

Universidade Federal de Uberlândia

ENSINO EM RE-VISTA

Dossiê
Educação Inclusiva

Publicação Semestral do Programa de Pós-graduação em Educação
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Uberlândia

ISSN 0104-3757

Ensino em Re-Vista	Uberlândia	v.22	n.1	p. 1-236	jan./jun. 2015
--------------------	------------	------	-----	----------	----------------

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Elmiro Santos Resende
Vice-reitor: Eduardo Nunes Guimarães

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Diretora: Joana Luiza Muylaert de Araújo

Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco S, Térreo
Cep: 38400-902 – Uberlândia – MG
Tel.: (34) 3239 - 4514
Website: www.edufu.ufu.br

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretor: Marcelo Soares Pereira da Silva

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenadora: Maria Vieira Silva

ENSINO EM RE-VISTA

Editor: Marcos Daniel Longhini

DIVULGAÇÃO/COMERCIALIZAÇÃO

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Faculdade de Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica, Bloco 1G, Sala 117
E-mail: ensinoemrevista@gmail.com
Caixa Postal 593
38400 902 - Uberlândia/MG – Brasil
Tel: (034) 3239 4163
Telefax: (034) 3239 4391

INDEXAÇÃO

Seer - (Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas - Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia).
Clase - (Base de datos bibliográfica de revistas de ciencias sociales y humanidades - Universidad Nacional Autónoma de México).
Latindex - (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, Espanha e Portugal).
BBE - (Bibliografia Brasileira de Educação (INEP)).
Icap - Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos - Base Pergamum).
Doaj - Directory of Open Access Journals. Portal periódicos Capes. EBSCO - Host Connection.
Diadorin - (Diretória de políticas de acesso aberto das revistas científicas brasileiras).



ENSINO EM RE-VISTA



Comissão Editorial: Marcos Daniel Longhini (UFU), Myrtes Dias Cunha (UFU) e Roberto Valdés Puentes (UFU).

Conselho Editorial: Alejandro Cerletti (Universidade de Buenos Aires), Andrea Maturano Longarezi (UFU), Adriana Pastorello Buim Arena (UFU), Angela Maria Franco Martins Coelho da Paiva Balça (Universidade de Évora), Arlete Aparecida Bertoldo Miranda (UFU), Arlindo José de Souza Júnior (UFU), César Donizetti Pereira Leite (Unesp-Rio Claro), Cidmar Teodoro Paes (USP), Elaine Sampaio Araújo (USP-RP), Elise Barbosa Mendes (UFU), Elisete Tomazetti (UFSM), Eliseu C de Souza (Uneb), Eucídio Pimenta Arruda (UFMG), Geovana Ferreira Melo Teixeira (UFU), Iara Vieira Guimarães (UFU), Ilma Passos Alencastro Veiga (UnB), João Teodoro D´Olim Marote (USP), Jose Emilio Palomero Pescador (Universidade de Zaragoza), José Luis Domingues (UFG), José Zilberstein Toruncha (Utah-México), Julia Canazza Dall'Acqua (Unesp-Araraquara), Leandro Belinaso Guimarães (UFSC), Lucia Estevinho Guido (UFU), Marcos Antônio da Silva (USP), Margarita Rodrigues (UCDB), Maria Angela Miorim (Unicamp), Maria Aparecida Barbosa (USP), Maria Hermínia Marques da Silva Domingues (UFG), Maria Irene Miranda (UFU), Maria dos Remédios de Brito (UFPA), Maria Veranilda Soares Mota (UFV), Marisa Lomônaco de Paula Naves (UFU), Sandra Regina F. de Oliveira (UEL), Sílvio Gallo (Unicamp), Olenir Maria Mendes (UFU), Valéria Trevizani Burla de Aguiar (UFJF), Waldemar Marques (UFSCar) e Wilson Pereira de Jesus (UEFS).

Conselho Consultivo: Antônio Carlos Rodrigues Amorim (Unicamp), Cristina Bruzzo (Unicamp), Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (Unesp-Marília), Dagoberto Buim Arena (Unesp-Marília), Denise de Freitas (UFSCar), Gercina Santana Mouris (UFU), Graça Aparecida Cicillini (UFU), Isauro Beltrán Núñez (UFRN), Jorge Megid Neto (Unicamp), Marilda Shuvartz (Universidade Federal de Goiás), Marília Favinha (Universidade de Évora), Martine Marzloff (IFE – França/Lyon), Nelson Antonio Pirola (Unesp), Norma Sandra de Almeida Ferreira (Unicamp), Rejane Maria Ghisolfi da Silva (UFSC – SC), Sandra Regina de Oliveira (UEL), Sergio Camargo (UFPR), Selva Guimarães Fonseca (UFU), Silvana Malusá Barúma (UFU), Renata Junqueira de Souza (Unesp-Presidente Prudente) e Yoshie Ferrari Leite (Unesp-Presidente Prudente).

Conselheiros ad hoc: Benerval Pinheiro Santos (UFU), Camila Lima Coimbra (UFU), Claudio Lopes de Jesus (UNIFESP), Cláudio Roberto Sousa (USP), Daniel Clark Orey (UFOP), Diva Souza Silva (UFU), Eduardo Luedy (UEFS), Eliamar Godoy (UFU), Iara Mora Longhini (UFU), Josemir Almeida Barros (UEMG), Maria Isabel d' Andrade Sousa Moniz (Universidade Cidade de São Paulo), Marlécio Maknamara (UFRN), Milton Rosa (UFOP), Monica Maria Borges Mesquita (Universidade de Lisboa), Vanessa Therezinha Bueno Campos (UFU), Rita de Cássia M. T. Stano (UNIFEI), Solange Magalhães (UFG), Wanderleya Nara Gonçalves Costa (UFMT).

Organização do dossiê *Educação Inclusiva - Ensino em Re-Vista v. 22 n. 1*: Sílvia Ester Orrú.

Editoração: Edufu

Revisão: Fernando Franqueiro Gomes, Gustavo Silva, Juliana Morais Martins, Lygia Caroline Alves e Marina Araújo Vieira (Edufu).

Diagramação: Luciano de Jesus Franqueiro

Capa: Eduardo Warpechowski

Secretária: Fabíola Simões Rodrigues da Fonseca

Biblioteca da UFU

ENSINO EM RE-VISTA. Uberlândia, v. 22, n. 01, jan./jun. 2015.
Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação/Edufu.

Semestral.

ISSN 0104-3757

CDU: 37(05)

“Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à EDUFU ou à Ensino em Re-Vista.”

“Ao enviar o material para publicação, os proponentes abrem mão de pretensões financeiras decorrentes da comercialização de exemplares, concordam com as diretrizes editoriais da revista ENSINO EM RE-VISTA e assumem que seu texto foi devidamente revisado.”

SUMÁRIO SUMMARY

Carta ao leitor.....7

Letter to readers

Apresentação..... 11
Presentation

DOSSIÊ EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOSSIER INCLUSIVE EDUCATION

Alunos com implante coclear: desenvolvimento e aprendizagem13
Students with cochlear implants: development and learning
Celeste Azulay Kelman

Desmascarando dificuldades de aprendizagem: o papel social da escola para25
uma educação não excludente
Revealing learning difficulties: the social role of school for an not exclusive education
Patrícia Lima Martins Pederiva
Stefany Caroline Melo Silva

Concepções dos professores sobre a medicalização no contexto escolar.....35
Teachers' conceptions about medicalization in school context
Viviane Neves Legnani
Josy Borges Gullo Ramos Pereira

Inclusão escolar e projeto político pedagógico no contexto do ensino fundamental47
School inclusion project and educational policy in the context of elementary education
Rogério Drago

A escola e a maré iatrogênica do diagnóstico no trabalho junto a estudantes com autismo59
The school and the iatrogenic tide of diagnosis in the care with autistic students
Sílvia Ester Orrú
Virgínia Silva

A construção da Educação Inclusiva no Brasil como perspectiva de política pública67
Construction of inclusive education in Brazil as public policy perspective
Sônia Aparecida Siquelli
Carla Helena Fernandes

DEMANDA CONTÍNUA CONTINUE DEMAND

A docência universitária sob as novas Diretrizes Curriculares: uma análise de pesquisa79
University teaching under the new curriculum guidelines: na analysis of research
Mara Rúbia Alves Marques

O livro didático de História: múltiplos autores e tensões para a sua produção87
The textbook of history: multiple authors and tensions for their production
Leonardo Machado Palhares

Premisas teórico-metodológicas para la diferenciación de la enseñanza101 en el contexto de la formación de docentes en las escuelas pedagógicas Premissas teórico-metodológicas para a diferenciação do ensino no contexto da formação de docentes em escolas pedagógicas <i>Reinaldo Cueto Marín</i> <i>Daniel Águila Ayala</i> <i>Yenni Celina Cueto Tuero</i>	
Ensino Superior: refletindo sobre a profissionalização docente111 Higher education: reflecting on teacher professionalization <i>Silvana Malusá</i> <i>Narciso Telles</i> <i>Paloma Oliveira Bezerra</i>	
Os professores de Educação Infantil: sua formação e os anos iniciais na docência123 Teachers of childhood education: their formation and years in teaching <i>Francisco Carlos Franco</i> <i>Cláudia Regina dos Santos Silva</i>	
A aprendizagem em Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental135 e os encaminhamentos para atendimento pedagógico e/ou psicológico Mathematics learning in the initial years of elementary school and students' forwarding to pedagogical and/or psychological assistance <i>Silvia Helena Ferrão</i> <i>Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid</i>	
Entre o incentivo e o fardo do sucesso: os alunos da melhor145 escola pública brasileira (Coluni/UFV) Between the encouragement and burden of success: students the best brazilian public school (coluni / UFV) <i>Maria Veranilda Mota</i> <i>Lara Carlette Thiengo</i>	
Perspectivas da formação profissional de adolescentes de157 escolas públicas de Uberlândia-MG Prospects of vocational training for teens public schools Uberlândia – MG <i>Héberly Fernandes Braga</i>	
Reflexiones acerca de una educación basada en competencias – sus exigencias167 para la gestión escolar en el siglo XXI Reflexões acerca de uma educação baseada em competências – suas exigências para a gestão escolar no século XXI <i>José Zilberstein Toruncha</i>	
A psicologia histórico-cultural na formação docente183 Cultural-historical psychology in teacher education <i>Maria da Guia Rodrigues Rasia</i>	
Reforma educacional em Minas Gerais: o perfil dos coordenadores197 de grupo de desenvolvimento profissional – GDP no município de Uberlândia-MG Educational reform in Minas Gerais: the profile of engineers of the group professional development – GPD – of the city Uberlândia <i>Marina F. S. Antunes</i>	

TRADUÇÃO TRANSLATION

Da “Lettre” à tela: ler e escrever sob o olhar das mídias informatizadas.....211 La « lettre » a l'écran : lire & écrire au regard des médias informatisés <i>Emmanuel Souchier</i>	
Normas para publicação.....231	

CARTA AO LEITOR

A Ensino em Re-Vista tem fortalecido a tradição de apresentar em cada número um dossiê com uma temática diferente. Neste número, seguindo a mesma linha editorial, um novo tema vem à tona. Obviamente, dentro do escopo da revista, que é o campo educacional, muitas são as temáticas que podem compor um número, e decidir qual delas fará parte do periódico nem sempre é uma tarefa óbvia.

Para o presente número, trouxemos uma temática de extrema relevância no atual cenário educacional: a Educação Inclusiva. Com a colaboração de pesquisadores especialistas nesse campo do conhecimento, os textos abordam aspectos que perpassam o ambiente escolar, mas também aqueles relativos às políticas públicas para esse campo. Além do dossiê com temática específica, a Ensino em Re-Vista traz artigos que versam sobre diferentes tópicos relativos à área do ensino.

Para além do fortalecimento deste periódico, esperamos que este número, somado aos demais, contribua com o campo educacional, enriquecendo nossas práticas e fortalecendo a área de pesquisa em Educação no Brasil.

Marcos Daniel Longhini
Presidente da Comissão Editorial



DOSSIÊ

Educação Inclusiva

APRESENTAÇÃO

Prezado(a) leitor(a),

O Dossiê “Educação Inclusiva” é fruto de estudos e pesquisas realizados por diversos professores que se dedicam à reflexão, à discussão e a proposições numa perspectiva de educação inclusiva da pessoa com deficiência e dificuldades no processo de aprendizagem. Os artigos intencionam apresentar com criticidade os desafios postos para a nossa sociedade, bem como as possibilidades de educação e percepção do sujeito que aprende numa perspectiva não excludente.

O dossiê é constituído por seis artigos. O primeiro, “Alunos surdos com implante coclear: inclusão, desenvolvimento e aprendizagem”, de Celeste Azulay Kelman, apresenta uma pesquisa realizada com crianças com implante coclear matriculadas em escolas de ensino fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro com o objetivo de compreender e analisar como ocorrem os processos de desenvolvimento psicossociolinguístico e de aprendizagem dessas crianças. O percurso da pesquisa evidencia informações relevantes à temática que elucidam o leitor a respeito da complexidade dos processos de desenvolvimento e aprendizagem de alunos surdos com implante coclear, uma vez que é considerável a falta de informações sobre esse assunto por parte de professores e outros profissionais que compõem equipes pedagógicas. Segundo a autora, há necessidade de haver diálogo entre os profissionais da saúde e educação de maneira que sejam realizadas orientações contributivas para pais e professores sobre o aprendizado da língua de sinais e portuguesa para o maior benefício do aluno com implante coclear.

No segundo artigo, “Desmascarando dificuldades de aprendizagem: o papel social da escola para uma educação não excludente”, Patrícia L.M. Pederiva e Stefany C.M. Silva trazem uma análise crítica sobre o que se problematiza como dificuldades de aprendizagem e que hoje fazem parte do cotidiano da comunidade escolar. As autoras analisam de forma contundente o que os rótulos têm causado na vida de pessoas com algum tipo de deficiência e discutem como o professor pode trabalhar as potencialidades dos educandos tendo em vista o seu desenvolvimento integral. Tomam como referencial teórico as proposições de Vigotski e apresentam resultados de estudos e pesquisas realizados em uma escola da rede pública de Brasília. O artigo convida o leitor a repensar e a resgatar nossos alunos como pessoas com possibilidades de aprendizagem, sem a supervalorização das dificuldades que os condenam a um possível mau êxito.

As autoras Viviane N. Legnani e Josy B.G.R. Pereira apresentam o artigo intitulado “Concepções dos professores sobre a medicalização no contexto escolar”. Nesse terceiro artigo encontramos uma reflexão crítica sobre a construção diagnóstica do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, demonstrando que em torno de divergentes concepções sobre o ideário de inclusão instaura-se a controvérsia sobre a eficácia da medicalização no contexto escolar. O texto é fruto de pesquisa realizada com professores da Educação Básica para a identificação sobre como estes concebem tais questões. Os resultados indicam que os professores acatam em sua maioria o discurso médico sobre o TDAH, mesmo percebendo no dia a dia a presença dos efeitos colaterais preocupantes dos medicamentos. Evidencia-se nesse artigo a importância da continuidade de novas pesquisas sobre os efeitos dos medicamentos no processo de aprendizagem das crianças para verificar seus efeitos nos campos da linguagem, do pensamento e da memória.

Rogério Drago, no quarto artigo deste dossiê, contempla a “Inclusão escolar e o projeto político pedagógico no contexto do ensino fundamental”, trazendo importante discussão sobre as relações entre a construção democrática do projeto político pedagógico e o processo inclusivo de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação regularmente matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas comuns. O autor parte do entendimento de que o projeto político pedagógico da escola não é algo que deve ser imposto de modo verticalizado, mas sim construído dialeticamente com os sujeitos da comunidade escolar. Em relação à inclusão de pessoas com deficiência na escola comum e à garantia de atendimento

educacional especializado a tal público nessa etapa da educação básica, o artigo revela que esse processo pode ser vislumbrado como algo que deve ser entendido como maneira de valorizar as diferenças individuais próprias do ser humano e como mola propulsora para a democratização do acesso (e permanência desses alunos) com qualidade aos conhecimentos social e historicamente construídos.

O quinto artigo, escrito por Sílvia Ester Orrú e Virgínia Silva, tem como título “A escola e a maré iatrogênica do diagnóstico no trabalho junto a estudantes com autismo”. O artigo traz a discussão sobre a supervalorização do diagnóstico médico que se apresenta como um instrumento iatrogênico em detrimento da percepção do estudante com autismo como pessoa humana com possibilidades de aprendizagem. As autoras discutem a necessidade de a escola compreender a hostilidade dos fatores iatrogênicos presentes na escola e a se posicionarem contrárias a essa realidade presente em nossos dias, problematizando as concepções que orientam práticas pedagógicas baseadas na crença absoluta no olhar médico e compreendendo que aquele que recebe o diagnóstico de autismo é um estudante, um sujeito aprendente com suas singularidades.

O artigo “A construção da educação inclusiva no Brasil como perspectiva de política pública”, das autoras Sonia A. Siquelli e Carla H. Fernandes, descreve e reflete sobre as políticas públicas para a área materializadas em legislações e documentos oficiais voltados a fazer valer o direito legal desses alunos à escolarização. Com base na análise teórica foram discutidas de maneira crítica e fundamentadas na legislação nacional e em documentos internacionais a instituição da responsabilidade do atendimento a esses alunos e o valor da inclusão social que perpassa e fundamenta a inclusão escolar. As autoras apontam para a necessidade de que os envolvidos nessa construção se apropriem desses documentos, tendo clareza quanto às políticas educacionais que subjazem a eles, em especial quanto à que concepção de inclusão se referem. Assim, a discussão sobre o educacional e o pedagógico precisa, nesse caso, ser inserida em reflexões mais amplas que envolvam o social, o político e também o econômico.

Por fim, por intermédio das colaborações de cada um dos autores, espero que o Dossiê “Educação Inclusiva” traga contribuições a respeito dos processos de inclusão, bem como dos mecanismos de exclusão existentes em nossa sociedade, e principalmente sobre as singularidades presentes nos alunos com deficiência e dificuldades, além da percepção fundamental de que todos são sujeitos aprendentes.

A todos uma boa leitura!

Sílvia Ester Orrú

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Brasília, dezembro de 2014.

ALUNOS COM IMPLANTE COCLEAR: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

STUDENTS WITH COCHLEAR IMPLANTS: DEVELOPMENT AND LEARNING

Celeste Azulay Kelman¹

RESUMO: A inclusão de alunos surdos traz desafios, com resultados nem sempre satisfatórios, apesar do auxílio do intérprete e do atendimento educacional especializado. Alunos surdos com implante coclear tornam a situação ainda mais complexa, pois convivem com colegas surdos usuários de língua de sinais. Além disso, as professoras não têm uma orientação clara de como lidar com estudantes com diferentes características na mesma classe. O objetivo deste estudo foi investigar e analisar as estratégias educacionais usadas pelas educadoras e a percepção dos responsáveis sobre o desenvolvimento linguístico e a aprendizagem do aluno. Realizaram-se entrevistas com professoras de sala de aula e da sala de recursos, com uma intérprete e com os responsáveis. Concluiu-se que alunos com surdez pós-lingual implantados têm maior sucesso acadêmico, e entre os alunos com surdez pré-lingual, aqueles que convivem com colegas surdos sinalizadores e aprendem a língua de sinais na escola têm resultados acadêmicos melhores do que os alunos surdos implantados cujos responsáveis optam exclusivamente pela língua falada.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez. Implante Coclear. Inclusão. Desenvolvimento. Aprendizagem.

ABSTRACT: Inclusion of deaf students brings challenges, with unsatisfactory results, even with the participation of the interpreter and the resource room teacher. Deaf students with cochlear implants make situation more difficult because they interact among deaf peers who are sign language users and teachers do not have a neat information of how to deal with students with different features in the same class. This study aimed to investigate and analyze educational strategies used by teachers and the parents' perception about linguistic development and learning. Classroom teachers, resource room teachers, one interpreter and parents were interviewed. Conclusion pointed that post lingual implanted students achieve better and among prelingual deaf implanted students, the ones who interact with sign language users and learn sign language at school have better academic achievement than the implanted deaf students whose parents opted by exclusive use of spoken language.

KEYWORDS: Deafness. Cochlear implant. Inclusion. Development. Learning.

¹ Professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez – GEPeSS. Rio de Janeiro, RJ. E-mail: celeste@kelman.com.br

Introdução

É possível que algum leitor não esteja familiarizado com o implante coclear. Em breves palavras, basicamente consiste em uma cirurgia em que o som é captado por meio de uma antena e se dirige a um processador de fala. Os eletrodos que são levados até a cóclea traduzem o som em informação digital que, por sua vez, é enviada pela pele ao componente receptor interno por intermédio de ondas de rádio. Após se fazer uma pequena incisão na cóclea, o feixe de eletrodos é introduzido de forma a dar a volta na cóclea, certificando-se que está bem encaixado. Finalmente, os eletrodos estimulam as células ciliadas da cóclea, que conduzem a informação eletroquímica até o nervo auditivo e, de lá, ao lobo temporal no córtex cerebral. Basicamente, o objetivo do implante coclear é substituir as células ciliadas que não funcionam adequadamente. Existem milhares de células ciliadas na cóclea, que captam sons de frequências variadas (uns mais graves, outros mais agudos). A base da cóclea percebe os fonemas mais agudos; os mais graves encontram-se no ápice desta. Para muitas pessoas surdas, como as células ciliadas deixaram de funcionar, elas não estimulam o nervo auditivo nem enviam as mensagens ao cérebro. O implante coclear não restabelece a audição, ele apenas possibilita a percepção sonora, embora totalmente diferente da percebida por um ouvinte.

O custo de um implante coclear (IC) é elevado. O Ministério da Saúde autoriza a cirurgia por meio do Sistema Unificado de Saúde (SUS), buscando garantir o sucesso desta e minimizar seu fracasso. Para isso, estabeleceu critérios para os pacientes, quais sejam: ter menos de 4 anos de idade, possuir surdez severa ou profunda, não possuir outros comprometimentos físicos, emocionais ou intelectuais e ter uma família bem integrada. Embora muitos pais consigam o financiamento da cirurgia pelo SUS, é possível realizá-la por intermédio de um plano de saúde ou assumindo particularmente os custos, sem que todos esses pré-requisitos sejam atendidos.

É importante que o IC seja realizado precocemente para que o período crítico de aquisição de uma língua seja respeitado. O período crítico ou sensível é descrito na literatura como o período ideal, durante o qual “eventos específicos, biológicos ou ambientais são mais eficazes para estimular o desenvolvimento normal” (COLE; COLE; 2004, p. 33). Em algumas pesquisas, esse período também é estudado relacionando a aprendizagem ao desenvolvimento motor (LOPES; MAIA, 2000). O conceito foi inicialmente criado por Lenneberg (1967 *apud* COLE; COLE, 2004), e vem sendo associado ao princípio que considera a linguagem como um fenômeno inato. Embora não concordemos com esse pressuposto, devemos reconhecer que o momento ótimo para o aprendizado de uma língua inicia-se muito precocemente, e que os resultados serão tanto melhores quanto mais cedo a língua for ensinada. Alguns autores consideram que o período sensível pode se iniciar por volta dos 3 anos e é ótimo até os 5, declinando logo após e extinguindo-se por volta dos 7 anos. Do ponto de vista da neurociência, o cérebro é um sistema de relações interdependentes e se espera que a potencialização das conexões cerebrais ocorra com mais intensidade no período sensível, em que a plasticidade neuronal fica evidenciada com mais intensidade e a reorganização cortical promove consequências favoráveis ao desenvolvimento auditivo central em crianças surdas pré-linguais (BEVILACQUA; MORET, 2005; SHARMA; CAMPBELL, 2011). Esses dois últimos autores frisam que se obtêm melhores resultados se o implante coclear ocorrer até os 2 anos de idade. Fica notório, então, que a criança não deve permanecer muito tempo sem a estimulação para o aprendizado de uma língua. Por essa razão, a cirurgia de IC tem sido realizada cada vez mais cedo, tendo-se notícia de implantes cocleares realizados em bebês de 6 a 12 meses (MIYAMOTO; HOUSTON; BERGESON; 2005) e até mesmo em uma criança de 4 meses de idade (COLLETTI, 2005).

A ativação do IC é feita em média trinta dias após a cirurgia. Os benefícios de um IC não são imediatos ou automáticos. Requerem muito tempo e um forte envolvimento familiar, inclusive financeiro, pois algumas baterias são de curta duração (de 14 a 24 horas), e nem sempre os pais podem arcar com os custos da troca, fazendo com que a criança implantada fique sem perceber os sons da fala nesse período. Ter um IC é como receber as chaves de um carro sem saber dirigir. É necessário que haja um atendimento fonoaudiológico por longo prazo, com idas e vindas ao local

onde foi realizado o IC para fazer o mapeamento, a programação personalizada e, eventualmente, alterar as programações. Raramente o local onde a cirurgia foi realizada coincide com a cidade habitada pela criança, o que implica, por vezes, deslocamentos frequentes de longa distância. A criança surda pode até perceber o som com o implante, mas para que ela dê significados aos sons percebidos é necessário que essas duas etapas sejam cumpridas à risca.

Histórico do implante coclear

A primeira cirurgia de IC ocorreu em 1978, na Austrália, em um adulto ensurdecido após ter adquirido a linguagem, portanto com uma surdez pós-lingual. Logo depois, os Estados Unidos também realizaram uma cirurgia nas mesmas condições, com adulto surdo pós-lingual. Somente em 1986 se iniciaram nos Estados Unidos ensaios clínicos para a realização da cirurgia em crianças ensurdecidas pós-linguais, datando de 1990 a primeira cirurgia; apenas posteriormente foram feitos implantes com crianças surdas pré-linguais, inicialmente com surdez profunda e mais recentemente também em crianças com surdez severa. Em 1993, realizou-se a cirurgia de implante de tronco cerebral auditivo, para quem possuía uma cóclea totalmente calcificada ou com alguma malformação.

No Brasil, a primeira cirurgia de IC multicanal ocorreu em 1990, no Centro de Pesquisas Audiológicas do Hospital de Reabilitação e Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo – Centrinho, em Bauru, tendo como cirurgião o Prof. Dr. Orozimbo Alves Costa Filho (KELMAN; LIMA, 2009). O número de eletrodos implantados se relaciona diretamente com a capacidade de percepção dos sons; portanto, quanto mais canais (eletrodos), melhor o resultado.

Inclusão e surdez

A inclusão depende de uma reorganização da escola para poder atender à diversidade do seu alunado (MITTLER, 2003). É neste sentido, e movidos pelo reconhecimento da língua de sinais por intermédio da Lei 10.436/2002 e por sua regulamentação por meio do Decreto 5626/2005, que os alunos surdos começaram a ser incluídos em classes regulares, tendo a língua portuguesa como sua segunda língua. Um conjunto de leis passou a constituir um marco legal para a inclusão e acessibilidade nos últimos anos, tendo-se hoje, nas classes inclusivas para surdos, a presença do professor regente e do intérprete educacional, que interpreta a aula para o aluno surdo em língua de sinais, além de dar explicações extras para que os conteúdos sejam transformados em significados. Kelman & Branco (2004; 2015) observaram e descreveram estratégias comunicativas e metacomunicativas utilizadas por duplas de professoras em classes inclusivas para surdos que podem se tornar ferramentas importantes na promoção da inclusão em sala de aula.

A abordagem das escolas públicas brasileiras, na atualidade, tende a ser bilíngue, em obediência às orientações das políticas públicas ditadas pelo Ministério de Educação. No sistema público municipal do Rio de Janeiro, os serviços educacionais para alunos surdos são: classes especiais; classes inclusivas com a presença de um intérprete; atendimento educacional especializado na sala de recursos, multifuncionais ou não, com a presença de um instrutor surdo; e oferta de ensino bilíngue em 21 escolas polo (TAVEIRA *et alii*, 2012).

A proposta principal é que o aluno tenha acesso primeiramente à língua de sinais, que servirá como ponte de acesso à segunda língua, de acordo com o trabalho pedagógico seguido. Segundo Pereira (2012), o princípio fundamental do bilinguismo é oferecer à criança surda contextos significativos em um ambiente linguístico, onde ela possa se comunicar de forma natural. Nesses contextos os significados são negociados, ou seja, é necessário fazer ajustes direcionados a um acordo coletivo entre professor, alunos surdos e alunos ouvintes, desencadeando quebras de comunicação que, por sua vez, geram uma nova compreensão entre os interlocutores compondo as microculturas de aprendizagem (PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005).

