. It is necessary to go beyond merely rational, technical and mechanical ways to enable the learner to become more human, by having access to teaching contents. and their schools. It is necessary to understand that management takes place in the teaching-learning process, in the acquisition of knowledge, in the interpersonal and pedagogical relationships that are manifested within the school and in the classroom and that the leadership capacity of this manager influences, in great part , the quality, operation and effectiveness of the school.

**Keywords:** School manager; conceptions; participation.

## **Introdução**

Mudanças tecnológicas atuais apontam para a revolução da técnica e da ciência sendo responsável pela modificação das relações sociais, do trabalho e da produção.

A globalização definida por Libâneo, Oliveira e Thoschi (2004) como uma gama de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam o espírito e a etapa de desenvolvimento do capitalismo, desencadeou grande impacto nos processos globais de produção, cultura, comércio, identidade dos povos, educação.

De acordo com Paro (2008), a educação é a apropriação da cultura humana produzida historicamente e a escola é a instituição onde essa educação é sistematizada, tendo como objetivo a própria construção humana do educando que se atualiza como “sujeito histórico” pela diferenciação de saberes diversos do restante da natureza.

Ferreira (2000) afirma que a escola oferece uma formação difícil de ser adquirida em outra organização e é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, possibilitando aquisição de saberes e desenvolvendo uma formação que abarca as dimensões científica, técnica, ética e humana: elementos cognitivos (aprendizagem, ensino, habilidades, conhecimentos, capacitação,

qualificação) e elementos atitudinais (socialização, disciplina, conduta, disposições). Ainda, de acordo com Ferreira, a razão pela qual a escola é considerada instituição escolar está vinculada a formação humana de homens e mulheres, em sua plena dimensão pessoal e profissional que nela se dá.

Nesse sentido, Paro (2008) afirma a educação escolar só se realiza se, com relação à unidade escolar, forem dispostos e utilizados os recursos de forma intencional e organizada para atender aos objetivos dessa educação. Administrar uma escola não se reduz à aplicação de métodos e técnicas indiferentes aos objetivos educacionais e sim, na permanente impregnação de seus fins pedagógicos para que se alcance a eficácia do ensino.

Estudos atuais sobre políticas educacionais colocam a escola como organização complexa, ambiente educativo, cuja administração se responsabiliza pela formação de melhor qualidade para todos, pelo cumprimento de sua função social e política, pois através da gestão a escola concretiza sua prática advinda das políticas que estabelecem parâmetros de ações determinando o tipo de sujeito a ser formado. Por isso, a importância da gestão educacional, seu significado e sua prática que se efetiva nas escolas contribuindo ou não para a formação de cidadãos autônomos na convivência com o outro.

Destarte, o presente artigo objetiva refletir sobre gestão educacional, o papel do gestor, para conferir um caráter ético ao processo educativo, considerando a formação científica e técnica, porém considerando também o elemento humano, sua competência, como condições básicas e fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino e a transformação da educação brasileira e de suas escolas. Assim, o artigo faz considerações sobre organização e gestão escolar desde a década de 1930, refletindo sobre o conceito “gestão”, na ótica de diversos autores como Lück, Libâneo, Cury, Bordignon e Gracindo, outros para entender sua abrangência não se limita a gerir espaços físicos. Aborda ainda a gestão participativa e o papel do gestor como elemento fundamental no processo de tomada de decisão e coordenação dos objetivos educacionais para que sejam executados da melhor maneira possível.

### **Considerações sobre organização e gestão escolar**

As concepções de organização e gestão escolar remontam a década de 1930 e baseadas nas teorias de Tylor e Fayol, deram à organização escolar características burocráticas e funcionalistas que a aproximam da organização empresarial, utilizadas na área da produção

industrial. Posteriormente, Max Weber orientado pela racionalidade instrumental teoriza a burocracia como modelo ideal para administrar as instituições. Para Weber, a burocracia é uma forma superior de organização social, porque neutraliza a influência pessoal. Nessa perspectiva, a escola tende a se burocratizar pela sua responsabilidade em formar grande contingente de pessoas e ampliar ao máximo a educação para a sociedade.

Na década de 1980, com os movimentos a favor da democratização, estudos sobre reforma curricular, busca pela qualidade e eficiência da educação, chega-se à concepção da escola como organização complexa. Compreende-se que não somente as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, como também cada escola é diferente de qualquer outra escola. Paro (1996) afirma que nesse momento, a introdução do conceito de gestão educacional se dá justamente quando a crítica ao caráter conservador e autoritário da administração na área da educação enfatiza o seu compromisso com a transformação social e com a democratização do ensino e da escola.

O termo gestão e a expressão democrática, impregnados de imprecisões e obscuridades expressam por vezes, realidades diversas, colocando em análise a noção abstrata e genérica de gestão democrática nos discursos oficiais de debates educacionais na última

década, dificultando a apreensão do emprego desse termo, a sua lógica e qualificação.