O bilinguismo possibilita à criança formar seus primeiros conceitos e codificar o que lê na

língua majoritária por intermédio da língua de sinais. A aquisição precoce de uma língua permite à criança surda evitar a defasagem em seu processo natural de desenvolvimento, assemelhando-se à criança ouvinte.

Língua de sinais e implante coclear

Mais recentemente a educação de crianças com surdez em contextos educacionais inclusivos tem se tornado objeto de muita polêmica, já que novas possibilidades educativas têm surgido e demandado a construção de novos campos de conhecimento, uma vez que começam a surgir nas escolas públicas alunos surdos implantados. A grande maioria dos estudos desenvolvidos com crianças usuárias de IC tem como foco os processos de aquisição da língua oral, desconsiderando a língua de sinais. Nesses estudos, as orientações dadas aos pais que buscam o IC costumam ser evitar o aprendizado da língua de sinais, pois isso poderia interferir negativamente na aquisição da língua oral de seu país (LAURENT CLERC NATIONAL DEAF EDUCATION CENTER, GALLAUDET, 2003). O IC pode fornecer melhoras na comunicação, na qualidade de vida, na sintonia com o mundo e nos sentimentos de satisfação e tranquilidade, assim como mudanças positivas nos sentimentos e no estado de ânimo do surdo e de sua família, na diminuição da ansiedade e na segurança no meio familiar (YAMADA; BEVILACQUA, 2005).

Entretanto também pode trazer sentimentos negativos, conflitos identitários e vergonha, principalmente em situações em que os pais são também surdos ou na fase de adolescência, quando a aceitação pelo grupo social surdo se torna muito relevante (KELMAN; BARBOSA, 2009).

Bilinguismo bimodal

Na busca de compreensão dos conteúdos curriculares dados em salas de aula inclusivas onde existem estudantes surdos, é apropriado buscar uma comunicação multimodal. Esse conceito implica o uso de diversos recursos semióticos envolvendo diferentes órgãos dos sentidos para facilitar, por exemplo, a compreensão e as interações entre alunos surdos e professores e alunos ouvintes (KELMAN, 2005; 2010; 2011; GESUELI, 2012).

Na atualidade, em situações com alunos com implante coclear, vem ocorrendo um novo tipo de bilinguismo para surdos: o bilinguismo bimodal. Esse conceito refere-se às duas línguas que circulam em duas modalidades distintas, a de sinais e a portuguesa. Ambas possuem modos diferentes de expressão, pois, enquanto a primeira se dá na modalidade viso-espacial, a segunda ocorre em uma modalidade oral-auditiva como todas as demais línguas faladas, exatamente a situação encontrada hoje em classes inclusivas. Mesmo entre os surdos começa a ressurgir a oralização, ainda que de forma precária e com novas vestes, em decorrência dos implantes cocleares.

Foi esse novo cenário em classes inclusivas que nos motivou a desenvolver uma pesquisa, pois queríamos obter respostas para perguntas que despertavam nossa curiosidade científica: *quais as experiências e preocupações apontadas pela professora de sala de aula com referência ao seu aluno implantado? Quais os apoios que ela sugere para que o aluno possa ser participante e atinja os objetivos educacionais traçados para sua turma? Ele interage com os colegas e aprende com eles? Como é o envolvimento afetivo e social da turma com o aluno? Qual é a opinião da escola (equipe pedagógica, diretor, professores, colegas de turma) sobre o IC?*

Em relação à família, nossas indagações eram as seguintes: *qual foi a motivação para a realização da cirurgia? A família acompanha a vida escolar do aluno? Ele tem algum tipo de acompanhamento fora da escola, principalmente na área da saúde?*

Este estudo também realizou entrevistas com os alunos implantados e seus colegas de turma, buscando compreender como ocorre a inclusão destes e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

A pesquisa

Em meados de 2012 buscamos mapear quantos estudantes surdos com IC estavam matriculados em escolas públicas de ensino fundamental do Rio de Janeiro e onde estudavam. O Laboratório de Libras do Instituto Municipal Helena Antipoff (Secretaria Municipal de Educação) informou que havia um total de 23 alunos implantados, matriculados em escolas situadas em dez das 11 Coordenadorias Regionais de Ensino (CREs). Esta pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética da Prefeitura do Rio de Janeiro (CEPSMSDC, Parecer nº 297A/2012). Todos os professores e responsáveis pelos alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para participar deste estudo.

Ao iniciar o contato com as escolas verificou-se que o número de alunos implantados havia diminuído em função de dois fatores: (1) algumas professoras deram a informação equivocada, pois haviam confundido implante coclear com o aparelho de amplificação sonora (AASI), não percebendo a diferença entre eles; (2) alguns alunos haviam mudado para estabelecimentos de ensino particulares especializados. Algumas escolas também não responderam ao contato telefônico inicial e em duas outras não foi possível realizar as entrevistas com aluno e responsável porque eles faltavam muito.²

Assim, foram realizadas 38 entrevistas, conforme explicitado no quadro abaixo. As entrevistas variaram de acordo com o entrevistado, sendo que havia um roteiro básico modificado e acrescido de novas perguntas em função do diálogo estabelecido com o entrevistado.

Quadro 1 – Participantes entrevistados

Responsáveis	8
Professoras regentes	11
Professora da sala de recursos	2
Intérprete da sala de aula	1
Aluno implantado	8
Colegas dos alunos implantados	9

Fonte: Relatório de pesquisa apresentado à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2013.

A média de idade dos oito alunos entrevistados foi de 11 anos (variando entre 9 e 18) e a idade média em que o implante foi realizado foi de 6 anos (variando entre 2 e 8 anos). Uma mãe recusou-se a dar entrevista. Dentre os oito responsáveis respondentes, havia seis mães, um pai e um tio.

Resultados

Para tentar responder às perguntas iniciais, nós nos baseamos nas entrevistas com diferentes pessoas que, de uma forma ou de outra, interagiam com alunos com IC. Destacamos os aspectos mais significativos para o que queríamos pesquisar inicialmente, dando ênfase ao desenvolvimento e à aprendizagem da amostra de alunos implantados matriculados na rede pública de ensino fundamental do Rio de Janeiro. Para isso, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), a qual abrange oito eixos temáticos: (1) experiências e preocupações das professoras; (2) apoio para que o aluno participe mais das aulas; (3) interação e aprendizagem entre pares; (4) opinião da equipe pedagógica; (5) motivação e expectativas da família; (6) acompanhamento da família quanto à vida escolar; (7) atendimentos fora da escola; e (8) o aluno implantado e seus colegas de classe.

² Alunos de licenciatura em Pedagogia e em Psicologia da Educação participaram da realização da pesquisa. Também participaram professores colaboradores, mestrands e doutorandos do GEPeSS. A todos eles, o nosso agradecimento.

(1) Experiências e preocupações das professoras

Neste item foram incluídos aspectos do cotidiano da sala de aula que se refletem na relação da professora regente com o aluno implantado. É comum que algumas delas tenham outros alunos surdos na sala que não tenham feito IC. Incluímos nesta primeira categoria algumas falas das duas professoras da sala de recursos e da intérprete.

O barulho

Muitas professoras regentes disseram que o que mais incomodava o aluno em sala de aula é o barulho. Seis delas abordaram o tema. Uma das duas professoras da sala de recursos também mencionou o fato na entrevista, além de conversar com a professora regente para que ela modificasse sua forma de se comunicar com o aluno.

O barulho do ambiente escolar traz bastante dificuldade.

O barulho da própria turma e os ruídos exteriores, principalmente no início [logo depois do implante], fazem com que ele queira, às vezes, tirar a parte externa.

Quando o barulho atrapalha, ele consegue ler os lábios.

Quando eu falo com a turma ele não fica atento.

Tem que chegar bem perto e falar. À certa distância ele não entende.

Ela olha. Lê os lábios.

Há necessidade que se diminuam os ruídos e que a professora se posicione de frente para a aluna e fale pausadamente.

Uma das professoras regentes, entretanto, disse que o barulho não incomodava mais, tendo sido um problema apenas no início do ano letivo.

Demorou meses para se acostumar. Hoje já está habituado.

Há contradições nas falas das diferentes professoras. Enquanto umas disseram que a dificuldade com o barulho ocorreu só no início do ano letivo, outras afirmaram que o aluno implantado ainda se incomodava com o excesso de agitação. As estratégias que os alunos implantados usavam para eliminar os efeitos dos ruídos, segundo as professoras, eram ler os lábios ou retirar o componente externo do implante.

Falta de formação específica na área

As professoras se queixaram de que, com turmas grandes e sem ter recebido formação específica, ficava difícil atender às necessidades dos alunos implantados.

Não recebi nenhum preparo para ensinar um aluno surdo.

Desempenho acadêmico

Metade das professoras disse que o seu aluno era melhor em Matemática.

Em matemática ele é excelente. Em português escrito, ele não gosta muito.

Encontramos opiniões diversas em relação ao desempenho acadêmico do aluno com IC.

Percebo que a aluna tem adquirido conceitos com maior facilidade em relação aos alunos surdos não implantados.

O ganho com o IC é bem melhor.

Ele tem baixo rendimento.

A comparação entre alunos surdos implantados e não implantados quanto ao desempenho traz uma informação interessante: alunos implantados aprendem os conceitos com mais facilidade, “o ganho é bem melhor”.

(2) Apoios para que o aluno participe mais das aulas

Língua de sinais

A única intérprete entrevistada referiu-se ao modo de comunicação do aluno e ao seu comportamento em sala de aula.

Ele mistura Língua de Sinais com oralização.

Similar ao de um autista. Quando começamos o trabalho com ele, não deixava nem tocar nele. Era muito isolado na sala.

Algumas professoras regentes valorizavam a comunicação com seu aluno implantado em língua de sinais, o que era na maioria das vezes facilitado pela presença do intérprete.

Sem ajuda do intérprete há muita dificuldade. Sem ajuda de Libras é complicado.

Eu já falei para a mãe dele que era bom ele aprender Libras, mas a mãe não aceita que o filho é surdo.

Não ouve direito e fala com dificuldade. Comunico-me com ele através de Libras.

Como se pode perceber, há conflitos e pensamentos divergentes em relação a alunos com IC se tornarem usuários da língua de sinais. Alguns responsáveis não consideram que seu filho seja surdo e querem se manter a distância do aprendizado de Libras. Outros, por sua vez, já aceitam que seus filhos frequentem a sala de recursos e, dessa maneira, aprendam Libras com o instrutor surdo que participa do atendimento educacional especializado e acompanha a professora da sala de recursos no ensino.

(3) Interação e aprendizagem entre pares

Apesar de entendermos a importância da aprendizagem colaborativa em sala de aula, esse recurso não parece ser utilizado pelos professores regentes para que o aluno com IC aprenda melhor. Apenas uma professora mencionou a estratégia:

O que eu faço é deixar ele sentado ao lado de um colega mais paciente para ajudá-lo.

Uma outra professora tem o apoio de uma estagiária de Pedagogia que se incumbem de acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem de sua aluna.

Na turma tenho uma estagiária do curso de Pedagogia para me auxiliar em relação à aluna.

Outra professora ressalta a importância da interação do aluno com IC com os colegas, mas nada faz para que isso ocorra.

Se houvesse uma interação dos alunos surdos com o restante da turma teriam maior rendimento escolar.

(4) Opinião da equipe pedagógica

A diretora da escola mostrou preocupação com o acompanhamento da aluna com IC. Ao receber a entrevistadora na instituição relatou que a mãe, após a cirurgia, “abandonou” os tratamentos pós-operatórios, permanecendo apenas com o atendimento fonoaudiológico. A mãe também não deixa ou não quer que sua filha implantada tenha acesso à Libras. Isso nos remete ao segundo foco da nossa pesquisa, que aborda os motivos que levam a família a realizar o IC em seus filhos, destacando aspectos do acompanhamento da vida escolar e investigando se a família busca outros atendimentos na área da saúde.

(5) Motivação e expectativas da família

Buscamos saber o que leva uma família a fazer o IC em seu filho surdo. Descobrimos que, em alguns casos, os familiares não compreendem bem o processo de realização da cirurgia. Em certas situações o diagnóstico é tardio.

Achei que centrinho era um centro espírita mesmo, quando a gente está desesperada a gente pensa tudo. Porque é pouco divulgado, ainda é.

Começamos a perceber que ele não ouvia quando o chamava pelas costas e a professora do maternal também fez a mesma observação. Quando falamos sobre o assunto com a pediatra, a mesma informou que até os dois anos de idade é normal a criança não falar, inclusive explicou que meu filho estava ouvindo, mas não queria responder. Com 1 ano e 8 meses levamos ao otorrino, que diagnosticou que Roberto era surdo.

Hoje eu acho que foi tardio; se tivesse maiores informações teria feito IC no meu filho antes.

No tocante à cirurgia, a informação que os médicos dão nem sempre é bem compreendida pelos responsáveis que, por vezes, têm a percepção distorcida mesmo assim, aceitam a realização da cirurgia.

Os cabelinhos que existem no interior do ouvido [cóclea], ao se tocarem, deveriam enviar sinais para o cérebro; os de Roberto não se tocavam. Por isso nos disseram que a única solução seria a colocação de chip no cérebro.

Em alguns casos, os pais se decepcionaram quanto aos resultados porque esperavam que o filho começasse a falar imediatamente. Em outros, os responsáveis conscientes da demora na aquisição e na expressão da fala.

Eu achava que elaalaria melhor, por ser leiga no assunto. Hoje, após amadurecer, percebo os ganhos; meu filho consegue diferenciar os sons; ele quer saber o que é; inclusive quando o pai ronca, ele me chama e imita o som do ronco do pai.

Acho que o progresso é lento, mas estou feliz com o resultado. No começo a gente achava que ia ser mais rápido.

No início, parecia que nada tinha mudado porque ela só foi falar a primeira palavra um ano depois.

Sim, estou muito satisfeita com o progresso do Marcelo após o implante. Eu já sabia que ia demorar para ele ouvir.

Meu filho agora consegue ouvir o telefone tocar, fico emocionada. Se eu deixar, ele toma banho sem remover a parte externa. A primeira coisa que faz quando acorda é pedir pra colocar.

Antes da cirurgia era muito mais difícil, eu não conseguia entender minha filha. Ela ficava chorando, ficava irritada. Mas graças a Deus, que consegui uma vaga pra ela operar.

(6) Acompanhamento da vida escolar pela família

A maioria dos responsáveis se interessa pelo acompanhamento escolar do filho e, nesse sentido, expressa a existência da falta de formação e informação da equipe pedagógica em relação ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno implantado, corroborando a percepção de algumas professoras. O conhecimento sobre o implante coclear é adquirido gradativamente.

A antiga professora dele não queria entender, mas agora a escola está mais interessada, mas tem muita gente que ainda não entende direito a situação dele.

A escola onde ele estuda não tem nenhum recurso. Eu já falei com a diretora e agora a gente tá tentando conseguir uma orientadora para acompanhar ele e também uma sala para ele aprender

Libras. Porque no início do implante a criança não pode aprender Libras, senão perde a memória auditiva que tem, mas agora eu já conversei com o médico dele e ele disse que o Pedro pode aprender Libras. Acho que talvez possa ajudar ele também.

Ele tem muita dificuldade com o português. Eu também vou sempre na escola. Sou parceira em todos os momentos.

(7) Atendimentos fora da escola

Há percepção de que certos acompanhamentos na área da saúde, como psicologia ou fonoaudiologia, são importantes para que o êxito seja alcançado. Entretanto, nem sempre os pais podem arcar financeiramente com o custo desses tratamentos.

Quando vai à fono, fala normalmente, mas quando chega em casa, ao estudar com ele percebo que ele tem preguiça de responder as perguntas que eu faço.

Já levei ele também em Irajá algumas vezes, pois lá tem um centro com psicólogo e outros recursos que aqui na escola dele não tem.

Só não é melhor porque ela não fez o acompanhamento com a fonoaudióloga para implantados. Nos primeiros cinco meses nós pagamos, mas era mais um gasto, uma dívida. Nós procuramos fono, mas é muito difícil. Mas cada dia que passa ela melhora.

O aprendizado da língua de sinais é contraindicado por muitos profissionais envolvidos na cirurgia de IC com a justificativa de que retardará a aquisição da fala.

Os médicos, as psicólogas disseram o seguinte: “Nós levamos um tempo, nós arriscamos uma vida, para depois não querer falar, então não valeu a pena implantar” e se ela aprendesse Libras ela não ia querer falar. Já que a gente não pode pagar uma fono especialista, aí que ela não ia querer falar mesmo.

(8) O aluno implantado e seus colegas de classe

Alguns dos entrevistadores disseram que o aluno implantado tinha dificuldade em entender as perguntas; algumas vezes recorriam à professora regente, que falava mais devagar. Outros tinham conhecimento de Libras e recorriam ao intérprete para traduzir sua resposta para o entrevistador. Um entrevistador disse que, quando as respostas não eram do tipo “sim” ou “não”, o aluno com IC respondia em Libras e o professor traduzia. Os próprios estudantes implantados expressavam dificuldade na compreensão do que a professora dizia. Outros estavam muito satisfeitos com seu implante.

Não entendo tudo o que ela fala. A professora repete as coisas que não entendo.

Quando a professora fala devagar eu consigo acompanhar, mas às vezes eu não entendo.

Acho bom usar implante, pois posso ouvir os coleguinhas e o jogo da seleção.

Os alunos com IC convivem com alunos surdos sem o implante na mesma escola e, ocasionalmente, na mesma turma. Algumas vezes eles frequentam a sala de recursos onde estão o professor de atendimento especializado e um instrutor surdo. Esse fenômeno favorece o aprendizado de Libras.

Não acompanho o que o professor diz, somente o intérprete, porque só consigo me comunicar por Libras. Ainda estou aprendendo a escutar.

Tenho muitos amigos surdos. Aqui na escola, no 9º ano, são quatro surdos estudando comigo. Eu me comunico com eles através de Libras.

Os colegas de turma ouvintes muitas vezes criam estratégias de interação e facilitação da aprendizagem que os próprios professores não utilizam, como revelado por um grupo de alunos. Em

outras ocasiões, eles pedem ajuda à professora.

Na hora de fazer um trabalho ele sabe, mas às vezes eu tenho que marcar pra ele o que é pra fazer ou explicar pra mãe dele o que foi pedido, o que ele tem que fazer. A gente sempre ajuda a ele entender o que a professora pediu.

Quando a bateria tá acabando a gente fala pra tia: — “Tia, tá apitando!”

Em certas situações, o comportamento do aluno implantado se torna inconveniente em sala de aula e seus colegas reclamam.

É, ela implica. Grita muito na sala. Um dia a gente ficou sem recreio por causa dela, a turma inteira. Quer dizer, só as meninas. Porque ela gritou dentro da sala.

A presença da língua de sinais entre alunos surdos implantados também é expressa pelos seus colegas de sala.

Ele usa Língua de Sinais, mas não sabemos. Ele escreve pra gente e entende o que falamos lendo nossos lábios.

Ele usa Língua de Sinais. Sim, todos usam.

Discussão

Os participantes desta pesquisa ocupavam diferentes papéis e, por essa razão, obtivemos informações relevantes, algumas contraditórias, outras corroboradas por vários sujeitos respondentes. Por exemplo, em certos casos, o depoimento de algumas professoras revelava o oposto do que outras haviam dito; em outras vezes, o que um colega de sala dizia era confirmado pela fala dos responsáveis.

A disparidade de respostas quanto ao êxito na compreensão e na expressão da língua falada tem como fundamento dois aspectos muito importantes: a idade que o aluno tinha ao fazer o implante e há quanto tempo já estava implantado. Em apenas um caso encontramos um aluno que havia ensurdecido no período pós-lingual, quando a língua já havia sido adquirida. Nesse caso, a cirurgia teve resultado positivo quase que imediatamente, o que não aconteceu na maioria dos outros casos.

Este estudo teve características muito particulares, dado que os participantes estavam vinculados a uma Secretaria de Educação que obedece a políticas nacionais para a educação de surdos. Por esse motivo muitos dos alunos tinham outros colegas surdos não implantados e também faziam o atendimento educacional especializado no contraturno. Dessa forma, entravam em contato com a Língua de Sinais aprendendo a sinalizar, o que nos leva ao resultado interessante de que esses alunos estão se encaminhando para um bilinguismo bimodal: aprendizado de duas línguas, de sinais e portuguesa, que ocorrem nas duas modalidades, espaço-visual e oral-auditiva.

Alguns profissionais da área da saúde orientam os responsáveis a afastar o filho implantado do contato com crianças sinalizadoras, pois isso poderia deixá-lo acomodado e prejudicar o difícil aprendizado da língua oral. Em nossa percepção, ambos os meios de comunicação do surdo implantado deveriam ser complementares e aditivos e não excludentes. Kelman (2010) menciona que o bilinguismo em crianças com IC deve ser estimulado, pois a pessoa que sabe mais de uma língua está melhor preparada para a vida. Um surdo que fala e sinaliza pode transitar em mais espaços e contextos socioculturais do que aquele que é usuário exclusivo da língua de sinais.

Surpreendeu-nos o depoimento de algumas professoras, ao dizerem que alunos implantados adquirem os conceitos acadêmicos melhor do que seus pares, que utilizam exclusivamente a língua de sinais. Como foram apenas duas professoras que deram essa informação, seriam necessárias novas pesquisas que pudessem investigar se esse fenômeno ocorre realmente. Também seria interessante estabelecer uma correlação entre o êxito acadêmico, a idade em que o implante foi feito e há quanto tempo o aluno já está implantado.

De um modo geral, ainda existe uma falta de informação sobre os processos de

desenvolvimento e aprendizagem do aluno implantado por parte dos professores e demais membros das equipes pedagógicas das escolas municipais. Torna-se necessário criar mecanismos de formação continuada para os professores, que os habilitem a interagir e ensinar com mais propriedade os alunos implantados. Pelo desconhecimento, não se encontrou qualquer resposta significativa sobre estratégias pedagógicas que possibilitem que os alunos implantados aprendam com seus pares. Já nas entrevistas com os colegas, encontramos mecanismos interessantes, facilitadores do processo de aprendizagem do aluno com IC.

Para finalizar, esta pesquisa constatou que ainda falta estabelecer canais de comunicação mais eficazes entre as áreas de saúde e educação, de forma que o aluno com IC possa se beneficiar dos processos de aquisição de ambas as línguas, a de sinais e a portuguesa, para que se torne um sujeito bilíngue bimodal. Desse modo, qualquer conceito acadêmico poderia ser explicitado em ambas as línguas, facilitando a compreensão e, por conseguinte, o processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se ainda que o SUS realiza as cirurgias gratuitamente, mas não oferece atendimento fonoaudiológico gratuito para os meninos implantados, o que compromete de alguma maneira o sucesso do implante coclear.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 4ª. ed., 2011.
- BEVILACQUA, M. C.; MORET, A. L. M. Reabilitação e implante coclear. In: LOPES FILHO, O. *Tratado de fonoaudiologia*. Ribeirão Preto: Tecmed, 2005, cap. 23, p. 423-436.
- COLE, M.; COLE, S. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- COLLETTI, V. Cochlear Implantation at under 12 months: Report on 10 Patients. *The Laryngoscope*, v. 115, n.3, p. 445-449, 2005.
- GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A.C.B.; MELO, A.D.B.; FERNANDES, E. (Orgs.) *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- GUIMARÃES, A. D. S.; KELMAN, C.A. & NASCIMENTO, R.T. *Expectativas dos pais quanto aos benefícios do implante coclear em contextos educacionais bilíngues*. Trabalho apresentado no VII Congresso Multidisciplinar de Educação Especial, nov. 2013. Londrina.
- KELMAN, C. A. *Aqui tudo é importante! Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo*. 2005. 197 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Brasília: UnB.
- _____. Dilemas sobre o implante coclear: implicações linguísticas e pedagógicas. *Informativo Técnico-Científico Espaço INES*. Rio de Janeiro, v. 33, p. 33-41, jan-jun 2010.
- _____. Significação e aprendizagem do aluno surdo. In: MARTINEZ, A.; TACCA, C.V.R.: *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiências*. Campinas, SP: 2011, p. 175-208.
- _____.; BRANCO, A. U. Deaf children in regular classrooms: a sociocultural approach to a Brazilian experience. *American Annals of the Deaf*, Washington: Gallaudet University, v. 149, n. 3, p. 274-280, 2004.

_____.; BRANCO, A. U. Comunicação e Metacomunicação na Inclusão Escolar. In: DESSEN, M. A. e MACIEL, D. A. (Orgs.) *A Ciência do Desenvolvimento Humano: desafios para a Psicologia e a Educação*. Curitiba, PR: Ed. Juruá, 2014, p. 483-516.

KELMAN, C.A.; LIMA, P. O. *Inclusão de aluno com implante coclear no contexto do bloco inicial de alfabetização*. Comunicação oral apresentada no V Congresso Multidisciplinar de Educação Especial, nov. 2009. Londrina.

KELMAN, C.A.; BARBOSA, I.S. *Aluno com implante coclear: reflexos pedagógicos de uma identidade em formação*. Comunicação oral apresentada no V Congresso Multidisciplinar de Educação Especial, nov. 2009. Londrina.

LAURENT CLERC NATIONAL DEAF EDUCATION CENTER. Cochlear implants and sign language: putting it all together (Identifying practices for educational settings). Washington, D.C., 2003.

LOPES, V.P.; MAIA, J.A.R. Períodos críticos ou sensíveis: revisitar um tema polêmico à luz da investigação empírica. *Revista Brasileira de Educação Física*, São Paulo, v. 14, n.2, p. 128-140, jul/dez, 2000.

MITTLER, P. *Educação inclusiva*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MIYAMOTO, R.T.; HOUSTON, D.M.; BERGESON, T. Cochlear implantation in deaf infants. *The Laryngoscope*, v.115, n.8, p.1376-1380, ago/2005.

PEREIRA, M.C. da. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. 2012. . In: LODI, A.C.B.; MELO, A.D.B.; FERNANDES, E. (Orgs.) *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

PONTECORVO, C; AJELLO, A.M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

QUEIROZ, E.F.; KELMAN, C. A. Implicações do implante coclear no processo de aquisição da escrita de uma criança surda. In: TANAKA, E.D.O.; MARQUEZINE, M. C.; BUSTO, R.M., 2009, p. 103-115.

SHARMA, A.; CAMPBELL, J, 2011. A sensitive period for cochlear implantation in deaf children. *Journal of Maternal Fetal Neonatal Medicine*, 2011 Oct. 24 Suppl 1:151-153. doi: 10.3109/14767058.2011.607614.

TAVEIRA, C.C. et alii. *Proposta de Educação Bilíngue voltada à surdez no município do Rio de Janeiro*. Texto didático disponível em: <http://ihainforma.wordpress.com>. Acesso em 25/11/2013.

YAMADA, M.O.; BEVILAQUA, M.C. O papel do psicólogo no programa de implante coclear do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 22, p. 255-262, 2005.

Recebido em janeiro de 2014

Aprovado em abril de 2014.

DESMASCARANDO DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA PARA UMA EDUCAÇÃO NÃO EXCLUDENTE

REVEALING LEARNING DIFFICULTIES: THE SOCIAL ROLE OF SCHOOL FOR AN NOT EXCLUSIVE EDUCATION

Patrícia Lima Martins Pederiva¹
Stefany Caroline Melo Silva²

RESUMO: O presente trabalho analisa o problema das chamadas “dificuldades de aprendizagem”, que adentraram as nossas salas de aula e, desde sua origem, assim como a medicalização, passaram a fazer parte das nossas vidas. Analisa também o que os rótulos causam na vida de pessoas com algum tipo de deficiência, e discute como o professor pode trabalhar as potencialidades dos educandos visando ao seu desenvolvimento integral, que é o objetivo do artigo. Para isso, utiliza Vigotski como principal referencial, entre outros. A pesquisa possui caráter qualitativo e usou a observação participante como instrumento metodológico em uma escola da rede pública de Brasília.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades na aprendizagem. Diagnósticos. Possibilidades.

ABSTRACT: This paper examines the problem of so-called “learning disabilities”, that entered our classrooms and, since its inception, as well as the medicalization became part of our lives. It also examines what the labels can cause in the lives of people with some kind of disability and discuss how the teacher can work the potential of the students aiming their integral development, general purpose of the article. For this, was utilized Vygotsky as main reference, among others.

KEYWORDS: Learning disabilities. Diagnosis. Possibilities.

¹ Profa. Dra. do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. E-mail: pat.pederiva@gmail.com

² Pedagoga-FE da Universidade de Brasília. E-mail: stemsilva@gmail.com

Introdução

Durante a minha trajetória na Pedagogia, as chamadas dificuldades de aprendizagem sempre me chamaram a atenção e, com frequência, pensava: “será que o problema é com o aluno ou com o professor?”. São tantas siglas, tantos rótulos, que fica difícil enxergar se o aluno tem mesmo alguma deficiência ou se somos nós, professores, que atribuímos isso a eles.

A questão ficou mais forte quando comecei a atuar com uma turma do 4º ano de uma escola da rede pública de ensino em Brasília, como integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que é um projeto para alunos de graduação dos cursos de licenciatura com o objetivo de fortalecer a formação inicial dos professores. Como integrante do programa, ingressei nessa escola para vivenciar experiências interdisciplinares e a prática docente no contexto da polivalência. Era uma turma com 23 alunos, sendo dois deles com diagnóstico fechado de TDA/H e outros quatro com encaminhamento para o serviço de orientação educacional, pois apresentavam características de distúrbios na aprendizagem. O meu trabalho em sala consistia em auxiliar a professora e os alunos em suas atividades. Num primeiro momento, fiquei apenas observando a fim de conhecer a turma, para depois pensar em como eu poderia atuar.

Ao conversar com a professora regente da turma, ela pediu que eu acompanhasse um único aluno com muitas dificuldades na leitura e, principalmente, na escrita. Segundo ela, José (nome fictício) era uma criança esperta e inteligente, não possuía nenhum problema cognitivo, mas, por causa de problemas emocionais, tinha certo bloqueio na hora de passar suas ideias para o papel. O Conselho de Classe decidiu que ele seria aprovado, enquanto seu irmão gêmeo ficaria retido no 3º ano por apresentar menos “respostas de aprendizagem” que ele.

A professora estava sempre aberta às perguntas e sugestões dos estudantes e usava várias ferramentas para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem: jogos, filmes, pesquisas, passeios, experiências, livros, dinâmicas, atividades escritas etc. Ela estava ciente de que era necessário utilizar todos os meios pedagógicos para alcançar os seus alunos.

Considerar que as crianças são diferentes entre si implica propiciar uma educação que tenha por base condições de aprendizagem que respeitem as suas necessidades e ritmos individuais, visando ampliar e enriquecer as capacidades de cada uma delas, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias. O problema não está em ser diferente, mas em como Campos (2008) afirma: “quando a diferença institui a desigualdade”.

Com base em observações feitas em sala e coordenações com as professoras, das quais participei, percebi que uma quantidade notável de alunos demonstrava dificuldades acentuadas, principalmente nas produções e interpretações de textos. O mais preocupante é que os professores identificavam rapidamente o aluno “diferente”, mas não sabiam como solucionar essa situação. Com base nisso, surge a questão: como podemos, então, atuar no processo de aprendizagem dos alunos levando em consideração suas potencialidades, em vez de termos como foco as dificuldades?

Para Campos (2008), a lente das ações pedagógicas de professores é, na maioria das vezes, dirigida para a insuficiência, para o déficit ou limitação da pessoa a quem se atribui o rótulo de deficiente. Diante da problemática apresentada, o objetivo geral deste trabalho é discutir como o professor pode trabalhar as potencialidades de seus educandos visando sempre ao seu desenvolvimento integral. Essa temática é importante porque, entre outras coisas, “o professor é quem planeja e cria as condições de possibilidade de emergência das potencialidades do aluno” (BARTHOLO Jr.; TACCA; TUNES, 2005). Se o professor acredita que a “criança especial” não tem capacidade para aprender, então qual será o seu papel no desenvolvimento dessa pessoa? Esse desenvolvimento seria naturalmente proporcionado pelas condições biológicas de sua espécie, ou seja, ela estaria predeterminada biologicamente ao fracasso?

Como aponta Vigotski (1997), o defeito, no olhar tradicional, significa falha ou limitação e, por isso, o desenvolvimento seria caracterizado pela perda de uma determinada função. Apesar de se tratar de uma afirmativa do início do século passado e, em outro contexto, sobre a Rússia Soviética,

a problemática parece ainda ser a mesma nos dias atuais e em nosso contexto brasileiro.

Não pretendo, por meio deste trabalho, dizer como o professor deve proceder em tal ou qual situação, até porque não há uma receita pronta para a educação, mas discutir a repercussão que esse ponto de vista pode ter na vida do aluno quando o professor se propõe a trabalhar as suas potencialidades, minimizando as limitações.

A pesquisa possui caráter qualitativo e o instrumento metodológico utilizado foi a observação participante. O trabalho foi dividido em três partes. Na primeira, abordamos como as chamadas dificuldades de aprendizagem, por meio do modelo do diagnóstico médico, invadiram o campo da educação, implicando uma excessiva rotulação dos estudantes. Na segunda parte, tratamos da perspectiva das possibilidades em contraposição às dificuldades nesse contexto. Na terceira parte, relatamos e analisamos as observações realizadas no Pibid.

Metodologia

O presente trabalho teve como instrumento metodológico a observação participante, em que “o observador é parte da atividade objeto da pesquisa, procurando ser membro do grupo” (VIANNA, 2003).

A observação participante proporciona ao observador perceber, além das construções verbais dos sujeitos, gestos, expressões faciais, tom de voz, linguagem corporal e outros tipos de interação social em que surgem significados sutis da linguagem. O seu objetivo final é, como acentua Bogdewic (VIANNA, 2003), gerar verdades práticas e teóricas sobre a cultura humana com apoio nas realidades da vida diária.

Pelo fato de o observador estar inserido no contexto dos alunos, ele observa de acordo com a perspectiva de um membro integrante desse grupo, influenciando assim aquilo que é observado, porque participa daquela ação. Um artifício para minimizar a influência do efeito do observador seria a gradativa aproximação dos participantes, a fim de que professor e alunos, ao serem observados, se acostumem com a sua presença e possam agir com maior naturalidade durante o processo efetivo de realização da observação.

Antes mesmo de começar qualquer estudo, deve-se ter estabelecido o que se quer observar, porque “quem não sabe o que procura, não percebe quando o encontra” (VIANNA, 2003). Quatro pontos devem ser considerados ao longo desse processo: o que efetivamente deve ser observado; como proceder para efetuar o registro dessas observações; quais os procedimentos a utilizar para garantir a validade das observações; e que tipo de relação estabelecer entre o observador e o observado, qual a sua natureza e como implementar essa relação.

A grande vantagem desse método consiste no registro do comportamento no ato e no momento da sua ocorrência. Além disso, é possível ao pesquisador coletar dados sobre um comportamento não verbal. Entretanto, apresenta também desvantagens: as considerações oferecem uma grande quantidade de dados que dificultam a sistematização. É impossível observar tudo. O indivíduo estudado não pode ser visto isoladamente, mas em interação com o grupo ao qual pertence. Desta forma, as observações, quando adequadamente realizadas, são um retrato vivo da realidade estudada (VIANNA, 2003). Uma observação, por mais bem feita que seja, nunca apresenta total neutralidade face à intermediação do próprio observador.

Como afirma Vianna (2003), a sala de aula, campo de estudo deste trabalho, é uma área rica e está em constante transformação. Se o investigador concentrar-se apenas em afirmar suas hipóteses, ele poderá perder pontos importantes e até distorcer os fatos. Para Vianna (2003, p.98), “na observação é interessante para a análise estabelecer-se uma relação entre teoria e dados, sem engessar os dados pela teoria. A observação, no contexto de uma pesquisa, visa, no caso, a gerar novos conhecimentos e não confirmar, necessariamente, teorias”.

Nos próximos parágrafos abordaremos três eixos temáticos, a saber: os problemas que o diagnóstico pode trazer para a vida de um aluno, o que muda quando as suas possibilidades são

devidamente trabalhadas e as análises das observações em sala.

Sobre educação e dificuldades: o problema do diagnóstico

Hoje é comum e forte a presença dos chamados “distúrbios de aprendizagem” nas salas de aula. Sabendo que o objetivo principal deste trabalho é discutir como o professor pode trabalhar as potencialidades e possibilidades de alunos rotulados com algum tipo de deficiência e/ou dificuldade na aprendizagem, é necessário, antes disso, investigar a origem do problema: como os diagnósticos chegaram até as nossas escolas, como tomaram uma proporção tão grande, e os problemas que podem gerar para a vida do aluno. O tema surgiu da preocupação com os avanços das explicações orgânicas/biológicas para justificar as dificuldades de aprendizagem de crianças na escolarização.

Sobre isso, Raad afirma que:

O enraizamento da medicina em todos os espaços e momentos da vida humana é decorrente do advento da ciência moderna. Esta, ao normatizar a vida, coloca a medicina em condição de resolver os problemas que afligem a vida das pessoas, transformando-os em questões de origem biológica (RAAD, 2007, p.7).

Desta forma, a medicina se insere em todos os campos sociais, inclusive na educação, ditando um modelo de normalidade e inteligência. A Clínica, medicina moderna científica, considera tudo o que foge à norma como patológico, e concebe a pessoa como um corpo, uma máquina com um padrão de funcionamento previamente estipulado e que precisa ser corrigido para se adequar ao esperado e valorizado socialmente. Os corpos saudáveis são também uma preocupação do capitalismo, que preza a saúde dos trabalhadores para garantir a produtividade e, conseqüentemente, o fortalecimento do Estado. Assim, doentes e pessoas com deficiência não têm utilidade para o crescimento econômico e devem ser excluídos do convívio com os demais.

Essa perspectiva leva em consideração o sujeito biológico, em que o ser humano é determinado por aspectos orgânicos e o seu aprender só depende dessas características e, por isso, o processo educacional pouco ou nada altera a vida da pessoa (COELHO, 2009). O sucesso e/ou fracasso escolar estaria, então, no aluno e não na escola. A começar do momento em que a responsabilidade do aprendizado é apenas do educando, as “dificuldades de aprendizagem” são tratadas com medicamentos, já que o professor nada pode fazer para mudar a situação, gerando, assim, a medicalização da educação. Essa medicalização é a tentativa de transformar questões de origem sociais e políticas em questões médicas, desconsiderando o contexto no qual o indivíduo está inserido e privilegiando a abordagem biológica. Dentro do espaço pedagógico, a aprendizagem e a não aprendizagem são vistas individualmente, eximindo-se muitas das vezes o professor da responsabilidade sobre esses processos, como se o aluno fosse o único responsável pelo seu sucesso e/ou fracasso escolar.

De acordo com esse ponto de vista, o professor encaminha o “aluno-problema” para psicólogos e/ou fonoaudiólogos, para que esses profissionais encontrem um diagnóstico centrado apenas nele, no próprio aluno, que justifique sua não aprendizagem. Assim, entende-se por medicalização do espaço pedagógico esse desviador de responsabilidades (COLLARES; MOYSÉS, 1994).

O que esses profissionais (médicos e psicólogos) levam em consideração para fazer um diagnóstico de uma criança apontada pela família e/ou pela escola com dificuldades na aprendizagem? Na maioria das vezes, o que é considerado nesses diagnósticos são fragmentos da vida do aluno que justifiquem o seu fracasso escolar, deixando de lado aspectos positivos do seu desenvolvimento. A educação – área que deveria ter como ponto principal as potencialidades de cada um – não pode ser subjugada pelo discurso da saúde; uma não é maior nem melhor que a outra. A medicina trabalha com impossibilidades, enquanto a educação tem por obrigação trabalhar as possibilidades.

Antes de antecipar a realização de um diagnóstico precoce e, por isso mesmo, indevido, alguns aspectos devem ser considerados, a fim de que a rotulação discriminatória seja evitada e para que seja promovido todo o suporte educacional, social e de saúde (MEC, 2006).

Muitas vezes, o professor não tem a intenção de criar essa situação de discriminação, mas, não sabendo mais o que fazer, delega a responsabilidade do não aprendizado do aluno para outra pessoa. O problema é que “a partir do momento em que a escola encaminha a criança para avaliação, ela começa a ser vista como alguém que tem problemas e que precisa de atendimento especializado” (RAAD, 2007, p.32).

A criança denominada ineficiente geralmente reflete a imagem que as outras pessoas têm a seu respeito, imagem essa que carrega preconceitos contra tudo e todos que são diferentes daquilo que a sociedade estipula como padrão, belo e normal (RAAD, 2007). A escola, como instituição reprodutora de normas e cultura de determinada sociedade, tem um papel decisivo na formação e na apropriação da deficiência. Ao se referir a um aluno com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), por exemplo, está tirando a identidade desse indivíduo e transformando-o em uma sigla, em uma coisa.

De acordo com Brito (2005, apud CAMPOS 2008), muitas vezes a escola cria e divulga a deficiência como patologia e desvio, limitando as possibilidades de desenvolvimento de seus alunos por ter a visão de que a pessoa com deficiência é incapaz. O ato de nomear o “deficiente” já implica preconceito. Assim, a noção de deficiência une-se à ideia de expectativa social, pois inteligência e habilidades têm um padrão socialmente determinado.

La Boétie, em seu *Discurso sobre a servidão voluntária* (2001), faz uma análise de como pessoas, cidades e nações podem se submeter à vontade de um único homem. Compara uma pessoa sem liberdade a uma planta sem umidade e alimento, que logo se tornará um ramo seco e morto. Questiona o que mais, além da vontade, é necessário para possuir a liberdade, e como a servidão tornou-se algo tão normal para as pessoas.

Relacionando as ideias de La Boétie à presente investigação, podemos perceber que os diagnósticos são ferramentas que extraem a capacidade, limitam, “forjam mentes deficientes” (RAAD, 2007), uma vez que os diagnosticados, em geral, nada fazem contra o rótulo, contra as características negativas que a eles foram atribuídas. Da mesma forma, os diagnósticos tornaram-se algo normal, enraizados na nossa sociedade.

Conversando sobre possibilidades

Como já explicitado, antes de encaminhar a criança para a realização de um diagnóstico, é necessário que o professor explore todas as possibilidades e esgote materiais e recursos para a aprendizagem de seu aluno. Devemos, portanto, enxergar essas estratégias como parte de um projeto educativo e social, de caráter emancipatório e global (MEC, 2006).

O processo de aprendizagem da criança incorpora tudo o que ela vivencia, em função de sua maneira de conhecer e pensar o mundo. Sendo assim, o professor deve levar em consideração que cada pessoa aprende em tempos diferentes. Todos têm seu potencial, mesmo que em um primeiro momento apresentem limitações, cabendo ao professor explorar esse potencial.

De acordo com Nunes e Silveira (2009),

A aprendizagem está relacionada à mudança, à significação e à ampliação das vivências internas e externas ao indivíduo. (...) ninguém aprende pelo outro, assim como ninguém aprende da mesma forma. Cada ser humano é singular em sua formação individual, mas ao mesmo tempo, necessita dos outros para aprender e, portanto, para construir a si (NUNES; SILVEIRA, 2009, p.11-12).

Segundo Vigotski (2004), é o aluno que conduz o seu próprio processo de aprendizagem, cabendo ao professor, então, organizar o ambiente social para que a aprendizagem ocorra. O papel do professor nessa perspectiva torna-se mais complexo porque muitas de suas funções “devem ser descobertas e assumidas conforme o fluxo do desenvolvimento do aluno” (TUNES; TACCA; BARTHOLO Jr, 2005, p.697), exigindo maior comprometimento e responsabilidade, visto que se faz

necessário o uso de outros meios não tradicionais para o ensino. Ou seja, não é o aluno que tem que se adaptar, é a escola que precisa modificar-se para acolher a diversidade de seus alunos. É verdade que a segunda opção é mais complexa, mas se a escola deseja obter novos e melhores resultados, deve estar em constante movimento, recriando-se a todo tempo.

De acordo com Tunes e Bartholo Jr. (2009), a velocidade das mudanças nas tecnologias exige de nós novos sentidos e novas formas de aprendizagem e, por isso, atribuem dois sentidos ao aprender. O primeiro sentido é definido como a aquisição e a acumulação de informações, conhecimentos ou experiências. Isto posto, convencionou-se que “a pessoa lenta é a que aprende pouco, em tempo longo” (p. 26-27). Para os autores, essa visão quantifica as pessoas quando, por meio de provas e notas, se assegura o que a criança aprendeu, estimulando a comparação ao afirmar que uma criança sabe mais que a outra pelo seu rendimento escolar superior, tirando a autonomia e a liberdade de aprender, uma vez que não há lugar para o pensar; a resposta certa é aquilo que o professor quer ouvir. O outro sentido do aprender é a busca, pois, antes de tudo, é preciso questionar, indagar o que se quer aprender, por que e como aprender. “Visto dessa ótica, o aprender é próprio da nossa condição no mundo: algo que nos é dado como possibilidade” (p. 28).

Quantas vezes ouvimos de nossos pais a seguinte frase: “o estudo, o conhecimento é a única coisa que ninguém pode tirar de você”? Da mesma forma que ninguém pode nos tirar, não podemos, simplesmente, transmitir um conhecimento a alguém. É necessário que cada um construa o seu próprio saber.

De acordo com Rancière (2010), a inteligência e a vontade são as duas faculdades que estão em jogo no ato de aprender. Em seu livro *O mestre ignorante*, conta a história de um professor francês no início do século XVII, Joseph Jacotot, convidado a dar aulas de literatura francesa a alunos holandeses, cujo idioma ele não dominava e até ignorava. Havia, então, um problema na comunicação entre professor e alunos: a língua.

Diante da situação, Jacotot, mesmo desacreditado, indicou um texto em francês aos estudantes e, para auxiliar a leitura, pediu que usassem o *Telêmaco*, uma espécie de dicionário bilíngue bastante comum entre os acadêmicos da época. Para sua surpresa, eles haviam aprendido sem mestre explicador. Aprenderam por meio apenas do livro, sem explicações do que ali estava escrito. Logo, Jacotot havia lhes ensinado algo, mas sem nada lhes dizer ou explicar. Assim, o professor faz uma reflexão: seria, então, inútil a explicação?

A explicação coloca o professor em um patamar superior de inteligência em relação a seus alunos. Isso porque, quando você explica algo a alguém, você está confirmando a incapacidade deste de aprender sozinho, está tirando-lhe a autonomia, a oportunidade de buscar e descobrir por si só, o que Rancière chama de embrutecimento. Para o autor, “é o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal” (RANCIÈRE, 2010, p. 23). Já a emancipação compreende a igualdade das inteligências e a ideia de que qualquer um é capaz de aprender o que desejar, bastando apenas ter vontade para que isso aconteça.

“E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez” (*ibid*, p.37). Ao ler essa última frase, muitos professores podem achar um absurdo, mas não somos nós que decidimos o que cada aluno aprenderá, isso só diz respeito a eles. Talvez, depois de algum tempo, o aluno perceba que é importante e aprenda por si só: ele busca e aprende porque naquele momento o conhecimento faz sentido, tem alguma utilidade em sua vida. O embrutecido diz: “é preciso aprender tal coisa, e depois tal outra e ainda uma outra tal” (*ibid*, p.41). Enquanto o emancipado dirá: para começar, apenas aprenda qualquer coisa.

Levar em consideração que a pessoa só aprenderá por meio de outra é o mesmo que afirmar que ela não tem capacidade para aprender sozinha. E não é isso que nós, professores, fazemos em sala? Considerar que as pessoas podem aprender sozinhas, sem mestre explicador, é o salto mais difícil, pois vai na contramão da nossa organização social. Parafraseando Tunes e Bartholo (2009), só se aprende o que se quer, quando, como e com quem se quer.

A respeito da deficiência, Vigotski afirma que “a criança cujo desenvolvimento está complicado

pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos, mas sim desenvolvida de outro modo” (VIGOTSKI, 1997, p.12). A criança “deficiente” criará meios para se adaptar ao mundo dos “normais”, ou seja, ela desenvolverá caminhos indiretos para tentar fazer o mesmo que seus colegas. Devemos, então, compreender que o defeito não torna uma pessoa inferior à outra, mas, a partir do momento em que as dificuldades surgem, cria estímulos para elaborar uma compensação – objeto de estudo da defectologia.

Análise e discussão das observações

A escola na qual as observações foram realizadas oferece ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as chamadas Escolas Classes, características de Brasília. Situa-se no Plano Piloto e atende alunos na faixa etária de 6 (seis) a 13 (treze) anos, pertencentes à Unidade de Vizinhança da Residência e Trabalho, moradores das quadras vizinhas, das regiões administrativas e do entorno. Há educandos de todas as camadas sociais. A instituição tem 14 turmas, com 203 alunos nos turnos matutino e vespertino. A escola possui turmas reduzidas em atendimento à legislação dos direitos dos alunos com algum tipo de deficiência.

O primeiro momento da aula, no dia 8 de maio de 2012, foi para a correção do dever de casa de Matemática. Fui ajudar a aluna Bárbara (nome fictício), que não tinha feito a atividade. A professora alertou-me que seria necessário usar material concreto em razão de suas dificuldades. A criança foi reprovada e tinha um discurso muito frequente de baixa autoestima: “*Eu sô burra; lelé da cuca; eu sô muito ruim em matemática. Eu repiti de ano, né, tia? Pur isso qui eu sô ruim assim*”. Observa-se que a pessoa a quem se atribui o rótulo da deficiência, de algum modo, adota e utiliza a imagem que os outros têm dela, como vimos acima na fala da menina. Logo, é de se esperar que admita e manifeste preconceito em relação a si mesma (CAMPOS, 2008).

Começamos a fazer as questões com o material específico e várias vezes ela pegava a dezena como se fosse unidade, então eu apresentei o material e o conceito de centena, dezena e unidade (QVL), como fazemos na alfabetização matemática. Conseguimos resolver apenas três probleminhas, pois cada operação foi cuidadosamente realizada *com* a aluna, passo a passo. Percebi que além de ela não ter aprendido as quatro operações básicas, confundia-se quanto à nomeação dos números. Exemplo: 2.180 ela lia “vinte e um, oitenta”.

Bárbara era uma menina tímida e retraída. Se tinha dúvidas, não perguntava; se tentávamos nos aproximar enquanto realizava uma tarefa, ela fazia de tudo para esconder o caderno. Relacionava-se com poucas crianças da turma e tinha dificuldade em aceitar ajuda para quaisquer atividades propostas, bem como para concluí-las, pois desistia nas primeiras tentativas. Quando errava, mesmo que incentivada pela professora, dizia que não conseguia e “saía de fininho” para não ter que terminar o dever. Quanto a isso, Raad afirma que:

[...] muitas vezes, a pessoa que carrega um rótulo [...] incorpora a deficiência, aproveita-se do preconceito e faz do estigma uma ferramenta de manipulação do espaço social, onde é vista como uma aberração da natureza. Em suma, esconde-se por detrás da deficiência. Como as expectativas para com ela são mínimas ou até mesmo inexistentes, qualquer feito seu é encarado como algo sobrenatural e extraordinário. Percebe que, na maioria das vezes, qualquer opinião a seu respeito é pré-definida, e que nada mudará tal fato independentemente do que faça ou diga (RAAD, 2007, p.65).

A citação acima descreve muito bem algumas características do comportamento da aluna. Durante uma atividade escrita, ela prestava atenção em tudo o que os colegas em volta falavam com o intuito de responder às questões, em vez de pedir ajuda à professora. Percebe-se que é uma estratégia que ela desenvolveu para “acompanhar” o ritmo da turma sem demonstrar as suas dificuldades.

Apresento aqui, para aclarar ainda mais a perspectiva que defendo, o exemplo de Wesley

(nome fictício), aluno da mesma turma e que, de acordo com as professoras, também apresentava aprendizagem diferente dos demais por necessitar de mais tempo para assimilar conteúdos, e por sentir dificuldade em realizar sozinho as atividades. Entretanto, era uma criança extremamente receptiva e aberta à ajuda, e que tinha vontade de aprender. A caligrafia dele era de difícil compreensão e, às vezes, nem mesmo ele entendia o que escrevia. Desde o ano anterior, as professoras do menino tentavam descobrir qual era a sua deficiência, com o intuito de justificar esse “fracasso escolar”. Ele fazia acompanhamento com os professores da sala de recurso da escola e, nesse ano, a mãe o havia levado para fazer exames dos mais variados. Felizmente, nada foi diagnosticado e, conversando com a professora regente, perguntei-lhe o que mudaria na vida e na aprendizagem do Wesley caso houvesse um laudo médico. Segundo ela, seria de grande importância para o ano seguinte, já que no 6º ano cada disciplina tinha um professor e eles não teriam tempo de se dedicar ao aluno e, sem o diagnóstico, ele não teria direito a um atendimento individualizado.

Ao sentar com o aluno para refazer uma prova de matemática, entreguei a ele uma prova em branco para que fizesse apenas as questões que tivesse errado. Quando disse que ele havia errado as duas primeiras questões, ele levou um susto: “*Uai, tia. Mas a resposta é essa aqui, não é?*” – apontando para a resposta certa. O que dizer e o que pensar numa situação dessas? Eu não precisei falar ou ler nada para ele acertar. Nos outros itens, dei material concreto (material dourado e dinheirinho chinês) para auxiliar a realização das operações de adição, subtração, divisão e multiplicação. O aluno leu tudo com fluência e correta interpretação, perguntando apenas sobre algumas dúvidas pontuais, diferentemente de Bárbara, que “chutava” as respostas e não se dava ao trabalho de pensar porque já havia internalizado que não conseguiria. Era cansativo fazer qualquer atividade com ela, porque a aluna não demonstrava vontade em aprender, mesmo quando levávamos algo do seu interesse com o intuito de motivá-la. Mas como afirma Rancière, o maior erro do professor é a preocupação em *fazer compreender*, princípio do embrutecimento. Talvez seja esse um dos maiores obstáculos a ser superado por nós, educadores. Uma nota dez ou um zero em uma prova não medem o conhecimento do aluno. Quantas vezes apenas decoramos dezenas de páginas (que aparentemente em nada fazem sentido para as nossas vidas) e logo depois de um teste, de uma prova ou vestibular, fazemos questão de esvaziar a nossa “lixreira” cérebro?

Nos dois casos apresentados acima, a professora queixava-se por não existir um diagnóstico que lhe auxiliasse no planejamento e no trabalho com esses alunos. Entretanto, o professor, ao fazer o seu planejamento pedagógico baseado em uma avaliação médica e/ou neuropsicológica, centrando-se cada vez mais na deficiência do aluno e não nas suas possibilidades (WERNER, 2007, p.72). Em nenhum momento as singularidades da criança têm lugar no planejamento das atividades, o que é priorizado são os sintomas da patologia a ela atribuída. Isso é comprovado quando as professoras dizem que o diagnóstico é necessário para estudar o que o aluno tem, as características do distúrbio. A criança deixa de ser sujeito e se transforma na doença.

Considerações finais

Como pudemos verificar, a deficiência hoje é um negócio lucrativo: rótulos de dislexia, TDA/H etc. estão à disposição, como se estivessem à venda em prateleiras de supermercados. Além disso, também temos que comprar as chamadas “curas”: terapias e remédios de todas as formas, cores e para todos os gostos. O que não muda muito é o preço que se paga por essa mercadoria, geralmente exorbitante. O que ainda não se compreendeu é o mal que um diagnóstico pode causar na vida de uma pessoa a partir do momento que ela passa a duvidar e reduzir a sua capacidade.

As escolas estão cheias de profissionais de outras áreas, bombardeando crianças de diagnósticos e terapias, reproduzindo discursos, práticas e crenças dos séculos XVIII e XIX, que dizem que os fatores biológicos são determinantes na vida de uma pessoa, bem como que doentes e delinquentes devem ser eliminados para garantir a integridade da sociedade (RAAD, 2007).