Cury (2002, p. 165) afirmou que a gestão "(...) é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é em si mesma democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo". Já para Silva (1986, p.95) falar em administração ou gestão seria (...) falar de políticas, de definição de estratégias, de determinação de objetivos, de alocação de recursos, e de implementação, acompanhamento, controle e avaliação do conjunto de ações que constitui o trabalho educativo, bem como de sua organização.

Libâneo (2008, p. 97) afirma que os termos organização, administração e gestão são aplicados aos processos organizacionais com significados muito parecidos. Assim,

*Organizar* significa dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação; *administrar* é o ato de governar, de por em prática um conjunto de normas e funções; *gerir* é administrar, gerenciar, dirigir. No campo da educação, a expressão *organização escolar* é frequentemente identificada como administração escolar, termo que tradicionalmente caracteriza os princípios e procedimentos referentes à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais), coordenar e controlar o trabalho das pessoas.

Bordignon e Gracindo (2000, p.147) consideram que

Algumas vezes gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa; outras vezes seu uso denota apenas a intenção de politizar a ação administrativa, noutras apresenta-se como sinônimo de “gerência”, numa conotação neotecnista dessa prática e, em muitos momentos, gestão aparece como nova alternativa para o processo político-administrativo.

Assim, entende-se o termo gestão educacional como um processo histórico, político-administrativo que organiza, orienta e viabiliza a ação social da educação, em oposição ao caráter tecnicista de que foi infundido ao termo administração educacional com os mesmos princípios e práticas atribuídos à administração de empresas, diferente da prática sócio-política da escola e da educação.

No contexto da educação brasileira, muita atenção tem sido dada à gestão na escola que se assenta sobre a mobilização dinâmica do elemento humano, sua competência, como condições básicas e fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino e a transformação da educação brasileira e de suas escolas.

A gestão escolar constituiu uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização e articulação de condições materiais e humanas que garantam o avanço de processos educacionais dos estabelecimentos de ensino para a efetiva promoção

da aprendizagem pelos alunos a fim de torná-los aptos a enfrentar os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. Vale ressaltar que a gestão tem como objetivo final a aprendizagem efetiva e significativa dos sujeitos envolvidos.

Desse modo, para gerir a escola e a educação de hoje, é preciso compreender os significados abrangentes da gestão que vai além de organizar e dirigir espaços físicos da escola. É preciso ultrapassar as formas meramente racionais, técnicas e mecânicas para possibilitar ao educando tornar-se mais humano, através dos conteúdos de ensino. É preciso entender que a gestão se dá no processo de ensino-aprendizagem, na aquisição do conhecimento, nas relações interpessoais e pedagógicas que se manifestam no interior da escola e na sala de aula.

Outro fator importante no tocante a gestão escolar, relaciona-se a criação de ambiente participativo por parte dos sujeitos envolvidos, lembrando que toda pessoa, ainda que inconsciente do seu poder de participação, tem um poder de influência sobre o contexto de que faz parte desencadeando resultados positivos ou negativos para as próprias pessoas no ambiente escolar.

Neste sentido para Luck (1996),

A participação plena, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são afetas.

## **Papel do Gestor na Gestão Participativa**

A gestão participativa é normalmente entendida como uma forma regular e significativa de envolvimento dos funcionários de uma organização, no seu processo decisório (LIKERT, 1971; XAVIER, AMARAL e MARRA, 1994), apud Lück 2008. Isso porque, de acordo com (Lück, 2008, p. 17), o “conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva.” Ainda para Lück (2008), o conceito de gestão já pressupõe, em si, a idéia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando, decidindo e agindo sobre situações, em conjunto.

A participação, em seu sentido dinâmico de interapoio e integração que visa a construir uma realidade escolar mais significativa, não é prática comum nas escolas devido à tendência

burocrática e centralizadora vigente na cultura organizacional do sistema de ensino brasileiro Lück (2008). Nesse sentido, Paro (2008) considera de particular importância dar atenção à maneira como se estrutura no interior da escola a distribuição do poder e da autoridade.

Libâneo (2008) afirma que a direção é um princípio e atributo da gestão, mediante a qual é canalizado, orientado e integrado o trabalho conjunto das pessoas rumos aos objetivos. A direção põe em ação o processo de tomada de decisão e coordena os trabalhos para que sejam executados da melhor maneira possível.

Para Libâneo (2008), a organização e os processos de gestão, incluindo a direção, assumem diferentes significados conforme a concepção que se tenha dos objetivos da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos. Por exemplo, numa concepção técnico-científica de escola, a direção é centralizada numa pessoa, as decisões vêm de cima para baixo, bastando cumprir um plano previamente elaborado, sem participação dos professores, especialistas e usuários da escola. Já numa concepção democrático-participativa, o processo de tomada de decisões se dá coletivamente, participativamente. A direção pode, assim, estar centrada no indivíduo ou no coletivo, sendo possível uma direção individualizada ou uma direção coletiva ou participativa.