Coelho afirma que “o impasse é amplificado pela diferença de reconhecimento entre os papéis

sociais do médico e do professor, e, assim, o discurso da educação é facilmente subjugado pelo discurso da saúde” (COELHO, 2009, p.3-4). Com isso, profissionais dessa área, em especial os médicos, ditam normas em todos os segmentos sociais, inclusive na escola. São eles que detêm o poder de afirmar se a criança aprenderá ou não, se ela será capaz ou incapaz, numa espécie de profetização sobre tudo que envolve o seu futuro. Todos os dias, crianças são retiradas de suas turmas porque foram “acusadas” de não aprender, como se isso fosse um crime. São, então, encaminhadas para uma classe especial ou para uma equipe de apoio, sem ao menos saberem o motivo da mudança, sem serem ouvidas em momento algum. Ou seja, elas não têm a possibilidade de se defender. Fica clara, em nome da cientificidade, a necessidade de silenciar o outro em busca da objetividade.

A educação não pode ser subjugada pela área da saúde; ambas têm sua importância e possuem conhecimentos diferentes que, se unidos, tendem a contribuir para a sociedade em geral, sem excluir nem supervalorizar nenhuma delas. A datar do momento em que houver uma relação entre membros da escola, família e avaliadores (psicólogos, fonoaudiólogos, médicos, orientadores educacionais) no trabalho pedagógico, todos se beneficiarão.

É importante destacar que não somos contra os diagnósticos, contra a medicina ou a psicologia. Somos contra a forma como esses diagnósticos são utilizados nas escolas, como verdades absolutas e incontestáveis que em nada auxiliam o trabalho dos professores. Isso porque, muitas vezes, ratificam as limitações do aluno (que a escola já conhece) e nenhum trabalho conjunto é realizado após o diagnóstico para tentar solucionar ou minimizar os problemas existentes em sala de aula.

As dificuldades citadas pelos professores são de fator pedagógico e não orgânico, inerente ao aluno. Os fatores pedagógicos a que nos referimos são as constantes trocas de professores durante o ano letivo, a falta de comprometimento da escola com os alunos, o descaso dos docentes com aqueles que não apresentam o rendimento desejado, entre outros (Moysés, 2001). Tudo isso reflete na aprendizagem da criança e pode acarretar danos imensuráveis à vida escolar, levando pais e professores a acreditarem que o aluno não aprende por falta de (ou pouca) competência para os estudos. Um bom trabalho pedagógico pode eliminar todas as suspeitas – ou a maioria delas – de alguma disfunção orgânica com relação ao não aprendizado das crianças.

Infelizmente, a escola que temos hoje não valoriza a diversidade; idealiza um aluno universal que aprende, pensa e sente da mesma forma; fragmenta o saber em disciplinas, com currículos inflexíveis; despreza todo e qualquer conhecimento do aluno, mantendo o professor como detentor do saber. Refletindo, podemos observar que a escola do século XXI pouco mudou em relação àquela da Idade Média.

No vídeo “As escolas matam a criatividade”, Ken Robson afirma que ter um distúrbio de aprendizagem hoje é muito diferente de há trinta anos atrás. Na década de 1980, ainda não tínhamos esse “modismo” dos diagnósticos. Se uns pensam com papel e caneta à mão, qual o problema de pensar com violão e palheta? Um texto como esse não é melhor nem pior que uma composição musical. A verdade é que vivemos em uma sociedade que valoriza ao extremo o acadêmico, o científico. Professores universitários estão acima do bem e do mal quando mostram o título de doutor, mas eles são pessoas de carne e osso, como nós, com sentimentos, sonhos e frustrações, e que dedicaram boa parte de suas vidas ao estudo.

Assim, é preciso repensar e resgatar os nossos alunos como pessoas plenas de possibilidades, como todo ser humano é. Pensar em dificuldades e dó limita, engessa e condena cada pessoa à impossibilidade de exercício de sua plenitude.

Referências

- BARTHOLO Jr., R.; TACCA, M. C. V. R.; TUNES, E. O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.
- BRASIL. *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento*. Brasília: SEESP/MEC, 2006.
- CAMPOS, P. M. X. *Deficiência e preconceito: a visão do deficiente*. Brasília, 2008. Dissertação (mest.) Universidade de Brasília.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. *A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico – A patologização da educação*. Série Idéias. nº 23. São Paulo: FDE, 1994, p. 25-31.
- LA BOÉTIE, E. *Discurso da Servidão Voluntária*. São Paulo, Brasiliense, 2001.
- COELHO, C.M. Sujeito, Linguagem e Aprendizagem. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; TACCA. M.C.V.R. (Orgs). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*, Campinas, SP: Ed. Alínea, 2009, cap. 2.
- MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- NUNES, A. I. L.; SILVEIRA, R. N. *Psicologia da aprendizagem – processos, teorias e contextos*. Fortaleza: Liber Livros, 2009.
- RAAD, I. L. F. *Deficiência como iatrogênese – A medicina, a família e a escola como cúmplices no processo de adoecimento*. Brasília, 2007. Dissertação. Universidade de Brasília.
- RANCIÈRE, J. *O Mestre Ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- TUNES, E. Preconceito, inclusão e deficiência – o preconceito no limiar da deficiência. In: TUNES & BARTHOLO (Orgs.) *Nos Limites da Ação: Preconceito, Inclusão e Deficiência*. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2007.
- TUNES, E.; BARTHOLO Jr., R. Dois Sentidos do Aprender. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; TACCA. M.C.V.R. (Orgs). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*, Campinas, SP: Ed. Alínea, 2009, p.11-29.
- VIANNA, H. M. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Plano, 2003.
- VIGOTSKI, L.S. *Obras escogidas V. Fundamentos de defectologia*. Madrid, Visor, 1997.
- _____. *Psicologia pedagógica*. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- WERNER, J. J. A medicalização da vida do deficiente como barreira para a inclusão social. In: TUNES, E.; BARTHOLO, R. *Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência*. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

Recebido em janeiro de 2014
Aprovado em fevereiro de 2014.

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A MEDICALIZAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

TEACHERS' CONCEPTIONS ABOUT MEDICALIZATION IN SCHOOL CONTEXT

*Viviane Neves Legnani¹
Josy Borges Gullo Ramos Pereira²*

RESUMO: O artigo faz uma reflexão crítica sobre a construção diagnóstica do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), apontando que, em torno de divergentes concepções sobre o ideário de inclusão, instaura-se a controvérsia sobre a eficácia da medicalização no contexto escolar. Realizou-se uma pesquisa com professores da Educação Básica para detectar como estes concebem tais questões. Os resultados demonstraram que os docentes acatam, em sua maioria, o discurso médico sobre o TDAH, embora já percebam, pela experiência cotidiana com as crianças medicadas com metilfenidato, alguns efeitos colaterais preocupantes desse estimulante. Na conclusão, destaca-se a importância de que novas pesquisas sejam realizadas sobre os efeitos do medicamento no processo de aprendizagem das crianças para verificar seus efeitos nos campos da linguagem, do pensamento e da memória.

PALAVRAS-CHAVE: TDAH. Medicalização. Contexto escolar.

ABSTRACT: This article is a critical reflection about the construction of diagnosis ADD / H, noting dissonant conceptions of the ideal of inclusion, introduces the controversy over the effectiveness of medicalization in the school context. We conducted a survey with teachers of basic education as they conceive to detect such issues. The results showed that teachers heed, mostly medical discourse about ADD / H, although they have already realized, from the everyday experience with children medicated with methylphenidate, some worrying side effects of this stimulant. In conclusion, detaches the importance of further research should be performed about the effects of medication on children's learning process to verify their effects according with the language, thought and memory.

KEYWORDS: ADDH. Medicalization. School context.

¹ Doutora em Psicologia e Professora da Faculdade de Educação UnB. E-mail: vivilegnani@gmail.com

² Pedagoga pela Universidade de Brasília.

O TDAH e sua definição com base no discurso médico

No atual contexto, a psiquiatria biológica se vangloria de possuir instrumentos para lidar com os quadros psicopatológicos que são recorrentes no mundo contemporâneo e supõe dominá-los. Ancorada no cientificismo, que advém das neurociências, libertou-se da influência da psicanálise e de outras linhas teóricas da psicologia e inscreve-se, hoje, inteiramente na racionalidade médica (BIRMAN, 2006).

Tal discurso aponta o caráter anacrônico de outras áreas de conhecimento que, ao analisarem o mal-estar do sujeito em sua relação com a cultura, utilizam procedimentos mais dinâmicos e processuais para diagnosticar as psicopatologias. No entanto, embora se outorgue o lugar de inovação ou de “avanço científico”, essa vertente da psiquiatria guarda uma compatibilização com os primórdios do positivismo, mediante o qual prevalece a concepção do cérebro como uma máquina, em que o disfuncional ou o patológico devem ser normatizados e reequilibrados, isto é, deve-se retirar o que está em excesso ou complementar o insuficiente com a correção química da medicação.

Dentro dessa lógica, o TDAH é delimitado pela tríade dos seguintes sintomas: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Seria, portanto, uma “doença” localizada no aparato cerebral, passível de ser diagnosticada a partir dos 7 anos de idade, podendo acompanhar ou não o indivíduo nos outros estágios subsequentes da vida (BONADIO, 2013).

Pela Classificação Internacional da Doença, CID-10, o TDAH insere-se nos chamados Transtornos Hiper-cinéticos, recebendo a classificação F90.0, Distúrbios da Atividade e da Atenção, mas é a nomenclatura de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade a mais aceita por ter sido difundida pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais (DSM-IV). Esse manual é oriundo da Associação Psiquiátrica Americana e, para o TDAH, englobou os sintomas de outras antigas nomenclaturas, principalmente a que foi utilizada até a década de 80, que era a Disfunção Cerebral Mínima.

Legnani e Almeida (2008) resumem esse embasamento médico teórico-clínico da seguinte forma:

- a) a disfunção básica do TDAH acomete os campos da atenção e concentração. Para efeito de diagnóstico, esta característica deve comparecer desde os primeiros anos de vida da criança e seria esta disfunção que acarretaria os outros comportamentos disfuncionais, como por exemplo, a dificuldade para se organizar, para seguir regras e instruções, como também dificuldades escolares.
- b) a hiperatividade propriamente dita não apareceria em todos os casos e caracterizar-se-ia por uma movimentação corporal incessante, trazendo dificuldades para a criança realizar quaisquer tarefas que demandassem poucos movimentos corporais;
- c) por fim, a impulsividade, que se apresentaria, também, só em alguns casos e que se traduziria na incapacidade de a criança responder às demandas do outro e do ambiente de forma pertinente, seja pela dificuldade de estabelecer uma comunicação dialógica efetiva seja por meio de comportamentos que demonstrariam dificuldades na esfera do cumprimento de regras e normas (*op. cit.* p.6-7).

Com as características expostas, fica claro que a questão central para a atual descrição de TDAH seria uma “disfunção basilar na organização do foco de atenção aos estímulos do ambiente” (*op. cit.* p.7). As autoras enfatizam que essa delimitação e os critérios operacionais para o diagnóstico não foram suficientes para esconder a fragilidade científica que reside por detrás da sigla TDAH. Há uma ausência de consenso entre os especialistas sobre esse quadro, que tanto provém “das desigualdades metodológicas dos estudos” (GOLFETO; BARBOSA, 2003, p.15-16 *apud* MESQUITA, 2009, p.22) como das dúvidas em torno da procedência do TDAH, ou seja, de sua etiologia, sobre a qual ainda se levantam variadas hipóteses.

De qualquer forma, atualmente o TDAH é um dos transtornos da infância mais conhecidos e com maior alcance na sociedade. A explicação para essa difusão reside no fato de que a mídia e *sites* da internet, ao exporem as características do TDAH, focalizam o problema de forma superficial, produzindo, com isso, um excesso de demanda de tratamento.

Showalter (2004) ressalta que a propagação midiática provoca uma contaminação social dos sintomas, criando-se epidemias de “novas doenças” de tal modo que os sujeitos, na tentativa de ter um problema “verdadeiro”, desenvolvem narrativas análogas às que são difundidas sobre os sintomas de um determinado distúrbio, ou seja, criam uma forma de expressar um “adoecimento” que pode vir a ser considerado como um “distúrbio médico verdadeiro” e não uma aleivosia. Assim, por meio dessa intertextualidade, tentam falar de forma a produzir, no médico, a convicção de que eles e/ou seus filhos são dignos de cuidados.

Outra forma de difusão em nosso país advém de uma vasta literatura com pouca profundidade conceitual, a qual normalmente compila o discurso superficial do DSM IV, relatando magicamente o efeito positivo do diagnóstico. Essas publicações são largamente veiculadas em páginas nas redes sociais, nas quais se elencam várias personalidades bem-sucedidas que supostamente teriam sido “portadoras” de TDAH. Nesse tipo de informação, o que se destaca é que a aplicação efetiva desse diagnóstico e o subsequente tratamento podem sanar com eficiência o sofrimento para os envolvidos no problema e livrá-los da culpa de serem inadequados ou desadaptados.

As várias construções diagnósticas do TDAH e as hipóteses sobre sua etiologia

As primeiras descrições sobre hiperatividade são datadas do século XVII, mas foi no ano de 1902 que se começou a estudar mais aprofundadamente esse problema. Foi um pediatra inglês, George Fredrick Still, que elaborou a primeira descrição sobre o distúrbio e o nomeou como “Defeito na conduta moral”. Para esse pediatra, tratava-se de crianças “indisciplinadas, agressivas, inquietas, impulsivas, desatentas e voluntariosas”, destaca Lima (2005, *apud* MESQUITA, 2009, p.23), e haveria uma relação entre esses comportamentos e a herança genética. Com base nesse estudo, o aspecto hereditário virou uma peça-chave para explicar a etiologia do TDAH e até hoje existem diversos estudos que canalizam os seus objetivos nessa ótica.

Em 1937, realizou-se um estudo sob a coordenação de Charles Brandley, que prescreveu medicamentos estimulantes para crianças que tinham algum distúrbio emocional, renunciando o que viria a ser, até hoje, o tratamento preconizado para o TDAH. Também nessa década, criou-se uma nova categoria para enquadrar os comportamentos de inquietação, desatenção e impaciência, os quais foram inseridos na nomenclatura de Lesão Cerebral Mínima (LCM) proposta por Strauss e Lehtinem. Essa nomenclatura foi modificada em 1962 para Disfunção Cerebral Mínima (DCM), já que não havia, de fato, uma confirmação da existência de uma contusão ou moléstia que comprovasse uma lesão. Sendo assim, ficou decidido que o termo utilizado anteriormente entraria em desuso, já que, na verdade, o comprometimento citado encaixaria melhor em uma possível perturbação no funcionamento cerebral da criança (MESQUITA, 2009).

No entanto, o termo Disfunção Cerebral Mínima carregava consigo imprecisões, já que a criança diagnosticada tinha preservada sua inteligência, mas, ao mesmo tempo, apresentava distúrbios de aprendizagem, precedidos ou não por distúrbios de comportamento. Assim, a terminologia DCM ficou associada a possíveis desvios relacionados ao desempenho do sistema nervoso central, os quais apareciam na forma “de déficits de percepção, conceituação, linguagem, memória e do controle da atenção, impulsos da função motora” (MESQUITA, 2009, p.24). Esses déficits explicariam o desempenho da criança na escola, pois acarretariam dificuldades de aprendizagem.

Segundo Werner (1997), a emergência desse diagnóstico nos anos 60 teve uma razão histórica, surgindo como resposta a uma demanda social decorrente do fato de a classe média americana estar inconformada com o inexplicável fracasso de seus filhos na escola. Ao reclamarem das escolas e do estado *estadunidense* uma solução, a classe médica respondeu com a criação dessa categoria diagnóstica. Assim, desde então, os distúrbios de aprendizagem são vistos como uma maneira de as instituições de ensino explicarem para os pais o insucesso escolar dos seus filhos.

Deste modo, as décadas de 60 e 70 foram precursoras em estudos e na expansão de trabalhos clínicos sobre o quadro de hiperatividade, que datam também dos primórdios do fenômeno de “biologização da sociedade”, que se tornou, nos anos subsequentes, mais expandido, uma vez que,

hoje, é recorrente na sociedade justificar as dificuldades e o sofrimento dos sujeitos decorrentes de impasses subjetivos, sociais, culturais e econômicos como simplesmente causados por possíveis disfunções biológicas.

Nesse contexto, o TDAH tornou-se uma verdade científica, mas as evidências conclusivas em torno dessa “doença” são pouco substanciais e continuam incertas (MESQUITA, 2009; LEGNANI, ALMEIDA, 2008; LEGNANI, 2012), ou seja, além de os critérios diagnósticos apresentarem fragilidades, por serem facilmente confundidos com os comportamentos infantis, ainda não existe, de fato, um exame neurológico que comprove a existência do distúrbio. Este é utilizado para descartar dúvidas sobre outras possíveis doenças que a criança poderia vir a ter, ou seja, é usado como critério de exclusão em um diagnóstico diferencial.

Sobre a etiologia do TDAH, hoje o consenso gira em torno da existência de associações entre “adversidades psicossociais (discórdia marital severa, classe social baixa, família muito numerosa, criminalidade dos pais, psicopatologia e colocação em lar adotivo) e uma predisposição biológica para o TDAH” (ROHDE HALPERN, 2004, p.62). Isto é, o transtorno seria causado por um determinante biológico, sendo as questões psicossociais propulsoras e/ou mantenedoras do quadro.

O diagnóstico de TDAH e o alívio causado pela biologização das dificuldades escolares: efeitos na educação

A sociedade como um todo tem demonstrado conforto ao ver todas as “dores da alma” como resultantes de desordem no funcionamento cerebral. No caso do TDAH, o diagnóstico é percebido em muitas famílias e nos ambientes escolares como “um alívio, uma solução, uma possibilidade de sucesso ou, no mínimo, como um paliativo diante de um futuro desastroso” (MESQUITA, 2009, p.26), ou seja, a existência do diagnóstico é sentida como um atenuante por aqueles que não se sentem “adaptados” aos possíveis e esperados padrões comportamentais e traz consigo uma carga de aceitação do indivíduo no grupo social.

O que se percebe é que a própria sociedade, no contexto contemporâneo, é um terreno propício para a inserção desse tipo de discurso médico, no qual questões de cunho social e subjetivo são propositadamente ignoradas e se delega à medicina a tarefa de normatizar, legislar e vigiar a vida” (MOYSÉS, 2001, p.171). É neste contexto que esse campo de conhecimento mostra-se triunfante em seu propósito de recomendar um investimento constante em consultas médicas e medicamentos para se ter uma vida “normal” e “adaptada”, e se transformam questões não médicas em doenças mentais ou distúrbios.

A partir do momento em que o professor adere a essa lógica, isentando o sistema escolar de qualquer responsabilidade pelas dificuldades dos alunos, perde-se, como destacam Legnani e Almeida (2009), a verdadeira possibilidade de inclusão, pois a criança com diagnóstico médico de TDAH não consegue incluir-se nesse ambiente sem ter sua *diferença* subjetiva demarcada e delimitada por esse transtorno médico.

Dito de outro modo, a escola, que deveria ser um espaço privilegiado para descobrir as potencialidades de cada um, tornou-se o local para se detectar os comportamentos inadequados dos alunos, explicando-se, assim, o elevado número de diagnósticos de TDAH. No entanto, podemos nos perguntar: será que essa “epidemia” não vem sendo causada pelo despreparo existente no sistema educacional em lidar com novas possibilidades de ensino e aprendizagem? Ou por sua recusa em enfrentar o desafio que as diversidades lhe colocam?

Historicamente, o apreço pela medicalização está vinculado a um processo que se inicia com a constituição da escola moderna, em que a conclusão do processo de escolarização passou a ter maior importância do que uma aprendizagem efetiva e significativa. Neste contexto, a escola “tem a necessidade de explicar e justificar os rendimentos diferentes de seus alunos” (MESQUITA, 2009, p.51), sendo o fracasso escolar elucidado pela lógica reducionista de não acompanhamento de conteúdos e pelos resultados inferiores nas avaliações.

Deste modo, diante de qualquer desvio, a aprendizagem tornou-se mais um dos “campos de saber e de atuação da medicina” (MOYSES, 2001, p.171), e essa soberania não é contestada pelos profissionais de educação, os quais passam a se ver trabalhando em conjunto com os médicos para ajustar os alunos que não aprendem ou que têm dificuldades na socialização. Neste cenário, “a aprendizagem e a não aprendizagem sempre são relatadas como algo individual, inerente ao aluno, um elemento meio mágico, ao qual o professor não tem acesso – portanto, também não tem responsabilidade” (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p.26).

A droga da obediência e os interesses econômicos da indústria dos psicofármacos

A “culpabilização” do aluno por não conseguir aprender faz com que a escola e as famílias tomem como algo absolutamente usual que as possíveis “falhas” das crianças precisem ser sanadas com medicamentos, visando a melhores resultados escolares e, no futuro, a boas condições no mercado de trabalho.

Nessas circunstâncias, o metilfenidato (Ritalina) vem ocasionando um lucro estrondoso para a indústria farmacêutica. Os tratamentos psicológicos indicados por médicos também têm crescido, sendo normalmente pautados em terapias cognitivo-comportamentais que operam como um procedimento contíguo ao medicamentoso. Desta forma, a medicalização dos supostos transtornos de aprendizagem abriu um nicho de mercado rentável e contínuo, pois profissionais médicos e demais especialistas adquiriram uma clientela fidedigna de classe média que busca, de qualquer maneira, uma solução rápida para o dito fracasso escolar de seus filhos.

Os efeitos da medicação são sedutores e aludem a um melhor desempenho escolar, maior controle e concentração nas tarefas, facilitando-se, assim, a adaptação e sendo, por isso, nomeada como uma “droga da obediência”. Com base nesse ideário, muitas famílias tendem a ignorar os efeitos colaterais do metilfenidato, como insônia, perda de apetite, taquicardia, palpitação e náuseas. Alguns especialistas, inclusive, alertam que o uso dessa anfetamina favorece a ocorrência do efeito “zumbi like”, ou seja, a droga teria um resultado tão dopante que causaria letargia pelo nível de intoxicação ocasionada e é desse efeito que derivariam os supostos comportamentos calmos e adequados das crianças e dos adolescentes.

Em síntese, o aumento do consumo de Ritalina está relacionado com a efetivação de um diagnóstico frágil e também atrelado ao número exorbitante de encaminhamentos para os especialistas advindos das escolas, pelo fato de os professores fazerem uma análise rápida, muitas vezes regidos pelo senso comum e não por fundamentos pedagógicos, sobre as dificuldades dos seus alunos e pela demanda voraz tanto do sistema escolar como das famílias por uma normalidade adaptativa. Como já afirmamos, o preço que a criança diagnosticada medicada paga é a perda de sua singularidade e de sua diferença subjetiva para ser “aquela que tem TDAH”.

No ano de 2012, a Associação Brasileira de Psiquiatria lançou uma carta manifesto recriminando e depreciando as “vozes críticas” dos especialistas sobre a medicalização. Nesse documento, acusam tais psicólogos e demais especialistas que se perfilam nessa visão de serem perversos por colocarem em dúvida os grandes ganhos sociais e acadêmicos que uma criança com essa “doença” pode obter com o tratamento e reafirmam a comprovação científica do diagnóstico de TDAH e do uso do metilfenidato para curar tais prejuízos. Pautam-se, portanto, no cientificismo, isto é, alardeiam que essas proposições estão embasadas em fidedignas pesquisas, visando fechar, assim, qualquer possibilidade de controvérsia e debate e, na conclusão, reafirmam que o bem-estar dessas crianças depende da práxis médica.

Parece-nos que o foco da polêmica está no seguinte ponto: os especialistas que criticam a medicalização apontam que o pior prejuízo para toda a sociedade é aquele causado por uma escola excludente, ávida por alunos quimicamente adaptados, heterônomos e sem capacidade crítica para pensar a sociedade em que estão inseridos. Já os defensores, falam em adaptação e normalidade aos padrões vigentes, ou seja, o foco está no que se concebe como uma educação inclusiva: se é a

criança que deve se adaptar ou se é a escola que deve acolher a singularidade de cada aluno.

Em nosso contexto, o respeito à diversidade e o assentimento das diferenças são “palavras de ordem”. Porém, parece-nos que, na prática, o maior aliado do professor é um substrato farmacêutico com elevado grau de toxicidade, pois hoje, para uma gama significativa de educadores, um vidro de remédio dentro da mochila de seu aluno opera como uma possibilidade de “dominá-lo” para que ele possa aprender, de tal forma que a pergunta sobre o que é de fato a inclusão é imprescindível dentro dessa polêmica.

Com o intuito de compreender e verificar a concepção de professores sobre tais questões, que ainda se mostram circunscritas ao mundo acadêmico, foi feita uma pesquisa de caráter exploratório, tendo como instrumentos de análise uma observação de campo e uma entrevista semiestruturada, a qual foi aplicada no corpo docente de duas escolas de Educação Básica escolhidas aleatoriamente para a realização deste estudo.

Metodologia

Foram realizadas dez entrevistas, com oito professoras e duas orientadoras educacionais de uma escola pública e de uma escola particular do Distrito Federal. Obedeceu-se aos princípios éticos de uma pesquisa, sendo que os participantes concordaram voluntariamente em participar e foram informados sobre o propósito do estudo. O instrumento continha dez questões e as respostas obtidas foram gravadas com o consentimento das entrevistadas e transcritas *ipsis litteris*. Feita uma leitura flutuante do material coletado, realizou-se uma análise de conteúdo mediante a qual chegamos a duas categorias, com base nos temas que se mostraram recorrentes na construção das respostas:

- I. A medicalização no contexto escolar
- II. A medicação para o TDAH e os seus efeitos na visão dos professores

Resultados e discussão

Medicalização significa reduzir e tornar médicas questões que ultrapassam a lógica dicotômica do binômio saúde/doença, que não são exclusivas do campo da medicina. A análise a ser feita na categoria I é de que as professoras entrevistadas, em sua maioria, estão de acordo com o discurso médico e julgam os comportamentos indisciplinados das crianças no contexto contemporâneo como representativos de uma “doença”. Como abordamos anteriormente, a mídia tem um papel de destaque nesse processo, pois tal visão é amplamente veiculada, fazendo com que professores se apropriem desse raciocínio diagnóstico de forma simplificada.

Eu sempre procuro ler assuntos que remetam ao meu cotidiano na escola e como o transtorno está sendo muito evidenciado pela mídia, a produção de matérias sobre o TDAH é grande e a informação bem disponível. (Cristina)³

Após esse conhecimento prévio e conforme destacam as pesquisas críticas ao processo de medicalização, os professores levantam suspeitas sobre os alunos que apresentam alguma diferença, fazendo os previstos encaminhamentos aos médicos. Depois, passam a depositar o foco na instauração do diagnóstico e na chegada do laudo nas escolas. Deste modo, percebe-se que a escola permanece voltada para o “todo” da sala de aula e, quando a diferença de cada um aparece, desafiando esse tipo de proposta pedagógica, não se consegue redimensionar o ato de ensinar, a didática e os recursos pedagógicos utilizados. Nessa circunstância, o problema passa a ser uma disfunção neurológica que seria responsável pela não aprendizagem decorrente dos

³ Todos os nomes das docentes são fictícios.

comportamentos inadequados.

Como exemplo dessa mistura ambígua entre os comportamentos indisciplinados infantis e o quadro de TDAH, temos as seguintes falas de duas entrevistadas em que a desobediência torna-se uma “doença” a ser tratada:

(...) ele briga com os colegas e apronta o tempo todo, muitas vezes eu não dou conta. (Gabriela).

Eu tenho um aluno que tenho uma grande suspeita que ele seja hiperativo, eu até já tive uma reunião junto com os pais, a psicóloga e a coordenação da escola. O problema é que os pais deste meu aluno não aceitam, de forma alguma, que o filho venha a ter este transtorno. Semana que vem, terei outra reunião com eles, porque este aluno não senta, se enfia embaixo do armário, perturba os colegas do nada, chuta tudo e todo mundo, bate nos colegas e não para quieto. (Fabiana)

Assim, detectamos que a maioria das educadoras entrevistadas desconhecem as pesquisas críticas sobre a medicalização, ignoram, portanto, o histórico desse quadro e sua fragilidade conceitual, sendo o laudo médico denotado como uma verdade definitiva e sempre muito aguardado para validar a suspeita sobre o comportamento desviante do aluno.

Este ano eu tenho um aluno diagnosticado, mas tenho mais um que apresenta características do TDAH, tenho certeza disso, só que só não tem o laudo, já pedi para a escola conseguir uma reunião com os pais. Precisamos levá-los para uma conversa com pessoas especializadas. (Gabriela)

Pelas entrevistas, fica nítido como as professoras e orientadoras, ao se apropriarem desse discurso, preterem a relevância do próprio discurso pedagógico. Collares e Moysés (1992) destacam que o professor precisa retomar a sua autoridade dentro do contexto escolar, a qual foi capturada pelo discurso da saúde e por outras áreas de conhecimento. As mesmas autoras mencionam que o espaço pedagógico ficou limitado, pois as soluções propostas advêm de outras áreas de conhecimento, sendo que a maioria dos impasses seriam os “problemas pedagógicos por excelência e como tal só podem ser resolvidos dentro da escola, por profissionais da educação” (p.26).

Legnani (2003), por sua vez, aposta na importância da intervenção interdisciplinar feita pelos profissionais da educação, da medicina e da psicologia em relação à problemática do TDAH, mas parece-nos que há uma deliberada abdicação por parte dos educadores para ocupar o lugar de importância que lhes cabe nessa equipe de profissionais, uma vez que prevalece a concepção de que o “socorro”, a ajuda possível deve vir de profissionais externos ao contexto escolar:

Eu acredito que até um ponto o educador pode intervir, de um ponto pra frente não adianta, se ele não tiver um especialista, um acompanhamento de um neuro, de um psico, enfim, não tem resultado nenhum e a criança continua sem melhora no seu quadro. (Fabiana)

No que se refere à categoria II, podemos apontar que o fenômeno da medicalização torna-se emblemático quando se mede a importância atribuída ao medicamento metilfenidato, uma vez que para a maioria das educadoras o remédio auxilia no processo de ensino-aprendizagem. Algumas o apresentam como a solução para se alcançar o “resultado esperado”:

(...) o remédio ajuda a criança a se comportar melhor em sala de aula, ajuda a se concentrar mais e chegar à aprendizagem esperada. As crianças que têm TDAH e que não são medicadas, têm um potencial bom, mas não sabem por que seu comportamento intenso mascara estas possibilidades. (Fabiana)

É óbvio que eu, como professora, prefiro ter crianças que não irão me dar tanto trabalho e se eu vejo que com o remédio eu consigo ter isso mais facilmente, eu vou querer que o uso do remédio seja sempre disponível para estes alunos. (Suzelly).

Um ponto a ser ressaltado é que a maioria das professoras abordaram mais questões comportamentais, focalizando a indisciplina dos alunos que deveriam ser medicados, em vez dos aspectos relacionados ao desempenho cognitivo:

A minha aluna faz o uso de medicação e o que eu vejo é que ela fica mais tranquila, sua capacidade de concentração melhora, não preciso chamar a atenção várias vezes para ela prestar atenção no que eu falo, fica menos agitada e no recreio consegue brincar de forma não tão agressiva. (Cristina)

Quando ele toma o remédio, ele fica bem mais tranquilo, ajuda bastante na rotina da sala de aula, porque eu consigo dividir a atenção com as outras crianças, porque tem dias que eu fico só por conta dele. Ele também consegue ficar mais tempo realizando uma atividade, mas as notas ainda são baixas. (Maria da Graças)

Algumas professoras, no entanto, baseadas na experiência diária com os alunos medicados com o metilfenidato, já enfatizam alguns efeitos preocupantes:

Eu percebo que tem muitos alunos que chegam aqui na escola já medicados e que entram, literalmente, dopados na sala de aula. (Susy)

Como eu falei no começo, essas crianças que têm esse diagnóstico são ligadas “no 220” e é nesse ponto que o remédio age. Eu vejo que a minha aluna que toma o remédio fica mais tranquila, menos agitada, não fica andando pela sala, algumas vezes até me parece meio avoada, o que me deixa um pouco preocupada. (Fabiana)

Outra questão que identificamos junto aos entrevistados foram algumas atitudes das educadoras da instituição privada como uma maneira de auxiliar essas crianças, mas que, na verdade, só intensificam o estigma causado pelo quadro, pois os alunos são vistos como inábeis para as atividades propostas e podem vir a se acomodar a esses “benefícios” oferecidos pelas escolas.

No momento que você chegou eu estava mandando um e-mail para uma mãe, contendo um texto antecipado de uma prova (...) os alunos com diagnóstico não têm prova surpresa, mas os demais alunos não têm datas agendadas para testes. Nós ligamos para os pais e comunicamos que determinado dia terá teste da matéria de um determinado professor. Estas crianças precisam ser sempre preparadas previamente, justamente porque a hiperatividade, muitas vezes, as impossibilita de fazer provas surpresas. (Valdeliz)

O ponto talvez mais preocupante dessa estratégia focaliza-se nesta questão: uma vez diagnosticados, os alunos tornam-se homogeneizados dentro de um “bloco” formado pelos alunos que têm TDAH. Isso impossibilita o desenvolvimento de ligações sociais significativas para a criança e sua capacidade, e possibilidades de aprendizagem também se tornam delimitadas e balizadas pelo laudo médico. É comum escutar: “a criança com TDAH age assim, é assim, aprende dessa forma”. Deste modo, a subjetividade de cada um desaparece no contexto escolar e cede lugar para uma sigla diagnóstica com quatro letras que representa a criança tanto diante dos professores como também de seus pares.

Considerações finais

O fenômeno da medicalização inclui o que ocorre hoje no contexto escolar, mas o ultrapassa e afeta o nosso cotidiano de forma indelével, pois o uso de psicotrópicos de diversos tipos e voltados para as diferentes faixas etárias é decididamente habitual. Nas entrelinhas desse fenômeno aparecem interesses múltiplos que abarcam questões políticas, econômicas e culturais. A sociedade contemporânea é marcada pela ostentação, pelo individualismo e pela competitividade, e responder às suas demandas de saúde, potência, consumo, juventude e plenitude faz com que muitos sucumbam e se sintam fora desse projeto megalomaniaco.

Ao se sentirem como desviantes dessas coordenadas sociais, os sujeitos não conseguem questioná-las e tendem a se sentir culpados por seus fracassos. No caso das crianças, essa suposta “falha social” tanto pode ser sentida pelas famílias como pelas escolas, e a desculpabilização moral proposta pela medicina torna-se um alento ao garantir que tais desvios decorrem de problemas no funcionamento cerebral. A citação abaixo de Wallauer et al. (1996) é um exemplo claro de como a atuação medicalizante da prática médica é convocada para atenuar e apaziguar os sintomas e conflitos, sejam estes de caráter social, político, ou mesmo psíquico:

É fácil imaginar o quadro de um adolescente hiperativo que apresenta péssimo rendimento escolar, é tido como indesejado pelos professores e pela família e que buscando nas drogas um alívio, desencadeia um agravamento de sintomas. (...) No momento em que esse paciente é tratado com medicação adequada e melhora seu funcionamento mental, estudantil, familiar e social inverte-se o processo. Passa a se evidenciar o reforço positivo (...) quanto mais afetivo com os demais ele se mostra, mais aperfeiçoa sua atuação acadêmica e quanto menos abusa de drogas, mais os professores, colegas e familiares o elogiam e o tratam com afeto e orgulho. Tudo isso reforça uma conduta próxima daquela esperada de um adolescente tido como normal (WALLAUER et al, 1996, p.166) (grifo nosso).

Os autores discorrem sobre as vantagens de medicar crianças e adolescentes “portadores” de TDAH na tentativa de se evitar que eles se tornem usuários de drogas ilícitas ou tenham qualquer outro tipo de inadequação social. A argumentação é a de que o efeito dos psicoestimulantes também regula o *self*, pois, na opinião desses pesquisadores, o adolescente pode experimentar um alívio ao saber-se portador de uma desordem passível de tratamento. Deste modo, esse saber elevaria a autoestima do paciente por desfazer um enfoque moral gerador de culpa acerca do problema.

Nosso entendimento é que o enfoque moral ou o de adoecimento pautam-se em um antagonismo que deve ser superado pelo enfoque ético de respeito às singularidades dos sujeitos. É dessa ética que podemos esperar uma real inclusão no contexto escolar e social. No caso das escolas, são patentes os impasses na adoção dessa postura, pois se inclui a doença, o problema, a deficiência, mas não se atribui voz e uma livre expressão para esses sujeitos. Podemos certamente perguntar: inclui-se para qual finalidade? O que se pretende, afinal, com o processo educativo inclusivo? Seria a adequação a parâmetros de normalidade externos ao sujeito apoiada em uma concepção biológica da mente humana, na qual o psiquismo e a subjetividade são apenas epifenômenos?

Na análise das entrevistas, pudemos perceber a busca incessante das professoras em conseguir uma homogeneização das crianças, visando a adequá-las ao contexto supracitado. Sendo assim, podemos inferir que a busca de um diagnóstico de TDAH, associado ao uso de psicotrópicos, coloca-se como um meio de controle ou de manutenção desses parâmetros sociais os quais deveriam ser frontalmente interrogados pelo próprio contexto escolar.

Questionamentos, no entanto, estão esmaecidos no interior das escolas públicas e privadas, fazendo com que o evidente mal-estar docente em nosso contexto, ao não ser seriamente interrogado, projete-se nos alunos e em suas famílias. Entretanto, esse mecanismo coloca-se distante de ser uma solução, instaurando um ciclo de impotência e agravamento das dificuldades para todos, incluindo

o professor, que vivenciam essa problemática. Assim, a construção deste trabalho possibilitou-nos fazer uma crítica a essa standardização que é não só esperada, mas valorizada pelas escolas e também pela sociedade como um todo.

No caso da prescrição dos fármacos, podemos concluir que há uma irreflexão preocupante em relação a essa problemática. É evidente que, em alguns casos, o uso da medicação pode proporcionar alguma melhora para a criança com relação ao convívio escolar como resultante do comportamento mais controlado, mas ainda faltam estudos relacionando seu uso com os mecanismos da aprendizagem. Podemos nos perguntar, por exemplo, sobre qual tipo de aprendizagem a criança passa a ter quando faz uso contínuo do metilfenidato. A aprendizagem se tornaria mecânica, sem a riqueza da interpretação própria do sujeito diante do conhecimento? O uso contínuo da medicação acarretaria prejuízos para a flexibilidade e a criatividade dos processos mentais superiores? A capacidade crítica do aluno não seria afetada?

Essas perguntas precisam ser respondidas por estudos e pesquisas conduzidos por pesquisadores do campo da educação, pois são eles que convivem diariamente com as crianças e que dispõem de um campo de conhecimento sobre como os processos de pensamento, percepção, atenção, linguagem e memória articulam-se com os procedimentos de ensino e com a construção da aprendizagem. Em outras palavras, é fundamental saber detalhadamente sobre os efeitos da toxicidade do metilfenidato no campo da aprendizagem. São esses estudos, caso sejam comprovados os prejuízos cognitivos das crianças medicadas, que podem reverter a excessiva demanda da escola por soluções médicas.

Para concluir, entendemos que as polêmicas no campo da saúde mental sempre existiram e existirão, e que as pesquisas são relevantes para os avanços científicos, mas delas, seguramente, não podemos esperar uma neutralidade ideológica. Assim, é importante que o professor esteja a par desses debates e das diferentes posições dos pesquisadores para que possa tecer sua própria opinião sobre tais questões.

De nossa parte, que temos uma visão crítica sobre a medicalização das dificuldades escolares, cabe reiterar a relevância de que o professor, em seu cotidiano em sala de aula, retome a importância de se investigar as inúmeras possibilidades que cada criança tem para aprender. Essa retomada de sua função como educador, pautada no olhar e na escuta dos alunos, é que pode propiciar o acolhimento das diferenças, as quais sempre serão promissoras para que surja o novo que é, por sua vez, essencial para que haja mudanças na própria escola e, por conseguinte, na sociedade em que vivemos.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA. *Carta de Esclarecimento à Sociedade sobre o TDAH, seu diagnóstico e tratamento*. Rio de Janeiro, 2012.

BIRMAN, J. *Arquivos do mal estar e da resistência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

BONADIO, Rosana Aparecida Albuquerque. *Problemas de atenção: implicações do diagnóstico de TDAH na prática pedagógica*. 2013. 253f. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Ciências Humanas Letras e Artes. Universidade Estadual de Maringá, Paraná.

DSM IV - TR. (2003). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (4. ed. Texto revisado). Porto Alegre: Artes Médicas. Disponível em: <<http://virtualpsy.locaweb.com.br/dsm.php?busca=TDAH>>. Acesso em: 21 de abr. de 2011.

LEGNANI, Viviane Neves. *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Um estudo psicanalítico*. 2003. 179f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília.

LEGNANI, V.N.; ALMEIDA, S. F. C. de. Construção diagnóstica de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: uma discussão crítica. *Arquivos Brasileiro de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 60, n.1, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://146.164.3.26/seer/lab19/ojs2/index.php/ojs2/article/view/174/141>>. Acesso em: 27 nov. 2013.

LEGNANI, V. N.; ALMEIDA, S. F. C. de. Hiperatividade: o “não-decidiado” da estrutura ou o “infantil” ainda no tempo da infância. *Estilos da clínica*, São Paulo, v. 14, n. 26, p. 12-13, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-%202071282009000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 9 abr. 2013.

LEGNANI, V. N. Efeitos imaginários do diagnóstico de TDA/H na subjetividade da criança. *Fractal, Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v.24, n.2, Ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922012000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 Dez. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922012000200007>.

MESQUITA, R. C. *A implicação do educador diante do TDAH: repetição do discurso médico ou construção educacional?* Belo Horizonte. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Minas Gerais, 2009.

MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A patologização da Educação). *Série Ideias* (23), São Paulo, FDE, p. 25-31, 1994.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. O renascimento da saúde escolar legitimando a ampliação do mercado de trabalho na escola. *Cadernos CEDES: O sucesso escolar um desejo pedagógico*, Campinas: Papyrus, n.28. p.23-29. 1992,.

MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. A. L. Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau do município de Campinas. *Revista Em Aberto*, Brasília:[s.n], ano 11, n.53, jan./mar. 1992.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10*. Disponível em: <www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.ht...> Acesso em: 12 nov. 2010.

ROHDE, L. A.; HALPERN, R. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização. *J. Pediatr. (Rio J.)*, Porto Alegre, v. 80, n.2, Abr. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S002175572004000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 Jul. 2012.

SHOWALTER, E. *Histórias Históricas: a histeria e a mídia moderna*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

WALLAUER, A. P. D.; BICCA, C. H. M.; SALGADO, C. A. I.; NETO, J. A.; ZUBARAN, C.; PECHANSKY, F.; LEMOS, N.; FERREIRA, P. M. Transtorno por Déficit de Atenção com Hiperatividade e abuso de drogas na adolescência. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, v.18, n.2, p.162-169.

WERNER, J. J. *Transtornos hipercinéticos: contribuições do trabalho de Vygotsky para reavaliar o significado*. 1997. Tese (Doutorado em Ciências Médicas, Saúde Mental) – Unicamp, Campinas, 1997.

Recebido em janeiro de 2014

Aprovado em março de 2014.

INCLUSÃO ESCOLAR E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

SCHOOL INCLUSION PROJECT AND EDUCATIONAL POLICY IN THE CONTEXT OF ELEMENTARY EDUCATION

Rogério Drago¹

RESUMO: Este texto busca discutir algumas relações entre a construção democrática do projeto político pedagógico e o processo inclusivo de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação regularmente matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas comuns, partindo do entendimento de que o projeto político pedagógico da escola não é algo que deve ser imposto de modo verticalizado, mas que se constrói dialeticamente com os sujeitos da comunidade escolar. Em relação à inclusão de pessoas com deficiência na escola comum e à garantia de atendimento educacional especializado a esse público, nessa etapa da educação básica, tal processo pode ser vislumbrado como algo que passa a ser entendido como um modo de valorizar as diferenças individuais próprias do ser humano, como mola propulsora para a democratização do acesso e da permanência com qualidade dos conhecimentos sociais e historicamente construídos.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Projeto Político Pedagógico. Escola democrática. Anos iniciais do ensino fundamental.

ABSTRACT: This text seeks to discuss some relationships between the construction of democratic political pedagogical project and inclusive process of students with disabilities, pervasive developmental disorders or high ability / gifted enrolled in the early years of elementary education in ordinary schools. Part of the understanding that the political pedagogical project of the school is not something that should be imposed in order vertically, but that is constructed dialectically with the subjects of the school community. Regarding the inclusion of people with disabilities in regular schools and ensuring specialized educational services to this audience at this stage of basic education, this process can be envisioned as something that happens to be understood as a way of valuing individual differences of the human being as a springboard for the democratization of access to quality and permanence to knowledge socially and historically constructed.

KEYWORDS: Inclusion. political pedagogical project. democratic school. Early years of elementary school.

¹ Doutor em Educação e professor adjunto do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: rogerio.drago@gmail.com

Introdução

O contexto educacional deste início de século tem se mostrado ambíguo e complexo, refletindo as tensões cotidianas tanto macro quanto microssociais. Temos observado que a escola, apesar de se dizer democrática e de abarcar todos os exemplos da macrossociedade – etnias, religiões, preferências sexuais, culturas –, ainda se baseia num único tipo de aluno, vindo de uma classe social sem problemas, com uma família estruturada, em suma, um ser que não existe ou que, se existiu, ficou para trás há anos (Séculos? Milênios?).

Pensando numa escola que se reinventa e se reinterpreta a cada ano, semestre, dia, que não fica parada no espaço-tempo da ilusão de que todos aprendem da mesma forma e, ao mesmo tempo, de que todos têm capacidades iguais, este artigo tem como objetivo discutir aspectos concernentes à inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas salas de aula comuns dos anos iniciais do ensino fundamental por meio da articulação com o projeto político pedagógico.

Para tanto, este texto traz para o debate algumas ideias acerca do projeto político pedagógico e de seu processo constitutivo na escola, destacando seus objetivos, suas finalidades, dentre outras abordagens que perpassam aspectos que consideramos necessários a todo projeto pedagógico que tenha como objetivo primeiro o desejo de realização de uma educação democrática para o indivíduo em todas as suas possibilidades.

Intrinsecamente, tratamos de algumas dimensões do atendimento educacional especializado e da inclusão escolar desses indivíduos matriculadas na escola comum e que ainda causam muitos incômodos, medos e anseios em grande parte dos profissionais que lidam com a educação em todos os seus âmbitos. Apresentamos também uma breve discussão acerca do ensino fundamental como etapa da educação básica brasileira.

Por fim, trazemos alguns dados coletados num estudo realizado em 2012 com a análise de 12 projetos político-pedagógicos de escolas de ensino fundamental pertencentes ao sistema municipal de ensino de Vitória. Tais dados nos possibilitam uma visão mais detalhada do modo como a inclusão tem sido pensada e proposta no cotidiano das escolas que recebem tais alunos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Projeto político pedagógico e inclusão escolar

No Brasil, com a Constituição Federal de 1988, a educação passou a assumir um enfoque diferente das versões anteriores. Em seu art. 205, salienta que:

[...] a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além disso, a referida constituição deixa claro que um dos princípios do ensino será “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Esse documento também salienta que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

É garantido às pessoas com e sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, indistintamente, o ingresso e a permanência nas escolas e nas salas comuns da educação, bem como o acesso aos bens culturais da humanidade como modo de reconhecimento de sua cidadania e condição humana. Além disso, fica claro que a escola e os sistemas de ensino devem envidar esforços para que os sujeitos com alguma dessas características tenham garantido o direito ao atendimento educacional especializado para vencer possíveis dificuldades no que tange à aquisição das competências educacionais.

Em 1996, temos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que, em seu capítulo V, destaca que a educação especial é uma modalidade de educação que perpassa todos os níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental, médio e superior), além de outras modalidades (educação indígena, do campo, de jovens e adultos, entre outras).

Na LDB 9394/96 permanecem alguns entraves, porém, ela representa um grande avanço para o processo educacional das pessoas que são o público-alvo da educação especial. Por meio da referida lei, os municípios brasileiros receberam a responsabilidade da universalização do ensino para os cidadãos de 0 a 14 anos de idade, isto é, a oferta de educação infantil e fundamental para todas as crianças e jovens que neles residem. Também passou a ser responsabilidade do município desenvolver os passos necessários para implementar a educação inclusiva e o atendimento educacional especializado no âmbito da educação infantil e fundamental.

O capítulo V da Lei 9394/96, que trata da educação especial, dentre outras determinações, diz que:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial;

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular;

§ 3º A oferta de educação especial, [...] Tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior; [...] (BRASIL, 1996).

Esses artigos, seus respectivos parágrafos e incisos deixam margem a muitas interpretações, muitas vezes conflituosas, ambíguas e paradoxais, como mostram estudos de Prieto (2010), Minto (2002), Kassir (2007), dentre outros, porém deixam bem claro que os sistemas de ensino poderão criar mecanismos para que as necessidades desses alunos sejam atendidas de modo amplo e irrestrito.

Um dos modos de proporcionar esse acesso, bem como a garantia de atendimento educacional especializado, tanto no contexto comum de ensino quanto em espaços próprios (escolas especiais, instituições especializadas), pode ser visto também nos artigos 12 e 14 dessa lei e em seus respectivos incisos, quando abre a possibilidade para que a escola e os sistemas de ensino elaborem e implementem suas propostas pedagógicas, planos de trabalho e/ou projetos político-pedagógicos.

A lei abre espaço para que a escola proponha ações cotidianas que facilitem tanto o trabalho docente quanto a plena inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação por meio do estabelecimento de ações e práticas pedagógicas geradas no corpo da comunidade escolar, tendo por base o princípio da gestão democrática da escola/educação. De acordo com Veiga (2003), o projeto político pedagógico de uma escola não pode ser entendido somente como um mero documento contendo regras, normas e modos de ver o aluno, a escola e os conteúdos disciplinares, ou mesmo como somente mais um documento a ser engavetado e/ou encaminhado aos órgãos centrais como mais uma formalidade cumprida, mais uma norma burocrática.

A autora salienta que o projeto político pedagógico

[...] exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo (VEIGA, 2003, p..09).

Além disso, construir um projeto político pedagógico requer dos envolvidos em sua elaboração/construção uma abrangência reflexiva e investigativa, consistente e sistematizada de forma dialética e praxiológica, em que cada um assuma seu papel de coautor do processo educativo em toda a sua multiplicidade.

A ideia que perpassa o projeto político pedagógico, em nossa concepção, é concretizar o sonho de uma escola que se baseia na busca incessante da qualidade de suas ações, que ponha em prática um ensino calcado em características e concepções democratizantes, que leve seus sujeitos a vivenciar o processo e a participar do seu nascimento, execução, avaliação, significação e ressignificação em todos os momentos.

Conforme afirmam Rodrigues e Drago (2008), pensar a organização da ação educativa, pensar seus sujeitos com base em uma proposta pedagógica que foi fundamentada em pressupostos políticos, sociais, antropológicos e psicológicos é pensar a concretização de um ensino de excelência e qualidade, com garantia de acesso aos bens culturais e de permanência, com prazer, na escola por tempo determinado. Isso pelo fato de que

O projeto reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais, que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos. Assim, são compartilhados desejos, crenças, valores, concepções, que definem os princípios da ação pedagógica e vão delineando, em um processo de avaliação contínua e marcado pela provisoriedade, suas metas, seus objetivos, suas formas de organização e suas ações (FARIA; DIAS, 2007, p.20).

Nesse contexto, a escola que se propõe a trilhar um caminho pautado na perspectiva democrática de educação tem que deixar de ser um ambiente frio, gelado, sem emoção, sem prazer, sem trocas, para se tornar um ambiente prazeroso e enriquecedor. Para tanto, a organização da ação educativa assume um papel crucial, já que conceitos como os de currículo, avaliação, estratégias e conteúdos ressignificados podem ser caminhos de se organizar o ambiente físico e humano, tornando-o mais atraente e facilitador da aprendizagem para os alunos.

Ensinho fundamental de nove anos

O ensino fundamental de nove anos aparece no cenário educacional brasileiro já na década de 1990, quando da promulgação da LDB nº 9.394, que sinalizava, de modo muito superficial, a possibilidade deste de se iniciar aos 6 anos de idade, o que só foi efetivado, porém, a partir de 2005, com o parecer CNE/CEB nº 06, responsável por estabelecer normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos, e da Lei nº 11.114/2005, que estabeleceu a obrigatoriedade do início do ensino fundamental aos 6 anos de idade a partir de 2006. Nesse processo, em fevereiro de 2006, temos a Lei nº 11.272, que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB 9.394/96, instituindo assim oficialmente o ensino fundamental de nove anos, com matrícula a partir dos 6 anos de idade já nas classes de alfabetização.

Essa entrada de crianças de 6 anos nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos trouxe consigo grandes dúvidas acerca dos modos de organização do ensino, das estratégias de aprendizagem e desenvolvimento, do modo como as escolas de ensino fundamental estavam/estão organizadas em relação aos aspectos tempo-espço, dentre outros fatores que precisariam ser discutidos no sentido de receber esse novo público que teria diminuído o seu tempo de

permanência na educação infantil. Para tanto, em 2006, o MEC lança um documento intitulado “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2006). Esse documento salienta os modos próprios de se trabalhar com a criança, porém sem tratar, em momento algum, da criança com deficiência, que sai da educação infantil e chega aos anos iniciais do ensino fundamental salientando as singularidades, possibilidades, complexidades e particularidades dessa faixa etária e do trabalho pedagógico a elas destinado, daí a necessidade de se pensar em ações que contemplem a educação da criança de modo que ela se aproprie do conhecimento sem deixar de lado sua infância e condição de criança, que ainda é uma marca dessa etapa do ensino fundamental.

Nesse sentido, temos nos questionado: será que os projetos político-pedagógicos têm levado em consideração o fato de que as crianças têm chegado cada vez mais cedo às escolas de ensino fundamental? Como essas escolas têm se organizado pedagogicamente para receber tais sujeitos? E as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação, como têm sido visibilizadas nesses projetos? Essas questões movem este e outros estudos que temos desenvolvido.

Inclusão escolar e projeto político pedagógico: uma articulação necessária

Assim como as discussões acerca do projeto político pedagógico e do ensino fundamental, a inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação na escola comum ainda é um processo ambíguo e complexo e que traz em seu bojo muitas dúvidas, tanto nos modos de proposição de ações pedagógicas inclusivas quanto na promoção de políticas de acesso e permanência com sucesso nas salas comuns. Daí a necessidade de um projeto político pedagógico que veja o ser humano como um ser dotado de história, cultura e conhecimento, um ser humano que transforma e é transformado, um sujeito que produz conhecimento por meio de trocas estabelecidas com os outros membros de sua espécie, como enfatiza Vigotski (1991, 2001).

A literatura atual que trata da educação da pessoa com deficiência tem enfatizado que existem ainda muitas armadilhas para que a escola inclusiva deixe de ser mera proposição e passe a existir de verdade.

De acordo com Beyer (2006, p.73),

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado.

Na concepção de escola inclusiva, a educação especial assume o papel de uma modalidade de educação transversal que perpassa todos os outros níveis e modalidades de educação. Nessa perspectiva, assume o caráter de atendimento educacional especializado, de forma a não segregar e/ou separar os alunos com base em suas características físicas, mentais e/ou sensoriais. Esse atendimento passa a ser entendido como uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços educacionais especiais em conjunto com a educação comum, em benefício de todos os alunos.

O projeto político pedagógico da escola, diante da proposta de uma educação para todos e que se propõe a incluir pessoas com tais características, como salienta Beyer (2006), ao mesmo tempo em que planeja e executa ações e práticas inovadoras que possibilitem o aprendizado de todos, não pode visar somente a uma reorganização formal, ou mesmo se embasar em concepções de homem, mundo e sociedade estanques e desvinculadas da heterogeneidade, mas deve ter como objetivo imprimir uma nova visão a todo o contexto vivido.

Nesse contexto ressaltamos que

[...] o projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade (VEIGA, 2003, p.11-12).