Ainda de acordo com Libâneo (2008), o conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de conduzirem sua própria vida. Libâneo (2008), afirma que a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, permitindo o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e funcionamento da organização escolar, além de proporcionar um melhor conhecimento dos objetivos e metas da estrutura organizacional e das relações da escola com a comunidade.

Lück (2008) comenta que no final da década de 1970, os educadores e pesquisadores de todo o mundo começaram a prestar maior atenção ao impacto da gestão participativa na obtenção de resultados propostos pelas ações educativas. Ao observar que não é possível aos gestores solucionar sozinhos todas as questões relativas à sua escola, adotaram a abordagem participativa que se fundamenta no conhecimento específico e a experiência dos companheiros de trabalho para alcançar o sucesso da organização. Os gestores baseiam-se no conceito de gestão compartilhada sendo o poder compartilhado com representantes das comunidades escolar e local e as responsabilidades assumidas em conjunto.

Libâneo (2008, p.102) afirma que o modelo de gestão participativa implica o trabalho em equipe, definindo o termo como

“um grupo de pessoas que trabalha junto de forma colaborativa e solidária, visando à formação e a aprendizagem dos alunos.”

Porém, Libâneo (2008, p.104) ainda, em relação ao trabalho em equipe, considera que liderança não é um atributo exclusivo de diretores e coordenadores, e sim uma qualidade que pode ser desenvolvida por todas as pessoas por meio de práticas participativas e ações de desenvolvimento pessoal e profissional. Entretanto, não se pode negar, que mesmo numa gestão democrática e participativa, “o funcionamento e eficácia da escola dependem em boa parte da capacidade de liderança de quem está exercendo a direção e coordenação pedagógica.” Ressalta ainda que a prática da participação nos processos de gestão, por si só, não esgota as ações necessárias para que seja assegurada a qualidade do ensino.

Assim, compete aos gestores a capacidade de liderar e gerir práticas de cooperação, participação, promover a criação e sustentação de ambiente estimulador a essa participação de profissionais, pais e alunos a fim de desenvolver nos mesmos a consciência crítica e o sentido de cidadania.

## **Considerações finais**

Estudos apontam a escola como lugar onde se realizam os objetivos dos sistemas educacionais. A importância da escola pode ser percebida pela sua incessante busca de eficácia dos processos de ensino-aprendizagem, que corroboram a formação humana dos educandos.

A escola é vista como ambiente educativo participativo que desenvolve trabalhos com os quais os profissionais ensinam e aprendem mais sobre sua profissão. No entanto, não se pode falar em práticas educativas sem nos referirmos à organização e gestão escolar. Estas não se resumem somente na administração e na utilização racional de recursos com fins determinados.

A gestão escolar tem significados mais abrangentes que envolvem práticas pedagógicas realizadas com o propósito de promover a sistematização de saberes que contribuem para a formação do educando.

Diante disso, verifica-se a importância do gestor e sua habilidade de liderança, pois de nada adianta planos eficazes de políticas educacionais, se não houver atenção voltada ao interior da escola, com vistas em seus aspectos dinâmico-organizacionais,

relações humanas, avaliação, currículo que visem à promoção dos alunos.

Assim, espera-se que o gestor tenha uma visão ampliada de todo processo educacional, compreenda a dimensão política de sua ação administrada, rompendo com práticas burocráticas e centralizadoras de poder e autoritarismo. Ao contrário, promova e estimule ações participativas com envolvimento da comunidade escolar voltadas para o alcance dos objetivos da educação construídos coletivamente.

É necessário que a gestão se realize em consonância com os propósitos educacionais de concorrer para a promoção de indivíduos participantes de uma sociedade ética, justa e democrática, oferecendo-lhes meios para usufruir de uma melhor qualidade de vida.

## Referências

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R.V. **Gestão da educação: o município e a escola.** In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.* São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, C.R.J. "**Gestão democrática**" da educação: exigências e desafios. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed – Goiânia,: MF Livros, 2008.

LUCK, Heloísa. **A escola Participativa: o trabalho do gestor**. [et al.]. 5.ed – Petrópolis,RJ : Vozes, 2008.

MORAN, Edgar. **Gerenciamento nas organizações**. Disponível em: <HTTP://www.eca.usp.br/prof/moran/organiz.htm> Acesso em: 20 mar 2009.

MORENO, Luiz Carlos. **O gerente educador e a liderança**. RH.com.br. Disponível em: <HTTP://www.rh.com.br/Portal/Lideranca/Artigo/3769/o-gerente-educador-e-a-lideranca.html> Acesso em: 20 mar 2009.

PARO, V.H. **Administração escolar: introdução crítica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PARO, Henrique Vitor. **Gestão democrática da escola pública**. 3.ed – São Paulo,SP : Ática, 2008.

SILVA JÚNIOR, C.A. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, L.M.; FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.