Logo, seus princípios e fundamentos precisam ser coerentes com uma proposta de educação que garanta os direitos de todos e para todos.

Segundo Sarmiento, Fernandes e Tomás (2006, p.157), pensar a garantia desses direitos nada mais é do que perceber o sujeito como um sujeito de direitos, sem falar do contexto educacional de modo geral, pois

O que se encontra em causa é, simultaneamente o mais simples e o mais radicalmente comprometedor do trabalho político e pedagógico: a organização das escolas como lugares de afirmação das crianças enquanto alunos que são sujeitos sociais e sujeitos sociais que se desempenham na escola como alunos. Isso implica [...] o trabalho complexo da articulação do mérito, da igualdade e do respeito.

Ao se ressignificar a comunidade educacional macro e micro, os espaços, os tempos, os profissionais da escola, a sala de aula e sua organização, a gestão da educação, os princípios avaliativos, o acesso e a permanência do aluno, a ação docente, as propostas curriculares, dentre outros fatores que precisam ser presentificados no documento da escola, no caso o projeto político pedagógico, podem-se vislumbrar possibilidades de implementação de princípios inclusivos que contribuirão para que o aluno especial se aproprie dos conhecimentos tendo respeitadas suas condições físicas, mentais ou sensoriais.

Além dos princípios já destacados, temos observado outros que potencializariam o cotidiano e que precisam ser contemplados no projeto político pedagógico: princípio da identidade; sensibilidade estética; construção de laços de solidariedade, atitudes cooperativas e trabalhos coletivos; transformação das práticas pedagógicas, deixando a escola e a sala de aula mais interessantes e agradáveis; criação de redes de apoio com organizações não governamentais, secretarias de governo, iniciativa privada, rede filantrópica; modificação do projeto de avaliação e de ensino; priorização do desenvolvimento da autonomia, independência e autoconceito positivo pela participação social; ação, reflexão e redimensionamento da prática escolar com a construção e implementação de um projeto político pedagógico que realmente tenha a marca da escola (DRAGO, 2012).

O projeto político pedagógico, nessa relação íntima com os pressupostos da escola inclusiva e com o atendimento educacional especializado no contexto da escola comum nos anos iniciais do ensino fundamental, precisa assumir a característica de ser

[...] a busca de construção da identidade, da organização e da gestão do trabalho de cada instituição educativa. O projeto reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais, que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos. Assim, são compartilhados desejos, crenças, valores, concepções, que definem os princípios da ação pedagógica e vão delineando, em um processo de avaliação contínua e marcado pela provisoriedade, suas metas, seus objetivos, suas formas de organização e suas ações (FARIA; DIAS, 2007, p.20).

Assim, a inclusão passa a ser vista como uma forma de inserção total do aluno e o atendimento educacional especializado como uma possibilidade de incremento de práticas e ações facilitadoras do processo educativo, garantidas no projeto político pedagógico da escola. O sujeito é parte do

processo e a proposta pedagógica precisa contemplar ações que possibilitem sua plena inserção, independente de classe social ou outros fatores. Afinal, como salienta Mantoan (2006, p.206),

[...] se quisermos que a escola seja inclusiva, é preciso que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos e disposta a reconhecer as diferenças entre as pessoas.

É fundamental que os sistemas de ensino e as escolas, por intermédio de seus projetos político-pedagógicos, promovam ações com a finalidade de conscientizar, incentivar e mobilizar a comunidade escolar para a construção de uma proposta pedagógica da escola que atenda às expectativas dos sujeitos envolvidos no processo, permitindo que todos tenham a oportunidade de receber um atendimento diário de qualidade.

Diante disso, podemos considerar que uma proposta educacional que deseje imprimir a marca inclusiva, numa busca incessante pela educação de qualidade a TODOS os seus sujeitos, independente de quaisquer características físicas, mentais, sensoriais, intelectuais, de gênero, de classe, de cor, de preferência sexual, deve ser aquela que sistematiza que

[...] a história, o contexto, a estrutura, a filosofia e as intenções da instituição, as formas de organização e gestão do trabalho, incluindo aqui o currículo e a ação do grupo, constituídos com a finalidade de formar cidadãos [...], com base em princípios éticos, estéticos e políticos, em uma sociedade democrática e em constante mudança (FARIA; DIAS, 2007, p.42).

Inclusão escolar no contexto do projeto político pedagógico: observando escolas de ensino fundamental

Objetivando entender como tem se caracterizado a inclusão escolar e o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação numa perspectiva inclusiva à luz do projeto político pedagógico da escola comum, desenvolvemos um estudo que teve como principal fonte de pesquisa os projetos político-pedagógicos de escolas de ensino fundamental pertencentes ao sistema público municipal de ensino de Vitória-ES.

O estudo baseou-se na perspectiva da pesquisa exploratória, já que um trabalho é de natureza exploratória quando possui a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores. Esse tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que este possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores. As pesquisas exploratórias, segundo Gil (1999), visam proporcionar, de modo aproximado, uma visão geral de um determinado fato.

A escolha por Vitória se deu pelo fato de que essa municipalidade tem uma política educacional fundamentada em propostas que envolvem, dentre outros aspectos: descentralização de recursos públicos para que a escola compre aquilo que precisa de acordo com sua realidade; política de gestão democrática da educação, com eleição direta de diretores; concursos públicos regulares para os quadros de profissionais das escolas; autonomia escolar; plano de cargos e salários para seus profissionais contratados e concursados; incentivo à formação continuada dos profissionais; política de inclusão escolar e de atendimento educacional especializado com a construção e reforma de escolas, contratação de professores especializados para o trabalho com cegos, surdos, deficientes mentais, altas habilidades e outras deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento; incentivo constante para que as escolas construam democraticamente seus projetos político-pedagógicos.

Para a coleta dos dados, desenvolvemos um levantamento junto a Secretaria de Educação das escolas que possuíam projeto político pedagógico aprovado por esta. Do total de 52 escolas de ensino fundamental, a Secretaria dispunha de 12 projetos em seus arquivos. Esses projetos foram disponibilizados na íntegra para serem analisados. Neste estudo, optamos por trabalhar somente

com os projetos da Secretaria de Educação, pois estavam aprovados e disponíveis para consulta.

No que se refere ao projeto político pedagógico, sua estrutura e o modo como se apresenta, a pesquisa identificou que, do total de 12 projetos analisados, todos seguem padrões diferentes de organização, escrituração e enfoque teórico-metodológico, o que vem mostrar, de certa forma, o caráter autônomo da escola e identificador da comunidade à qual pertence. A elaboração do projeto político pedagógico, em consonância com a gestão democrática da educação, pode constituir-se num processo muito rico que gera experiências novas e mudanças significativas na comunidade escolar. Entendemos que o projeto é o organizador das ações sócio-psico-educativas e coloca em discussão o papel da escola, a concepção de educação, de homem, de mundo, de sociedade e de gestão que queremos construir de forma coletiva, envolvendo todos os autores e atores responsáveis por essa construção.

De acordo com Veiga (2004, p.14),

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva.

Entretanto, essa “autonomia identitária” deixa transparecer uma fragilidade muito grande no estabelecimento de metas a serem alcançadas e garantidas no documento que deveria orientar as ações políticas e pedagógicas da escola. Percebemos que algumas escolas têm claro o papel importante que ocupa o projeto político pedagógico para a orientação do trabalho educativo, enquanto outras ainda percebem o projeto como mera listagem de conteúdos a serem ministrados durante o ano letivo ou como normas a serem seguidas por professores e alunos.

No que tange às propostas de inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no cotidiano da escola comum, de acordo com Prieto (2006, p.40),

[...] o objetivo na inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem [além disso,] a ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos.

Entretanto, os projetos analisados revelaram desde uma ambiguidade muito grande de ações a serem desenvolvidas pelas escolas até a inexistência de qualquer proposição ou mesmo de objetivo para esse público.

Dos 12 projetos analisados, em dois não encontramos nada referente à educação especial e/ou educação inclusiva; estes sequer citavam os alunos com necessidades educativas especiais com ou sem deficiência. Uma escola trazia em seu projeto pedagógico uma proposta de trabalho para alunos com dificuldades de aprendizagem a ser desenvolvida pela professora especialista, porém não deixava claro a que público se destinava nem a qual faixa etária ou série; um outro projeto trazia, dentre os seus 21 objetivos específicos, apenas um referente à educação especial/inclusiva, mesmo assim de modo genérico e passível de várias interpretações; uma escola apresentou um parágrafo sobre o assunto dentro do capítulo que tratava da organização do trabalho na instituição e, assim como a escola anterior, não apresentava uma proposta clara, apenas dizia que o aluno receberia o apoio necessário ou seria “encaminhado para outras instituições especializadas quando necessário, para atender à especificidade e necessidade de cada criança” (EMEF C). Quatro projetos traziam subcapítulos referentes à educação especial numa perspectiva inclusiva de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, apresentando base legal, histórico de atendimento, objetivos e metas a serem alcançadas, propostas de operacionalização-ação organizativa,

profissionais responsáveis e suas respectivas funções, além de outras informações que mostravam uma aproximação muito grande com estudos da área que tratam da reorganização educativa na perspectiva da inclusão (MANTOAN, 2004; VICTOR, DRAGO, CHICON, 2010; dentre outros); por fim, dois projetos traziam capítulos inteiros dedicados ao tema, incluindo fundamentação teórica sólida sobre o tema, objetivos, metas, organização didático-pedagógica-metodológica, operacionalização de ações de todos os membros da comunidade escolar e não só do professor, organização espaço-temporal da escola e das salas de aula e de recursos, além de outras proposições.

O olhar sobre o todo nos revelou que metade dos projetos político-pedagógicos tratava de modo superficial o trabalho com o aluno especial em processo de inclusão no contexto da escola comum de ensino fundamental (isso quando esse trabalho existia), o que vem ao encontro daquilo que vários estudos têm denunciado, ou seja, a negligência e o descrédito da escola e do poder público em relação à educação e às potencialidades dessa parcela da população, uma vez que

[...] até a década de 1960, as crianças com deficiências não eram atendidas pelo sistema regular, e a Educação Especial só recebia um contingente de 10 a 15% do total dessas crianças. Além disso, a população que conseguia ter acesso à Escola Especial quase nada aprendia, condenada a exercícios mecânicos e repetitivos (LIMA, 2006, p.28).

Além disso, é interessante ressaltar que tais escolas podem estar ainda refletindo em seus projetos um pensamento cristalizado na sociedade que vê a educação do indivíduo com deficiência como algo a ser feito de modo substitutivo ao ensino comum, organizado em espaços separados, classes e/ou escolas especiais, com planos engessados e atividades repetitivas e desconectadas das propostas de ensino oficiais.

Por outro lado, outros seis projetos denotavam uma visão de educação inclusiva muito interessante, pois apresentavam ações voltadas ao reconhecimento e à valorização das diferenças como condição de avanço, de mudanças, de transformação, de desenvolvimento e aperfeiçoamento do todo escolar (MANTOAN, 2003). Esses projetos apresentavam ações e propostas que abarcavam, de modo coerente, a ideia de que “a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora” (MANTOAN, 2006, p.192). A análise desses seis projetos mostrou que suas propostas de ação entendiam que

Independente das peculiaridades desses alunos, a educação a eles destinada deve revestir-se dos mesmos significados e sentidos que ela tem para os alunos que não apresentam deficiência; para eles, como para qualquer outro aluno, deve ser reconhecida a importância dos espaços de interação que o sistema educacional pode promover de forma sistemática na apropriação do conhecimento escolar e no desenvolvimento pessoal (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p.40).

Outro ponto observado nos projetos pedagógicos foi a proposição, ou não, de ações voltadas ao atendimento educacional especializado no sentido da garantia de atendimento às particularidades de cada aluno (LIBRAS, Braille, orientação e mobilidade, tecnologias assistivas, dentre outras), como preconizado por documentos como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Resolução 04 de 2009 (BRASIL, 1988; 1996; 2008; 2009, respectivamente).

Dos 12 projetos, somente dois faziam menção ao atendimento educacional especializado. Destes, um propunha o atendimento educacional especializado como uma das formas de se organizar e implementar a inclusão dos alunos com alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação com base em três ações básicas que envolviam as salas de apoio com professores especializados, o uso de materiais/equipamentos/procedimentos específicos para

cada aluno no contraturno, e atuação colaborativa entre o professor especializado e os das salas comuns. O outro trazia em seu bojo um capítulo inteiro destinado às ações de implantação do atendimento educacional especializado no contexto escolar comum. Nesse capítulo, há todo um apanhado teórico com fundamentação legal baseada em documentos citados anteriormente, com objetivos, metas, organização didático-pedagógica, dentre uma série de outras ações que possibilitariam, segundo a escola,

Articular, ao longo de todo o processo de escolarização do(a) aluno(a) que apresenta deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação os atendimentos especializados juntamente com a proposta pedagógica do Ensino Comum (regular) por meio da Política nacional de Educação Especial (EMEF M).

Nos demais projetos, percebemos que o atendimento educacional especializado era confundido com a proposta de inclusão (em alguns projetos não estava claro o que realmente significava incluir um aluno) ou mesmo com a mera matrícula do aluno na escola comum, o que, segundo Prieto (2006), não garante que este participe do processo educativo em toda a sua essência, pois estar na escola não significa fazer parte dela, ter garantido o seu direito à aprendizagem e ao desenvolvimento.

É interessante destacar que, apesar de o Atendimento Educacional Especializado ser previsto na legislação brasileira como proposta de trabalho com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação desde a Constituição Federal de 1988, ainda hoje, após tantos outros documentos orientadores, as escolas ainda têm dúvidas quanto aos modos de implementação e às múltiplas possibilidades de ações que culminariam com a inclusão desses alunos de modo irrestrito e total, tanto na escola como no contexto social mais amplo.

Considerações finais

Pensar a proposição de ações político-pedagógicas com vistas à inclusão total do aluno com algum tipo de comprometimento físico, mental ou sensorial no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, hoje com nove anos, é ter a chance de mais do que revelar a realidade do aluno, revelar a necessidade de se ter/desenvolver um processo educacional coerente com uma educação democrática, que quebre barreiras tradicionais impostas pela sociedade que tenta estabelecer, a todo momento, quem pode e quem não pode aprender. Essa nova educação se dá em espaços que primam pela qualidade, que têm projetos pedagógicos voltados para o desenvolvimento de uma educação de qualidade em espaços de qualidade, já que, conforme salienta Mantoan (2003, p.63 - 64),

As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo [...].

Em sua estruturação, o projeto político pedagógico pode assumir características variadas, porém entendemos que essa variação precisa conter elementos que coadunem as proposições aos sujeitos e realidades existentes. Assim, não se pode pensar em objetivos se não se tem em mente que concepção de mundo, sujeito, sociedade, escola se tem e se quer alcançar. Em suma, resgatar os sujeitos escolares e representá-los no contexto do projeto político pedagógico pode ser uma maneira de transformar a escola para que esta assuma uma característica intercultural, interdisciplinar e inclusiva, ou seja, para que se transforme num lócus promotor de cidadania.

O projeto político pedagógico define, então, uma posição da escola como ferramenta política

e cultural no que se refere à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Ao conter no seu currículo estratégias de ensino para cada disciplina ou conjunto de disciplinas, recursos didáticos a serem utilizados, planos de avaliação, visão de mundo e de sociedade, afirma-se nele o seu conteúdo de cidadania e pluralidade cultural e, conseqüentemente, de reconhecimento dos sujeitos escolares como cidadãos cognoscentes.

Referências

- BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394. Brasília: Senado Federal, 1996.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.
- _____. *Resolução Nº 4 de 2 de outubro de 2009*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.
- _____. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/FNDE, 2006.
- DRAGO, R.; RODRIGUES, P. da S. O projeto político pedagógico como articulador do trabalho da comunidade escolar: interculturalidade, interdisciplinaridade e campesinato. In: DRAGO, R.; PASSAMAI, M. H. B.; ARAUJO, G. C. de. *Projeto político pedagógico da educação do campo*. Vitória: UFES/PPGE, 2010.
- DRAGO, R. *Síndromes: conhecer, planejar e incluir*. Rio de Janeiro: WAK, 2012.
- FARIA, V. L. B. de; DIAS, F. R. T. de S. *Currículo na educação infantil: diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica*. São Paulo: Scipione, 2007.
- FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1994.
- KASSAR, M. de C. M. et all. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. et all. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LIMA, P. A. *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, R; MENEGUETTI, R. G. K. (Orgs.). *Caminhos pedagógicos da educação especial*. Petrópolis; Vozes, 2004.
- _____. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus, 2006.
- MINTO, C. A. Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – MEC e proposta da sociedade brasileira. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Orgs.). *Escola inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PRIETO, R. G. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Orgs.). *A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios*. Vitória: EDUFES, 2010.

_____. Atendimento escolar de alunos com necessidades educativas especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, P. da S.; DRAGO, R. *Projeto político pedagógico: juntos construindo uma nova escola*. Vitória: Aquarius, 2008.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Participação social e cidadania ativa das crianças. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: dez olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

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: Papirus, 2003.

_____. *Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico*. 3.ed. Campinas: Papirus, 2004.

VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Orgs.). *A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios*. Vitória: EDUFES, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em janeiro de 2014
Aprovado em agosto de 2014.

A ESCOLA E A MARÉ IATROGÊNICA DO DIAGNÓSTICO NO TRABALHO JUNTO A ESTUDANTES COM AUTISMO

THE SCHOOL AND THE IATROGENIC TIDE OF DIAGNOSIS IN THE CARE WITH AUTISTIC STUDENTS

Sílvia Ester Orrú¹
Virgínia Silva²

RESUMO: Sob os efeitos da medicalização da sociedade, os estudantes que não aprendem e se desenvolvem de modo diferente são encaminhados a tratamentos clínicos pelas escolas. Estas desenvolvem um trabalho junto aos estudantes com diagnóstico de deficiência, que reproduz um conceito social relacionado à incapacidade – a improdutividade. Esses aspectos do cotidiano educacional demonstram o efeito iatrogênico do diagnóstico na aprendizagem dos estudantes identificados com autismo. Desse modo, a escola isenta-se de um trabalho pedagógico intencional e perpetua o caráter improdutivo atribuído socialmente às pessoas com diagnóstico de autismo. Teoricamente alicerçado em Illich (1975), Vigotsky (1998, 2009), González Rey (2005), Werner (2007), Orrú (2009), e Mitjáns Martínez (2011), o artigo tem o objetivo de discutir a necessidade de a escola ir contra a maré iatrogênica do diagnóstico de autismo, problematizando as concepções que orientam práticas pedagógicas baseadas na crença absoluta no olhar médico.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Autismo. Diagnóstico. Iatrogênese.

ABSTRACT: Under the effects of society's medicalization, students that do not learn and develop themselves in a different way are forwarded to clinical treatments by the schools. The schools develop a work with the students diagnosing disability which reproduces a social concept related to disability – unproductiveness. These aspects of educational routine show the iatrogenic effect of diagnosis in the learning process of students diagnosed as autistics. Thus, the school is exempted of an intentional pedagogical work and maintains the unproductive characteristic socially attached to people diagnosed as autistic. Theoretically based in Illich (1975), Vigotsky (1998, 2009), González Rey (2005), Werner (2007), Orrú (2009), and Mitjáns Martínez (2011), this article aims to discuss the necessity of the school to go against this iatrogenic flow of diagnosing autism which causes problems to the conceptions that guide pedagogical practices based on the absolute belief of the doctor's opinion.

KEYWORDS: School. Autism. Diagnosis. Iatrogenesis.

¹ Docente do curso de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília. Apoio do CNPq para o desenvolvimento de pesquisas no Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Práticas Inclusivas (Gepeapi). E-mail: seorru@hotmail.com

² Mestranda do curso de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília. E-mail: virginia_s@globo.com

Introdução

A escola, instituição social constituída culturalmente, organizou-se, historicamente, para atender à necessidade de manutenção de valores, crenças, costumes, modos de produção e manutenção social. Essa necessidade surgiu quando as famílias, ocupadas com os sistemas produtivos, não mais despendiam tempo para a educação das crianças. A escola atende, então, a uma necessidade social de manutenção própria, refletindo seu *modus operandi*. Reflete, portanto, os mecanismos de organização social de classe, visto que a que dominava predominantemente a organização social utilizou a escola como ferramenta de manutenção do predomínio de seus valores, crenças e costumes (CUCHE, 1999).

No que concerne às pessoas com algum tipo de deficiência ou transtorno mental, a sociedade apresenta um histórico que, em relação ao ser humano diferente da maioria, ainda apresenta concepções de base biológica que dificultam a participação social dessas pessoas no mundo das relações sociais. Uma análise ontológica do tratamento dispensado às pessoas com deficiência permite perceber que a segregação, antes predominantemente institucional, atualmente apresenta-se de forma velada na sociedade.

Deve-se ao papel que a medicina obteve historicamente na sociedade um dos aspectos dessa segregação velada — o olhar social direcionado para a dificuldade com foco patológico. Portanto, o que não é igual é patológico. Como instituição social, a escola tem cumprido um papel de institucionalizar a aprendizagem de estudantes com ou sem diagnóstico de autismo.

No âmbito educacional, aquele que não aprende está fora dos padrões desejados pela sociedade e precisa de tratamento. Essa realidade concretiza na educação e em suas práticas metodológicas a iatrogênese, maré na qual a educação tem sido levada e em que os estudantes rotulados/diagnosticados permanecem à deriva do processo de aprendizagem. Com base no repertório teórico constituído por Illich (1975), Vigotsky (1998, 2009), González Rey (2005), Werner (2007), Orrú (2009), e Mitjans Martínez (2011), temos como objetivo discutir a necessidade de a escola ir contra essa maré iatrogênica do diagnóstico do autismo, problematizando as concepções que orientam práticas pedagógicas baseadas na crença absoluta no olhar clínico-médico, e que concretizam esse efeito iatrogênico consequente do avanço do poder da medicina na sociedade e na educação.

A maré da iatrogênese no âmbito educacional

“A iatrogênese social é o efeito social não desejado e danoso do impacto social da medicina, mais do que o de sua ação técnica direta” (ILLICH, 1975, p.43). O efeito do diagnóstico clínico-médico para os estudantes que o recebem vem, por vezes, interferindo na organização dos espaços educacionais naquilo que concerne às ações educativas direcionadas a eles.

A medicalização da sociedade que se constituiu historicamente como um paradigma orientador de ações do Estado e da Educação consolidou o diagnóstico clínico-médico como um rótulo que coloca as pessoas que não se enquadram na organização social dominante à sombra da sociedade e privadas de singularidades. Os resultados iatrogênicos do diagnóstico têm refletido na escola a rotulação consequente da medicalização da sociedade, que classifica as pessoas conforme as características expressas no laudo diagnóstico.

A medicina tem o conhecimento sobre o que é homem saudável e seu olhar define o modelo de indivíduo que tem saúde e que aprende. Esse poder se concretiza “com o consentimento da sociedade, que delega à medicina a tarefa de normatizar, legislar e vigiar a vida [...]” (MOYSÉS, 2001, p.171). Dessa maneira, segundo a autora, surgem, historicamente, as condições para a medicalização da sociedade. No campo educacional acaba sendo exacerbada a medicalização dos comportamentos e da aprendizagem, pois “a medicalização é fruto do processo de transformação de questões sociais, humanas, em biológicas” (MOYSÉS, 2001, p. 175).

A evolução do poder da medicina na sociedade a torna um corpo biológico. Em vista disso, questões que deveriam ser resultantes de atividades e estratégias sociais, como a aprendizagem, passam a ser vistas como uma parte do corpo social que necessita de cuidados médicos, que precisa do olhar clínico.

A medicalização trouxe à educação o papel do diagnóstico clínico, no qual constam características definidas por manuais médicos como a CID 10 (Classificação Internacional de Doenças, 1993) e o DSM V (Manual Estatístico de Doenças Mentais, 2013). Essas características antecedem o estudante nos espaços educacionais. A medicina, com sua prática clínica, historicamente ampliou e fortaleceu seu campo de atuação e passou a ser responsável pelo cuidado dos indivíduos que estão fora dos padrões sociais em termos produtivos, sociais, econômicos e de aprendizagem. O papel desse diagnóstico nos caminhos da pedagogia tem retirado da escola a possibilidade de avançar metodologicamente rumo a uma atuação direcionada ao estudante, ao seu processo de aprendizagem e às suas possibilidades.

Segundo Foucault (1977), a normalização dos indivíduos visa à homogeneização dos sujeitos diferentes entre seus pares, predominando o binômio normal e anormal em uma sociedade que almeja ser saudável e economicamente produtiva.

A organização social na qual vivemos atribui um papel a cada um de seus indivíduos. Illich (1975, p.78) afirma que “vivemos numa época em que o aprender é programado, o habitar urbanizado, os deslocamentos motorizados, as comunicações canalizadas”. Levando-se em conta o interstício entre o que Illich escreveu e a atualidade, encontramos na educação papéis obrigatórios e determinados para cada um de seus atores.

Aos responsáveis pelos processos de ensino e desenvolvimento da aprendizagem é atribuído o papel de trabalhar com os processos de ensino. Este profissional, o professor, é o responsável institucional pelas práticas relacionais ligadas à aprendizagem nos contextos escolares. Ao estudante cabe o papel de apreender o que lhe é ensinado dentro da instituição e de responder ao caráter de indivíduo produtor de cultura e indivíduo do trabalho, papéis que são socialmente estabelecidos.

Resta àqueles que apresentam desenvolvimento “diferente” em relação à maioria e que não respondem imediatamente aos processos de aprendizagem o papel de espectadores cotidianos das ações pedagógicas. Baseando-se na obra de Vigotsky, Orrú (2009, p.102) afirma “[...] que o trabalho com autistas deve contemplar, necessariamente, uma criteriosa relação entre mediação pedagógica, cotidiano e formação de conceitos [...]”.

Em relação aos estudantes com autismo, as práticas pedagógicas vêm apresentando um caráter mecanicista e epistemologicamente construído com base em pressupostos comportamentais de ensino. Orrú (2009, p.103) esclarece que

[...] nos métodos baseados na concepção behaviorista, em que o condicionamento operante é evidenciado, ocorre o ensino direto de conceitos que, na verdade, não são por eles assimilados e, sim quando muito memorizados de forma mecânica e sem consciência, produzindo ações automatizadas [...].

A Educação quando sofre os efeitos iatrogênicos da medicalização social, perde o contato com um aspecto de sua essência que prejudica os estudantes com autismo – o papel das relações sociais no processo de aprendizagem. As relações são trabalhadas institucionalmente tendo por base o papel do diagnóstico trazido pelas famílias, imersas na confiança reificada na medicina e na entrega do próprio destino a essa ciência.

Orrú (2009), em suas discussões acerca do ensino direcionado aos estudantes com autismo, afirma que o processo de ensinar deve direcionar-se ao desenvolvimento da linguagem com o intuito de romper com lógicas mecanicistas de ensino, que reduzem a aprendizagem do estudante a treinos e memorizações. Neste sentido, segundo Vigotsky,

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer [...] (1998, p.118).

Werner (2007), ao se referir a como as pessoas com deficiência são abordadas, discute a dependência que os educadores desenvolvem das determinações e avaliações oriundas da medicina quando planejam e realizam opções metodológicas centradas, principalmente, na deficiência, no que falta ao estudante em detrimento do processo de interação social.

Promover intervenções pedagógicas nas quais a interação com o outro traga possibilidades de desenvolvimento é função da escola. Porém, o efeito da medicalização da sociedade na educação impede momentos em que a recursividade da relação individual-social (entre os estudantes, a escola e seus pares) aconteça (GONZÁLEZ REY, 2005). González Rey avança no estudo do papel das relações sociais no desenvolvimento dos indivíduos motivado pela definição da subjetividade social:

[...] como o resultado de processos de significação e sentido que caracterizam todos os cenários de constituição da vida social, e que delimitam e sustentam os espaços sociais em que vivem os indivíduos, por meio da própria perpetuação dos significados e sentidos que os caracterizam dentro do sistema de relações em que eles atuam e se desenvolvem (GONZÁLEZ REY, 2005, p.205-206).

O avanço em relação aos pressupostos da teoria Histórico-Cultural de Vigotsky se dá na ênfase do movimento recursivo presente nas relações do indivíduo com o social – que não existe como entidade externa ao estudante, constituindo-o como indivíduo. A constituição dos estudantes ocorre no movimento em que eles constituem o social e são recursivamente constituídos por ele.

Considerando o valor que a Teoria Histórico-Cultural acrescentou à educação, trazendo o indivíduo para o protagonismo de seu processo de aprendizagem, e o avanço que González Rey realiza no desenvolvimento da Teoria da Subjetividade em relação ao movimento e à emocionalidade presente nas relações sociais, a escola pode acrescentar um olhar sensível e diferenciado principalmente às suas estratégias metodológicas de ensino em detrimento do olhar que se direciona apenas àquilo que falta ao estudante para estar enquadrado na instituição escolar. O rótulo imposto socialmente aos estudantes com autismo impede que o olhar sensível perceba a subjetividade existente nas relações escola-estudante/estudante-escola.

Com base nessas reflexões, percebe-se que a escola navega na maré iatrogênica das consequências sociais dos diagnósticos e vem, historicamente, negando seu caráter pedagógico na atuação junto aos estudantes com autismo. É preciso direcionar o olhar pedagógico para as possibilidades de aprendizagem, considerando aquilo que os estudantes vivenciam no contexto educacional e sua subjetividade. Esta última é entendida como

[...] um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual, independentemente de que em ambos os momentos de sua produção reconhecamos sua gênese histórico-social, isto é, não associada somente às experiências atuais de um sujeito ou instância social, mas à forma em que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social como individual (GONZÁLEZ REY, 2005, p.202).

Por meio das relações vivenciadas e da emocionalidade presente no processo dinâmico e complexo das relações sociais, sentidos subjetivos podem emergir e favorecer sua identidade com o processo de aprendizagem, assim como com o contexto educacional. Os sentidos subjetivos referem-se às unidades simbólicas emocionais que emergem no momento e no movimento das relações sociais relacionadas às diferentes vivências dos indivíduos. O efeito iatrogênico do diagnóstico, ao

tornar o indivíduo invisível, nega sua constituição subjetiva e sua possível condição de sujeito em seu processo de aprendizagem.

O sujeito representa um momento de subjetivação dentro dos espaços sociais em que atua e, simultaneamente, é constituído dentro desses espaços na própria processualidade que caracteriza sua ação dentro deles, a qual está sempre comprometida direta ou indiretamente com inúmeros sistemas de relação” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.235).

Portanto, “se o sujeito não está subjetivamente constituído como resultado da subjetivação de sua própria história, sem dúvida fica completamente à mercê de um discurso socialmente organizado em que expressa à história da sociedade” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.233).

Algumas ações pedagógicas baseadas no histórico movimento de medicalização da sociedade concentram-se em diminuir, extinguir ou modificar comportamentos agressivos. Essas ações os ensinam, apenas, a serem funcionais em seus ambientes e não promovem aprendizagem, pois estão à mercê da maré iatrogênica do diagnóstico.

Dentre essas ações, algumas produzem resultados em casos em que comportamentos interferem na integridade física dos estudantes. Recorrendo às reflexões anteriores, essas estratégias demonstram ignorar o papel ativo e protagonista dos indivíduos no próprio desenvolvimento e na própria aprendizagem, ignorando sua possível condição de sujeito. O treinamento baseado em pressupostos comportamentais que objetivam, principalmente, a modificação de comportamentos, não se compromete com a aprendizagem e com o desenvolvimento dos estudantes. Este, isolados em classes especiais, permanecem alheios aos benefícios do convívio social. Entendemos que esses benefícios configuram-se subjetivamente conforme os estudantes subjetivam suas experiências no contexto escolar. A aprendizagem percebida como externa ao sujeito que aprende, segundo González Rey (2005, p.237), “ignora o momento constitutivo essencial do processo de aprendizagem, definido pelo sentido que esse processo tem para o sujeito dentro da condição singular em que se encontra inserido em sua trajetória de vida”.

A classificação, imposta pelo diagnóstico, retira o estudante da participação na processualidade de sua constituição. Por meio desse efeito iatrogênico, ele é deslocado para a sombra das características diagnósticas e permanece vivendo no que hoje vem se denominando espectro do autismo. A identidade do estudante é ocultada imediatamente quando o médico assina o laudo de autista, pois a síndrome e seu quadro sintomático se materializam nesse indivíduo. Ao mesmo tempo em que oculta o estudante e sua singularidade, transfere para ele a culpa da não aprendizagem, pois o que não aprende está doente e precisa dos cuidados, procedimentos e rituais da medicina para obter requisitos necessários à aprendizagem.

O especialista da aprendizagem entrega aos procedimentos médicos a responsabilidade de promover a aprendizagem de estudantes com o diagnóstico de autismo. Werner (2007, p.72) esclarece que “não se trata aqui da incompetência do professor, mas da incorporação passiva, porém efetiva, de concepções relacionadas à medicalização da vida, aplicadas à educação”. Sob essa perspectiva, cabe à medicina dar conta do processo de aprendizagem dentro da escola. Não pretendemos ignorar as peculiaridades e singularidades existentes em pessoas com autismo, porém direcionar procedimentos metodológicos tendo por base uma visão biológica de desenvolvimento não favorece sua aprendizagem e desenvolvimento.

Rossato e Martínez (2011, p.102) destacam que na aprendizagem escolar “estão implicados: 1) um conjunto de diferentes configurações subjetivas que participam do aprender e que são únicas em cada aluno; e 2) um conjunto de ações que se caracterizam de forma intencional, ativa, emocional e consciente.”

Direcionando a análise ao segundo ponto destacado pelas autoras, discute-se sob qual perspectiva o professor estabelece suas opções didáticas e metodológicas junto aos estudantes com

autismo. É preciso atentar-se à intenção, ou seja, para quem se direciona e com qual objetivo o planejamento se realiza. O trabalho com o estudante com autismo prescinde de requisitos comuns às ações pedagógicas direcionadas a qualquer estudante por meio de uma relação permeada por emocionalidade.

O vínculo emocional, necessário ao professor que trabalha com esses estudantes, permite que seu planejamento tenha como intenção a aprendizagem, e não exclusivamente os déficits existentes. A partir do momento em que se afasta a prática pedagógica do papel do diagnóstico, o olhar do professor se direciona para o indivíduo e para o modo como ele se constitui no contexto educacional. Assim, é possível compreender como seu processo individual de aprendizagem está se desenvolvendo, possibilitando, portanto, objetivos claros direcionados à aprendizagem.

Um professor que exerce sua condição de sujeito ativo, criativo e gerador de ações didático-metodológicas intencionalmente direcionadas à aprendizagem personaliza o planejamento para cada um dos estudantes, transformando sua prática em uma ação consciente e responsável, distante do efeito iatrogênico imposto pelo diagnóstico. Conscientes da complexidade dos processos de aprendizagem, cabe aos professores “[...] originar do conhecimento dos alunos, situações sociorrelacionais que possam se constituir em espaços potencialmente favorecedores de transformações subjetivas” (ROSSATO E MARTÍNEZ, 2011, p.104).

Impressões sobre a discussão problematizada

A discussão problematiza o porto de onde as concepções dos professores partem no momento da definição de estratégias pedagógicas direcionadas aos estudantes com o diagnóstico de autismo. Não se pretende negar as características peculiares existentes nos estudantes com tal diagnóstico, porém a problematização procura destacar que as práticas docentes podem partir da singularidade do estudante para além dessas características.

As consequências iatrogênicas do diagnóstico, resultantes da medicalização da sociedade e da educação, estão inviabilizando, historicamente, o olhar da prática docente direcionada ao estudante como participante ativo de seu processo de aprendizagem. Como Raad e Tunes (2011, p.21) afirmam acerca do diagnóstico de deficiência, o efeito da iatrogênese funciona “[...] como uma ferramenta de condução do seu destino”.

A escola que reflete os mecanismos da medicalização da sociedade lida com esses estudantes como se fossem a materialização de um conjunto de sintomas patológicos sem nome, sem identidade, sem história, sem vivências. Ignorando o modo como eles subjetivam as experiências educativas, a prática pedagógica navega no curso da maré da medicalização social.

A discussão demonstra que possibilidades de aprendizagem existem nos estudantes independentemente do papel que os representa – o laudo diagnóstico. O diagnóstico não sente, não reage, não se emociona e não vive, apenas cumpre a função de representar o estudante, de nomeá-lo, classificá-lo, rotulá-lo e defini-lo. O modo como os estudantes vivenciam as experiências educativas os tem tornado funcionais nos diferentes ambientes onde vivem. Porém, as experiências proporcionadas desconsideram suas singularidades, que são próprias da espécie humana.

A escola precisa ater-se à possibilidade de estabelecer objetivos e elaborar planejamentos em que os processos subjetivos envolvidos e percebidos pelo vínculo relacional da escola com o estudante sejam considerados. É preciso que a escola se volte para a busca de estratégias de ensino que lhe possibilitem ir contra a maré iatrogênica do diagnóstico e na direção do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes com autismo.

Considerações finais

Atualmente, o autismo tem sido divulgado em diferentes meios de comunicação. Essa forma de tornar pública a sua definição e o modo como vivem as pessoas que têm esse diagnóstico não

necessariamente promove o aumento do convívio social destas, tampouco propicia a existência de uma atenção expressiva aos processos de ensino direcionados a elas na escola.

O diagnóstico clínico, trazido à escola pelo processo de medicalização social, tem orientado estratégias pedagógicas de ensino. Demonstra, desse modo, que a escola tem priorizado estratégias baseadas na visão médica em detrimento dos conhecimentos pedagógicos de que é responsável.

O estudante com autismo vivencia e subjetiva experiências no contexto escolar que devem ser consideradas pelos professores no momento em que estabelecem estratégias de intervenção. As estratégias de intervenção precisam direcionar-se para além das características diagnósticas presentes de modo singular nos estudantes. É preciso orientar o olhar docente para o estudante e suas singularidades, independente do rótulo social imposto pelo diagnóstico.

O olhar da medicina tem sido utilizado para (tentar) solucionar o não enquadramento social dos estudantes com autismo na sociedade e na escola. Esse fato retira desta e do professor a efetiva responsabilidade do planejamento e da promoção de situações pedagógicas de aprendizagem e de interação social. Suprime dos estudantes momentos de significação e subjetivação de suas vivências relacionadas à aprendizagem escolar, em razão da direção que tem se consolidado na educação da prática pedagógica voltada para o consultório, em que o médico deve ser o responsável por dar respostas aos problemas da não aprendizagem.

Conceber os estudantes com autismo com base em sua constituição singular significa, para a educação, trabalhar com seres humanos constituídos socialmente e, ao mesmo tempo, de modo recursivo, constituintes da realidade social na qual vivem. Sem negar o aspecto biológico é preciso que a escola perceba esse aluno como ser social, e não como apenas um substrato biológico da organização cultural da sociedade e do histórico da evolução da medicina. Ir contra a maré do diagnóstico é olhar para o indivíduo em sua integralidade, independentemente dos rótulos criados pela sociedade – os diagnósticos.

Navegar contra essa maré é responsabilizar-se pedagogicamente pelos processos de ensino e de aprendizagem; articular os conhecimentos pedagógicos com os modos de compreensão da subjetividade dos estudantes e de como eles subjetivam as experiências educativas; compreender a complexidade do processo educativo a fim de não reduzi-lo a instrumentalismos sem sentido e mecanicistas. É discutir o ponto de onde partem os objetivos de ensino e por meio de qual concepção de desenvolvimento eles são estabelecidos, debatendo os processos de inclusão para que não se configurem como excludentes, não perpetuando o isolamento social ou o confinamento institucional.

Enfim, é preciso mudar o ritmo e a direção desse navegar para dar visibilidade aos historicamente invisíveis, aqui retratados como estudantes com autismo.

Referências

AMERICAN Psychological Association - *Proposta atual para o DSM-V: Transtorno do Espectro do Autismo*, 2013. Disponível em: <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx> Acesso em: 16/02/2013.

CLASSIFICAÇÃO Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados com a Saúde da CID-10. *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento*. São Paulo: Edusp, 1993.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Udesc, 1999.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

ILLICH, Ivan. *A expropriação da saúde: Nêmeses da medicina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

MOYSÉS, M. A. A. *Institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas: FAPESP: Mercado de Letras, 2001.

ORRÚ, S. E. *Autismo, Linguagem e Educação: Interação social no cotidiano escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

RAAD, I. L. F.; TUNES, E. Deficiência como Itrogênese. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Org.) *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência*. Campinas: Alínea, 2011.

ROSSATO, M.; MARTÍNEZ A. M. A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Org.) *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência*. Campinas: Alínea, 2011.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra, 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

WERNER, J. A medicalização da vida do deficiente como barreira para a inclusão social. In: TUNES, E.; BARTHOLO, R. (Org.) *Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência*. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

Recebido em janeiro de 2014
Aprovado em fevereiro de 2014.

A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL COMO PERSPECTIVA DE POLÍTICA PÚBLICA

CONSTRUCTION OF INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL AS PUBLIC POLICY PERSPECTIVE

Sônia Aparecida Siquelli¹

Carla Helena Fernandes²

RESUMO: Tendo em perspectiva a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, este texto descreve e reflete sobre as políticas públicas para a área, materializadas em legislações e documentos oficiais, voltados a fazer valer o direito legal desses alunos à escolarização. Como forma de análise teórica, discutiu-se a questão de forma crítica, fundamentada na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 1996 (Brasil, 1996), na Declaração de Salamanca, de 1994 (UNESCO, 1994), e em outros documentos e resoluções brasileiras para a área, focando, em especial, no documento Todos pela Educação: rumo a 2022 (TPE, 2008), que institui a responsabilidade do atendimento desses alunos no veio do valor da inclusão social que perpassa e fundamenta a inclusão escolar. As considerações obtidas indicam a necessidade de que os envolvidos nessa construção se apropriem desses documentos, tendo clareza quanto às políticas educacionais que subjazem a eles, em especial quanto à que concepção de inclusão se refere. Assim, a discussão sobre o educacional e o pedagógico precisa, nesse caso, ser inserida em reflexões mais amplas que envolvam o social, o político e também o econômico.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Educação inclusiva. Legislação. Políticas públicas.

ABSTRACT: Having a perspective on the inclusive education of special educational needs students, this article describes and reflects on public policies, related to the area, emerging as legislation and official documents that ensure the students' legal rights to education. As a theoretical analysis, the problem was discussed critically and based on Brazilian National Constitution of 1988 (Brasil, 1988), Law of Basic Tenets and Guidelines of Brazilian Education number 9394 of 1996 (Brasil 1996), Salamanca Statement and Framework for action on Special Needs Education of 1994 (UNESCO, 1994) and on other Brazilian official documents and amendments related to the inclusive education, focusing specially on the project All for Education: Towards 2022 (TPE, 2008) in which determines the responsibility of accepting these students from the value of social inclusion that elapses and founds the scholar inclusion. The consideration achieved indicates to the necessity of those involved in this development to take notice of these documents being clear regarding the educational policies that are beneath them. This way, the discussion about educational and pedagogical issues, in this case, needs to be insert in deeper reflections involving social, political and also economic points.

KEYWORDS: Special Education; inclusive education; legislation; public policies.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos-Ufscar. Professora, pesquisadora e orientadora do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí-Univas. Pouso Alegre-MG. Email: soniasiquelli@univas.edu.br

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas- Unicamp. Professora, pesquisadora e orientadora do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí-Univas. Pouso Alegre-MG. Email: carlahelenafernandes@yahoo.com.br

Introdução

“Pensar a subjetividade humana como local da resistência... pensar possibilidades de recusa do lugar que querem para nós.”

Stephen Ball

No período histórico e político que contempla da década de oitenta do século XX ao final da primeira década do século XXI, viveu-se na escola brasileira a reafirmação do espaço democrático, das conquistas por direitos sociais que constituíssem a cidadania e a incorporação de novos modelos institucionais que respondessem à nova realidade social. Essa realidade instituída no mundo globalizado dos avanços tecnológicos exigiu da escola seu novo papel social.

As políticas públicas sociais que estão na base das legislações, especificamente nas educacionais, implementadas pelos governos dessa época, atendem aos marcos legais, operacionais e políticos evidenciando como se dá a relação entre o Estado e a sociedade civil — no campo das conquistas dos direitos sociais em educação —, suas interferências na prática educativa e na consolidação de instituições escolares democráticas movidas pelo valor da igualdade em meio à diversidade social.

Este estudo tem como objetivo apresentar uma discussão acerca do processo de construção da educação inclusiva, tendo em perspectiva a Educação Especial – das escolas especiais à sua inserção na Educação Básica. Essa discussão será realizada por meio do resgate das principais legislações e de documentos oficiais da área, bem como da reflexão sobre políticas públicas que estavam/estão na base desses textos legais. A discussão foi dividida em duas partes. Na primeira são descritas as leis, resoluções e declarações das últimas duas décadas, com intuito de explorar tais documentos, suas origens e possíveis indicações de encaminhamentos para que o universo da educação inclusiva passasse de utopia para a realidade social. Na segunda, são indicadas contradições nos direitos instituídos pelas leis, normas e resoluções, à luz da visão histórica e filosófica do valor da inclusão daqueles considerados diferentes. Essas contradições são discutidas tendo como referência os marcos apontados pelo documento *Todos pela Educação: rumo a 2022 - TPE (2007)*,³ suas determinações e contradições mediante a reafirmação da sociedade de consumo, a possibilidade e o desafio da inclusão como política pública na educação.

1. Marcos históricos e legais da construção da educação inclusiva no Brasil

Nesta primeira parte do texto, propomos uma discussão sobre as políticas educacionais para a área, dando destaque às legislações e aos documentos que evidenciam essas políticas em aspectos fundamentais da inclusão escolar, a saber: os sentidos de inclusão escolar e da Educação Especial no bojo dos princípios da educação inclusiva; o aluno atendido e as práticas de inclusão, tendo como foco o atendimento educacional especializado, mote das recentes construções na área; e a formação dos docentes para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais.

As políticas educacionais das últimas duas décadas e as normativas que delas derivaram sob a forma de legislações e documentos oficiais afirmam princípios históricos, filosóficos, políticos e pedagógicos que subjazem à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, bem como anunciam necessária operacionalização desses princípios para que uma educação escolar efetivamente inclusiva, aberta às diferenças, seja implantada, o que se anuncia com programas e ações destinados aos sistemas de ensino e às escolas com a oferta de ambientes inclusivos e de aprendizagem para todos os alunos.

A construção da educação inclusiva afirma a urgente necessidade de que a escola contemple

³ Este documento, oriundo do Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, aponta a necessidade de planos de metas que atinjam os direitos subjetivos de cada cidadão de ser incluído na educação.

os conhecimentos dos diferentes grupos sociais e culturais e, além disso, propicie, em seu interior, uma reflexão crítica acerca das questões sociais e econômicas que cercam esses grupos, visando à construção de práticas pedagógicas que vão ao encontro de suas potencialidades e necessidades, afastando-se das concepções e práticas hegemônicas.

Um maior nível de equidade no contexto educacional implica avançar em direção à criação de escolas que promovam a educação na diversidade, entendida como recurso para a melhoria da qualidade educacional e fonte de enriquecimento humano. Segundo o princípio que norteia o *Marco de Ação da Conferência Mundial de Salamanca sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade*, (Salamanca, 1994⁴), todas as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, culturais ou sociais – crianças com deficiência, meninos de rua, de minorias étnicas, linguísticas ou culturais, de áreas desfavorecidas ou marginais – o que constitui importante desafio para os sistemas escolares. Para que as escolas tenham condições de enfrentar este desafio, todos os profissionais da área educacional e, em especial, os docentes precisam contar com ajuda e apoio em caráter permanente que possibilitem a participação contínua em atividades de formação bem como de assessoramento ao desenvolvimento da prática docente (DUK, 2005, p.12-13).

A análise das legislações e dos documentos para a área, que apresentamos na sequência do texto, indica referência à construção do direito à educação de todas as crianças e jovens brasileiros, embora o regate do processo histórico aponte também que este apresentou diferenças se analisarmos os distintos momentos da história da Educação no Brasil.

A *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* (UNESCO, 1994), resultante da *Conferência Mundial de Educação Especial*, realizada em Salamanca, na Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, a qual representa um dos marcos históricos do movimento internacional em defesa da educação inclusiva que ganhou força a partir dos anos 90, afirma a garantia do direito à educação de todas as crianças, considerando-se a diversidade de atuações que constitui a escola da contemporaneidade. A Declaração apresenta:

Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem. Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias e os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades (UNESCO, 1994, p.2).

A *Declaração de Salamanca* afirma e define o sentido de educação inclusiva como educação voltada para todos, independentemente de suas diferenças, devendo ser incluídas “crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes às minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados” (UNESCO, 1994, p.3). Essa definição solicita a ampliação da atenção e do atendimento aos alunos pelos profissionais da educação, sistemas de ensino e escolas. O sentido de educação inclusiva proposto pela Declaração de Salamanca implica refletir sobre a educação como um todo, seus princípios e práticas, e reafirma a necessária reorganização escolar e do currículo, bem como da formação docente. Porém, no seio das solicitações por uma educação realmente inclusiva estão, desde Salamanca, as reivindicações sobre outro olhar para a Educação Especial na educação

⁴ UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Especiais*. Conferência Mundial sobre Educação para as Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: UNESCO. Disponível em portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso: fevereiro 2013

regular e básica. Especificamente sobre a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, a Declaração apresenta:

as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (UNESCO, 1994, p.2).

O atendimento a essas crianças e jovens requer a operacionalização de sistemas de apoio e a construção de práticas escolares efetivamente inclusivas.

Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva (UNESCO, 1994, p.3-4).

A análise da *Declaração de Salamanca* indica que tínhamos, em meados dos anos 90, e a partir dessa Conferência Mundial, a educação inclusiva como meta da educação global e a reorganização dos sistemas e escolas como necessária operacionalização dessa meta. Porém, a história não se faz sem considerar as contradições postas pela realidade; nem mesmo o fato de que esta não é uma construção linear. Assim, pensar em uma educação inclusiva exige considerar a contingência de crianças e jovens aliados dos processos de escolarização formal, em especial nos países em desenvolvimento da América Latina, bem como considerar o insucesso escolar caracterizado pelos altos índices de reprovação e evasão (PATTO, 1990). A operacionalização da construção da pretendida educação inclusiva aconteceu, em cada país, relacionada à sua base política e social.

No Brasil, desde a sua origem, o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais ficou caracterizado como Educação Especial, apresentando diferentes concepções e abrangências em seu processo histórico. Segundo a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), em seu art. 58, a Educação Especial é definida como:

Entende-se por Educação Especial, para os efeitos dessa lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para portadores de necessidades especiais. Parágrafo 1º: Haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular para atender às peculiaridades da clientela da educação especial. Parágrafo 2º: O atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996).

Ainda com uma história recente, a Educação Especial teve início nas instituições especializadas, nas quais eram atendidas apenas crianças e jovens com deficiência, o que ainda se mantém em alguns contextos. Naquele momento histórico, a segregação das crianças em escolas e classes especiais era considerada própria, ou conseqüente, às suas condições e limitações. O isolamento em instituições reforçava o estigma da deficiência, minimizando as possibilidades desses indivíduos de se tornarem eficientes. Além disso, em sua grande maioria, as instituições se caracterizavam como assistencialistas e promoviam educação desvinculada de um currículo escolar formal (MENDES, 2010). Em um segundo momento dessa história, os alunos foram integrados às escolas de ensino regular, primeiro em salas especiais constituídas apenas por alunos com necessidades especiais e, somente depois, bem mais recentemente, esses estudantes foram inseridos nas salas de aula de ensino regular, indicando o real sentido da inclusão escolar que vai além do histórico movimento da integração.

Classes e escolas especiais, essencialmente baseadas no princípio da segregação educacional, permitiram dessa forma transformar o ensino especial num espaço onde era legitimada a exclusão e discriminação social, o que transformava a educação especial, em um forte mecanismo de seletividade social na escola pública de primeiro grau. A partir daí cresceu o criticismo e as restrições por parte de diversos segmentos da sociedade, contra a manutenção da educação especial como instância legitimadora das impropriedades da educação regular (BRASIL, 2001b, p.102).

Nas escolas brasileiras, na multidimensionalidade que envolve a inclusão escolar, um dos desafios foi/é atender a tantas diferenças – sociais, culturais e pedagógicas – que se construíram com base em tendências pedagógicas marcadas pela homogeneização e por práticas curriculares em que essas diferenças não eram contempladas.

Em 2001, a Resolução n. 2, do Conselho Nacional de Educação, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001b), instituiu as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. O parecer n. 7 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001a), que apresentou os estudos preliminares que subsidiaram a Resolução n. 2, em explicação à ideia de necessidades educacionais especiais, indica:

Todos os alunos possuem em algum momento necessidades educacionais e seus professores, em geral, conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionam ao aluno meios para acesso ao currículo. Essas são as chamadas necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001a, p. 33).

Esse direcionamento firmado na Resolução (BRASIL, 2001b) indica qual é o público-alvo da Educação Especial na construção da educação inclusiva, definido por aqueles que apresentam necessidades especiais. Na mesma resolução encontra-se a explicitação das características dos alunos atendidos pela Educação Especial.

Aqueles que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidos em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; aquelas relacionadas à condição, disfunção, limitação ou deficiência; dificuldades de comunicação e sinalização; altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2001b, p. 39)

Porém, há contradições no interior do texto dessa resolução que representam a coexistência de diferentes concepções presentes na base dessa legislação. Embora firme a adequação dos sistemas e escolas visando ao atendimento desse aluno, defendendo que não é o aluno que deve se adaptar (BRASIL, 2001b, p.33), a resolução mantém que, em alguns casos, a educação especial pode substituir os serviços educacionais comuns, garantindo a existência de classes e escolas especiais.

A Educação Especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva. (...) Excepcionalmente, os serviços de educação especial podem ser oferecidos em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e em ambientes domiciliares (BRASIL, 2001b, p.42).

Nos últimos anos, a Educação Especial consolidou-se como modalidade da Educação Básica na organização do ensino regular, definindo a escola como espaço de educação inclusiva. No centro

dessa construção, é apresentado o documento *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) que propõe a redefinição da Educação Especial.

uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2001b, p.10).

Segundo o capítulo V do documento em questão (BRASIL, 2008, p.10), o público-alvo da Educação Especial é “o aluno com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” e, no caso de “transtornos funcionais específicos”; a proposta é que essa educação, integrada à proposta pedagógica da escola e por meio de seus profissionais, atue em articulação com o ensino regular, em ações colaborativas entre o chamado professor especialista e o professor da sala do ensino regular.

O documento *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) anuncia como uma das ações da Educação Especial o chamado AEE – Atendimento Educacional Especializado, de funcionamento integrado ao ensino regular.

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

Embora desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394, de 1996 (BRASIL, 1996), o atendimento especializado seja previsto, as características firmadas no documento de 2008 apresentam-se diferenciadas, em especial quanto à exigência de sua realização na escola regular, de forma a complementar ou suplementar as atividades da sala de aula sem nunca substituí-las.

A Resolução n. 04, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação, institui as *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial* (BRASIL, 2010), reafirmando alguns dos aspectos que já haviam sido indicados no documento de 2008.

Ainda na mesma resolução, o artigo 13 estabelece as atribuições do professor que atua no atendimento educacional especializado, observando-se a indicação de ações de avaliação, planejamento, execução de programas institucionais, orientação às famílias e aos demais professores. Especialmente quanto à interação dos professores especializados, o mesmo artigo, em seu inciso VIII, indica ser atribuição desse professor “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum” (BRASIL, 2010, p.72).

Para Bruno (2010), uma análise da Resolução n. 04 indica como avanço a organização dos recursos educacionais visando à acessibilidade e à inclusão efetiva do aluno, no que se incluem a produção e o uso de recursos adequados à sua escolarização e aprendizagem. Como retrocesso, porém, a autora indica o caráter instrumental do atendimento educacional especializado, que acabou sendo desenvolvido restrito às salas de recursos multifuncionais e, embora a resolução solicite o trabalho conjunto entre os professores, ela afirma que a ênfase no atendimento educacional especializado, o que tem sido o foco das recentes políticas para a área, enfraqueceu a atuação do professor especialista no contexto da sala de aula do ensino regular em ações conjuntas e colaborativas junto ao professor regente.

Em 17 de novembro de 2011, a Presidência da República assina o Decreto n. 7.611, que “dispõe

sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências” (BRASIL, 2011). O artigo 2º desse decreto afirma que a educação deve garantir serviços de apoio específicos, complementares à formação dos estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, e suplementares à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. O artigo 3º indica objetivos do atendimento educacional especializado:

- I. prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II. garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III. fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV. assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011, art. 3º).

Os incisos II e III do referido artigo nos levam a pensar sobre a atuação e formação dos professores. Da educação segregadora, nas chamadas instituições educacionais especializadas, à proposta de inclusão no ensino regular, passando pelas classes especiais, as histórias individuais e coletivas da educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais foram acompanhadas da concepção de que seus professores deveriam ser também “especiais”, com formação diferenciada, realizada em cursos de “especialização” posteriores à graduação.

Seguindo o modelo da divisão do trabalho e do conhecimento no sentido da sua fragmentação, essa formação “especial” que preconizava a “especialização” mostrou-se inadequada diante da diversidade humana e social e das reais solicitações de uma escola compromissada com a educação de todos os seus alunos. Entre a legislação e a prática dos docentes realizada para atender a diversidade presente em sala de aula, especificamente sobre o ensino que se realiza nas escolas, o que ainda se observa são contradições justificadas em função das dúvidas dos professores acerca da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, dúvidas presentes no discurso recorrente de que o professor não foi preparado para receber e atuar com esse aluno. Esse discurso do despreparo deve ser considerado no contexto da sua produção e compreendido como emergente da realidade histórico-social, educacional e política construída/desconstruída individual e coletivamente. A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais tem mobilizado nos profissionais sentidos provocados pela incerteza que o novo instaura.

Neste contexto, as práticas de formação do professor devem buscar processos que propiciem o acolhimento das prementes necessidades e da realidade concreta e atual dos alunos, em oposição às concepções e práticas de formação também segregadoras, como foi, e ainda é, o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, indicando-se como necessário repensar as concepções que estão na base das práticas formativas, inicial e continuada.

Melo Martins e Pires (2006) desenvolveram uma pesquisa de cunho interventivo em uma escola cuja primeira etapa foi a organização de um curso de formação. Os dados levantados pelos autores indicam a importância, na escola, de espaços de interlocução e de formação com vistas a refletir e mudar as práticas desenvolvidas com alunos com necessidades educacionais especiais.

Da mesma forma, o levantamento realizado por Pires (2006) acerca das ações didático-pedagógicas voltadas à inclusão indica que os professores entrevistados afirmaram falta de preparo e de formação para atender a esse aluno, e pouca participação efetiva nos processos de inclusão. O mesmo estudo avaliou os efeitos da participação dos entrevistados em curso de formação organizado com base na experiência profissional e nas dúvidas e inquietações advindas da prática, indicando que a proximidade com a realidade vivida pelos professores tem relação direta com os resultados desses cursos e com mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

Já Baptista (2006) discute sobre novas posições e possibilidades de ações docentes, mobilizadas pela inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, destacando aquelas que “transcendem o nível da didática e exigem prioritariamente uma discussão ética sobre as possibilidades

e os limites do ato de ensinar/aprender” (p.91). Para o autor, essas ações devem envolver um projeto político-pedagógico que dê suporte às mudanças legislativas para além de sua obrigatoriedade, e indique caminhos e possibilidades outras de vivência escolar e de ensinar e aprender.

Sobre a relação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas e a formação profissional, Toledo e Vitaliano (2012) investigaram um programa de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva. Tais investigações indicaram o alcance dos objetivos do programa, a saber, mudanças e melhorias no atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, apontando para aspectos como ações colaborativas, parcerias e reflexão sobre a prática.

Em relação a programas e ações de formação, o programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* (BRASIL, 2011⁵), desenvolvido pelo Ministério da Educação em cooperação com os municípios, tinha como objetivo implantar as salas de recursos multifuncionais e um programa complementar voltado à formação de professores, o *Educar na Diversidade* (ANJOS, 2012). Esse programa envolveu secretarias e profissionais em todo o país e promoveu uma formação voltada ao atendimento educacional especializado preconizado pela legislação.

Anjos (2012) ressalta que a compreensão das políticas públicas educacionais voltadas à inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais exige a relação com o contexto escolar, com a realidade vivida pelos professores, alunos e demais profissionais e, principalmente, com os fins da educação. A reflexão sobre concepções e políticas, com a contribuição do resgate histórico da educação e da educação especial, pode promover a construção de práticas pedagógicas inclusivas efetivamente voltadas à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos.

2. Dos marcos legais às possibilidades de políticas de inclusão: o desafio da construção

O ponto inicial que propomos nesta segunda parte do texto é refletir sobre o que se anuncia nas legislações e sobre as possíveis ações desencadeadas para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em redes regulares de ensino, dialogando entre o proposto e o efetivado em ações governamentais no que diz respeito ao impacto gerado no âmbito das políticas de inclusão em todo o território nacional.

Tratar da educação inclusiva dezoito anos após o estabelecimento da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394* (BRASIL, 1996), é chamar a atenção para a análise das principais ações que promovem o acesso de crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais ao sistema escolar regular; é refletir sobre o atendimento do direito social da educação como direito de todos os brasileiros em idade escolar, o que é posto na *Constituição Federal* de 1988 (BRASIL, 1988).

Com isso, não se quer reduzir o valor da inclusão à escolarização; ao contrário, é fundamental o reconhecimento da luta pelo direito que vai além do acesso à escola, buscando a inserção de todos na produção de conhecimento que se dá no mundo histórico e cultural, no mundo do trabalho e nos mais variados espaços de convívio social em que as pessoas com necessidades educacionais especiais seguem constituindo-se historicamente como cidadãos. Porém, a escolha, neste texto, por discutir a escolarização dessas pessoas intenciona ressaltar o movimento que se deu no Brasil, desde a última década do século XX, na tentativa de reconfigurar o campo da Educação Especial, voltando-se à construção da educação inclusiva nos seus diversos aspectos legais, pedagógicos e sociais. A questão do acesso ou não de tais pessoas à rede regular de ensino em sua dimensão de escolarização não é mais uma questão pungente no século XXI, nem no Brasil nem no mundo.

Há décadas, como a história nos aponta, a humanidade busca o acesso ao conhecimento sistematizado pela escola, em especial aqueles que se encontram em idade adequada para o trabalho e a produção, a chamada população economicamente ativa, como afirma Machado (2009). Essa preocupação se deve ao fato de que, com o fortalecimento do Estado Liberal e do sistema

⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17434&Itemid=817. Acesso em: março de 2014.

capitalista na década de 80, a instituição escolar passou a ser vista como formadora de mão de obra. Para além dessa observação, como complementação no entendimento dessa compreensão histórica, o período posterior à Segunda Guerra Mundial traz outros elementos, como a questão de se querer suprir a escolaridade de todos no nível básico.

Um desses elementos é a necessidade de reconstruir as nações devastadas pela guerra, somada à cultura da paz e da inclusão daqueles que, de forma natural ou ocasional, por causa do período de guerra, seriam diferentes, seja na sua condição mental, cognitiva ou, sobretudo, física. Muitos discursos que reivindicavam a formação cultural pela paz, pela convivência harmoniosa e tolerância mútua mostravam a necessidade de homens e mulheres, cidadãos de todo mundo, de reaprenderem a conviver e a tolerar-se mutuamente. Assim, justifica-se a emergência de declarações, leis e resoluções cujas concepções baseiam-se na expectativa de que promover a igualdade nos mais variados espaços de adversidades contribuiria para a promoção da escolarização de todos e pela luta por outros direitos sociais.

O documento intitulado *Todos pela Educação: rumo a 2022* (TPE 2008), segundo Shiroma, Garcia e Campos (2011), produzido no centro do movimento empresarial denominado *Compromisso de Todos pela Educação* (2008), foi incorporado pelo governo federal, neste início de século, no *Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE*. Abordar esse documento é importante para que se possa olhar para o universo da educação inclusiva sem ingenuidade, observando o que se fala e o que se produz como políticas de governo e de legislação do Estado.

O Todos pela Educação é uma aliança da sociedade civil, da iniciativa privada, de organizações sociais, de educadores e de gestores públicos da Educação. É uma união de esforços, em que cada cidadão ou instituição é corresponsável e se mobiliza em sua área de atuação, para que as crianças e jovens tenham acesso a uma Educação Básica de qualidade. Essa ação, prevista para acontecer até 2022, é suprapartidária, atravessa mandatos e une gerações. (TPE, 2008)

A agenda empresarial dos países emergentes, em que se inclui o Brasil, junto com os países mais ricos do mundo, redefine “uma nova consciência, uma nova sensibilidade social com relação ao direito à educação e à responsabilidade social que o exercício desse direito implica” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p.225). Com isso, pretende-se forjar um novo perfil de cidadão, que toma para si as responsabilidades do Estado, da escola – entidade cada vez mais comprometida, responsável por fornecer a mão de obra qualificada – e da sociedade civil com a ideia de que cada um deve fazer seu papel com uma nova forma de exercer seu protagonismo, para que, ao mesmo tempo, juntos, todos possam mudar a educação.

Como afirmávamos no início sobre o contexto histórico e político das possibilidades de políticas públicas que promovam o universo da educação inclusiva, conhecer e refletir sobre os meandros contextuais de interesses econômicos na educação é ter ciência de que não estamos, muitas vezes, criando, por meio da formação, um novo homem, mais humano, que defenda valores como o da igualdade, da justiça e da humanidade social, mas reproduzindo de forma ingênua o que se espera da escola, desde que atenda às agendas econômicas e à reprodução do capital econômico em prol do esfacelamento do capital humano.

Leis e declarações, entre outros documentos produzidos pelos estados liberais e capitalistas solicitam de que a dimensão econômica antecipe e pautar a agenda da dimensão política. Com isso, assistimos pedagogicamente no interior das escolas, com preocupação acerca da formação humana, cognitiva, afetiva, moral e ética, a reafirmação do papel do Estado, que se ocupa em redefinir sua agenda política atendendo ao universo econômico.

O documento *Todos pela Educação: rumo a 2022* (TPE 2008), “terá como público-alvo, primordialmente, os profissionais da comunicação [...], mas também todos aqueles que têm uma audiência, ou seja, todos que, no seu cotidiano, são ouvidos por um número considerável de pessoas” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p.234), pois, de acordo com sua organização estrutural, afirma

que a educação é um direito de todos e que o cumprimento desse direito exige uma vigilância em relação aos responsáveis, neste caso, a forma como a família e a sociedade cobram atualmente da escola, e o cidadão comum, sendo instigado, no que lhe é permitido, cobra do Estado. Mas, como essas ações são criadas e motivadas pela minoria que se beneficia dessa situação, em um curto espaço de tempo, a fiscalização e as manifestações populares se desfazem como se nada tivesse acontecido.

O documento foi organizado baseando-se em premissas, em forma de mensagens, em que cabe à dimensão subjetiva de cada um incorporar a ideia de que a educação é um direito de todos, devendo ser incluídos os diferentes, prioritariamente aqui as pessoas com necessidades educacionais especiais, ao mesmo tempo em que o Estado incentiva a participação da sociedade no sentido de que assuma o que lhe é devido.

Exemplo disso são as seguintes as premissas que integram o documento em questão: *a) A Educação para Todos e Todos pela Educação*, direcionada à sociedade em geral, promove uma incitação nacional por esse direito, mobilizando a consciência e a emoção; *b) Todos têm direito à educação e Educação é mais que vaga na escola*, premissa direcionada aos pais e à comunidade, visto que, como os pais de alunos das escolas privadas, os pais de alunos das escolas públicas também devem exigir qualidade, fazendo críticas à má qualidade do ensino, tendo como referência os aspectos humano, político, social e econômico; *c) Educação começa em casa*, com foco na responsabilidade dos pais sobre o sucesso escolar do filho; *d) Todos os projetos têm de melhorar a escola*, referindo-se aos gestores sociais, diretores, professores e pais, centralizando a escola na responsabilidade de todos os projetos sociais desenvolvidos em sociedade; *e) Toda criança é capaz de aprender*, premissa direcionada aos professores e pais, em que a afirmativa maior é a de que o ensino eficaz não produz fracasso escolar; *f) Escola é o lugar onde a criança aprende*, voltada aos gestores, professores e pais, com intuito de disseminar a ideia de que qualidade de ensino implica desenvolver a cultura da avaliação do rendimento e da aprendizagem; *e) Valorizar o professor é apoiá-lo para ensinar*, direcionada aos professores e gestores/diretores, apoia o professor para que este possa atingir as metas preestabelecidas do desenvolvimento de habilidades e competências; *g) Gestão do aprendizado é papel do diretor*, voltada aos diretores, que devem conduzir a transformação da escola para que esta se torne “eficaz”; *h) Todas as escolas com foco em todos os alunos*, dedicada aos gestores dos sistemas, gestão essa que se dá por meio de planos e metas, fazendo com que todas as escolas possam cumprir suas metas de desempenho e de rendimento.

Tais premissas representam a tentativa de vínculo da legislação com a prática escolar; são metas construídas para que não se perca o conteúdo da lei, mesmo que esta caracterize a visão empresarial que fundamenta desde as políticas públicas da educação básica à educação superior brasileira, em que a qualidade deve ser garantida para poder suprir o direito à educação previsto na legislação. A questão deve-se não somente às premissas – visto que até mesmo o olhar menos cuidadoso entende os objetivos citados como necessários a qualquer bom educador, gestor ou pai –, mas sim ao fato de que a qualidade educacional na visão “empresarial reduz qualidade em resultados de aprendizagem, medidos através de testes de rendimento e pela avaliação das performances dos estabelecimentos escolares” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p.237).

Considerações finais

Neste trabalho de reflexão e descrição de políticas públicas voltadas à educação inclusiva, em um período histórico determinado pelas últimas duas décadas, tivemos como pretensão sintetizar alguns elementos críticos que têm orientado nossas análises. Para tal reflexão, o foco esteve na articulação entre o prescrito nas legislações e o realizado. Procurou-se evidenciar a macro e a microdinâmica de difusão de políticas educacionais inclusivas definidas em fóruns internacionais e implementadas em nível regional e local.

Para isto, descrevemos o que trazem as declarações, leis e resoluções e seus impactos

nas práticas pedagógicas e nas instituições escolares regulares brasileiras. Realizamos também a análise de parte do documento intitulado *Todos pela Educação: rumo a 2022-TPE* (2008), que possui referências fundamentais para a educação atual. O documento apresentado destaca a educação como síntese do pensamento hegemônico atual do empresariado na educação e como estratégia de produção de mudança cultural na relação do estado com a sociedade civil.

Como tentativa de tornar a inclusão uma política pública, a importância de atentar para os documentos produzidos e disseminados como discurso, longe de uma prática real de sala de aula, leva à credibilidade de estratégias que envolvam sujeitos educados para exercer com mais eficiência e eficácia suas funções sociais. Essa lógica que fundamenta as políticas educacionais brasileiras neste início de século manifesta-se desde a apresentação desses discursos presentes na legislação até as políticas, pois não se trata de documentos isolados, mas de um movimento de coesão e consenso que reorienta da gestão escolar às práticas educativas inclusivas no interior das escolas.

Referências

ANJOS, H. P. Na linha do tempo: histórias do fazer docente em educação especial e políticas públicas. In: CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial, 5, 2012. *Anais...* São Carlos: UFSCAR, 2012, p.322-335.

APPLE, M. W. BALL, S. J. GANDIN, L. A. *Sociologia da Educação: Análise Internacional*. Porto Alegre/RS: Penso 2013.

BAPTISTA, C. R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, C. R. (org.) *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.83-94.

BALL, S. J. MAINARDES, J. *Políticas Educacionais Questões e Dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais n. 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2012. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1366/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=26>. Acesso em: janeiro de 2014.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1995. p.51.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Parecer n. 17*, de 3 de julho de 2001. Brasília: MEC/SEESP, 2001a, p. 7-67. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: janeiro de 2014

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, MEC/SEESP, 2001b, p.68-72. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: janeiro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial*. Política Nacional para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva – MEC/2008. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2010 a, p. 9-26. Disponível em:<<http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/marcos-politico-legais.pdf>>. Acesso em: janeiro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - Modalidade Educação Especial. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2010b, p. 69-72. Disponível em:<<http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/marcos-politico-legais.pdf>>. Acesso em: janeiro de 2014.

BRASIL. Decreto 6.094. *Compromisso Todos pela Educação*: estabelece o plano de metas. 24 de abril de 2007. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, 18 de novembro de 2011, seção 01h12min. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7611-17-novembro-2011-611788-norma-pe.html>>. Acesso em: janeiro de 2013.

BRUNO, M. M. G. A política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. In: Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 33, 2010, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2010, p.1-13.

DUK, C. *Educar na diversidade*: material de formação docente. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. 2005

MACHADO, M. M. Gestão da educação de jovens e adultos: espaços possíveis de construção coletiva. In: *SIMPÓSIO BRASILEIRO E CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO*, 3, 2009, Vitória. [Trabalhos apresentados]. Vitória: Anpae, 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/anpae/simposio2009/cd_rom.php>.

MELO F. R. L. V.; MARTINS, L. A. R.; PIRES, J. Experiências de intervenção em prol da inclusão de alunos com paralisia cerebral. In: MARTINS, A. R. et al (orgs.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 2006. p.141.148.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogia*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v.22, n.57, p.93 - 109, 2010.

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

SHIROMA, E.O.; GARCIA, R.M.C; CAMPOS, R.F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso da do movimento Todos pela educação. In: BALL, S.J.; MAINARDES, J. (org.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, G. N. L. Educação inclusiva: dificuldades enfrentadas pelos professores do Ensino Fundamental no processo de inclusão. In: MARTINS, A. R. et al (orgs.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 2006. p.162-170.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). *Nota técnica preliminar*: metodologia para obtenção das metas finais e parciais. São Paulo, 2007.

_____. *Missão, objetivos e princípios*. <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em set. de 2013.

_____. *Relatório-TPE- 2008*. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca.aspx>>. Acesso em: 10.set. 2009.

TOLEDO, E. H.; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.18, n.2, p.319-336, abr./jun., 2012.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Especiais. In: *Conferência Mundial sobre Educação para as Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade*, Salamanca. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso: janeiro de 2014.

Recebido em janeiro de 2014
Aprovado em fevereiro de 2014.

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA SOB AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES: UMA ANÁLISE DE PESQUISA*

UNIVERSITY TEACHING UNDER THE NEW CURRICULUM GUIDELINES: NA ANALYSIS OF RESEARCH

Mara Rúbia Alves Marques¹

Queremos, entretanto, destacar as limitações deste ensaio, por se tratar de uma incursão deveras incipiente em uma ampla e polêmica temática como é a formação de professores; o que, por si só, demandaria esforços teóricos bem mais aprofundados, para além da natureza de um trabalho como o que ora desenvolvemos. (VERÍSSIMO, 1999).

RESUMO: Este artigo foi elaborado com base em um texto produzido com vistas à minha participação em uma banca de defesa de tese de doutorado. Trata-se de um diálogo entre o trabalho de pesquisa e a autora Simone Reis (2011), com o objetivo de contribuir com orientações de professores e outras investigações de alunos de graduação e pós-graduação sobre a temática da formação, profissão e trabalho docentes. Após as considerações iniciais, analiso alguns aspectos de ordem teórica e, posteriormente, outros de caráter metodológico com o propósito de evidenciar a relevância da referida pesquisa em termos de sua reflexão sobre a docência universitária.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Docência Universitária. Odontologia. Diretrizes Curriculares.

ABSTRACT: This article was drawn from the text produced with a view to my participation in banking Thesis defense. It is a dialogue with the research work and the author Simone Reis (2011), with the objective of contributing to guidance teachers and other investigations of undergraduate and postgraduate courses on the subject of training, profession and teachers work. After the opening remarks, we analyze certain aspects of theoretical and subsequently, some methodological aspects of character in order to highlight the relevance of such research in terms of its reflection on the university teaching.

KEYWORDS: Teacher Education; University Teaching; Dentistry; Curriculum Guidelines.

¹ *Elaborado com base no texto produzido para minha participação na banca examinadora de defesa da tese de doutorado de Simone Maria de Ávila Silva Reis, intitulada "O professor do curso de Odontologia e a formação odontológica atual: formação, saberes e práticas pedagógicas em tempo de novas diretrizes curriculares". A sessão pública de defesa ocorreu em 4 de agosto de 2011, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora da Faced da UFU. E-mail: mara@ufu.br

Considerações iniciais

Para começar, penso ser necessário justificar este escrito. De quando em vez, um ou outro estudo ou pesquisa, seja trabalho de conclusão de curso, monografia, dissertação ou tese, de alunos meus ou não, como que instigam uma análise como a que ora apresento e que venho a publicar. Pode ser, por um lado, o relato de uma experiência pessoal de orientação individual e/ou de grupo; ou, por outro, uma “conversa” com o texto ou o trabalho propriamente dito e com seu respectivo autor – como é o caso deste artigo.

Em quaisquer casos, contudo, o que prevalece não é algo em razão da qualidade de um trabalho em detrimento de outro que não mereceria ser destacado mais ou menos formalmente. Trata-se, todavia, de uma espécie de identificação teórica e metodológica de minha parte com a atividade ou a pesquisa analisada, e eventualmente publicada. Mas também se trata do desejo de socializar com outras pessoas o que me parece particularmente interessante e que pode contribuir com orientações de professores e investigações de alunos.

É o caso desta análise da pesquisa de Reis (2011), que envolve experiência pessoal e a investigação de sua própria formação e prática acadêmicas no trato da profissão e do trabalho docente.

Sobre alguns aspectos teóricos²

Fica claro, no início da introdução do trabalho de Reis (2011), que o estudo “[...] aborda a temática da docência universitária e tem como foco a formação, os saberes e a prática de professores de um curso de Odontologia. Sua origem está em algumas questões que se impuseram em determinados momentos de nossa trajetória profissional” (REIS, 2011, p.14).

Uma das questões é logo apresentada: “Se um professor não pode executar as atividades de um dentista, por que este poderia exercer as funções daquele?” (CARVALHO, 2002 apud REIS, 2011, p.14). Sem dúvida é uma pergunta forte, como confirma a pesquisadora: “Embora já questionássemos, há algum tempo, nossa situação de dentistas-professores, causou-nos impacto a colocação explícita daquele educador [Antônio de Carvalho], que certamente vale, também, para engenheiros-professores, médicos-professores, advogados professores, dentre outros tantos” (REIS, 2011, p.14).

De fato, uma observação empírica no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU indica que vários profissionais, em seus respectivos campos de atuação e com diferentes abordagens, têm investigado esse problema, muito próprio à pesquisa sobre a docência no ensino superior em geral, ou a docência universitária em particular – a relação entre bacharelado e licenciatura, entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos ou metodologias de ensino, entre conhecimento científico e senso comum, entre teoria e prática etc.

Reis (2011) aborda a temática opondo, sobretudo, paradigmas de conhecimento [epistemologia] e, conseqüentemente, de formação de professores [pedagogia] no contexto de um embate entre modernidade e pós-modernidade [história].

[...] o paradigma científico se fez embasar pela racionalidade, pela lógica e pela objetividade, provocando a fragmentação do conhecimento em ciências particulares e indicando, como único método de investigação para as ciências naturais, humanas e sociais, o método científico. [...] Mas, se por um lado, o modelo vigente foi responsável pelo desenvolvimento da ciência que a humanidade hoje desfruta, por outro tornou a organização do conhecimento acadêmico refém de seus princípios ao provocar uma cisão radical entre sujeito e objeto, ciência e ética, ciências naturais e ciências sociais, teoria e prática, corpo e mente, homem e natureza (REIS, 2011, p.15).

² Nesta seção as referências ao texto de Simone Reis são da versão final da referida tese.

De fato, basta observar a lógica de construção dos currículos e as práticas de sala de aula, onde o conhecimento se organiza, linearmente, do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o profissionalizante, de tal modo que as experiências de ensino sejam vivenciadas isoladamente, de forma particularizada, perdendo-se no isolamento das especialidades. [...] Entretanto, há algum tempo tal modelo tem sido contestado em diversas áreas (REIS, 2011, p.16).

Nessa oposição entre modernidade e pós-modernidade, chamou-me especial atenção o embate paradigmático entre disciplinaridade e interdisciplinaridade apresentado por Reis (2011), que me remeteu a um artigo que escrevi sobre esse tema, também relacionado à universidade (VERÍSSIMO, 2001), e cujo pressuposto básico é:

[...] o debate entre *disciplinaridade* e *interdisciplinaridade* é também o debate em torno da chamada “crise da modernidade”, onde pode-se, inclusive, identificar uma “crise educacional” e/ou uma “crise da universidade”, sobretudo quando a educação não consegue se situar neste atual contexto, preferindo arraigar-se aos modernos fundamentos de sua constituição histórica. Seria essa a sua verdadeira “crise de qualidade” – de caráter eminentemente epistemológico – muito diferente da tão propalada, mas ideologicamente útil, crise de competência produtiva e de racionalidade administrativa (VERÍSSIMO, 2001, p.107).

Num primeiro momento, considerei a referência a uma educação interdisciplinar, que “[...] vai de encontro às exigências formativas especializadas, pois não é possível cobrar o reconhecimento da existência e possibilidade de trabalhar com trans/inter/multidisciplinaridade se a própria formação do professor ainda é compartimentada e cartesiana [...]” (REIS, 2011, p.17). Posteriormente, recuperei no artigo supramencionado (VERÍSSIMO, 2001) a definição da disciplinaridade aplicada ao social, ao educacional e à Educação Superior nos seguintes termos:

Disciplinaridade tem a ver com: seleção e afirmação de um discurso único com validade superior, digamos científica, perante os discursos marginais; institucionalização de instâncias e práticas operativas-pragmáticas de ajustamento social; estratégia política e método de produção e difusão de conhecimento.

Disciplinaridade e educação tem a ver com todos estes princípios, associados com as funções sociais históricas da escolarização de massas (preparar para o novo mundo do trabalho e para o ajustamento dos indivíduos à nova ordem social), como corolário de um processo de liberação dos valores medievais, da autonomização jurídica, política e econômica do Estado moderno, e da saída da crise representada pelo contexto histórico da Revolução Francesa do século XIX. *Disciplinaridade e educação superior* tem a ver com o papel essencial da universidade nesse projeto, sobretudo através das Ciências Humanas e Sociais, da formação de quadros profissionais-administrativos e da difusão da alta cultura, sobre um tripé político-antropológico liberal: a formação do homem cultural, do homem sociológico (*homo sociologicus*) e do homem econômico (*homo economicus*) (VERÍSSIMO, 2001, p.107).

Se considerarmos que estamos num contexto de crise da disciplinaridade, isto é de crise do homem de cultura e do homem sociológico, de crise do trabalho associado ao emprego (crise do homem econômico) – contexto, aliás, denunciado de modo recorrente pelo pós-estruturalismo e pelo pós-modernismo –, suponho que a interdisciplinaridade emerge como legítimo paradigma político-cultural e educacional.

Nesse sentido, tanto Reis (2011) como Veríssimo (2001) indicam que a passagem da disciplinaridade à interdisciplinaridade se refere ao percurso histórico, epistemológico e pedagógico,

desde o rompimento com a tradição pedagógica medieval (pela ortodoxia da ciência positiva moderna) até o atual impasse entre a vertente neoliberal e a crítica pós-moderna, com o objetivo de compreender dilemas que atualmente a universidade e seus protagonistas enfrentam.

Sobre alguns aspectos metodológicos³

Destaco o esforço empreendido por Reis (2011) no percurso metodológico, sobretudo no que tange aos instrumentos e procedimentos para a coleta de dados junto a um grupo significativo de sujeitos – o questionário, a observação direta em sala de aula e a entrevista – para levar a bom termo seus amplos objetivos, a saber:

[...] detectar o *perfil profissional* do professor de Odontologia, com base na prática pedagógica, nos saberes, na formação docente e no conhecimento do trabalho desenvolvido na formação odontológica, e o *ser professor*, com vistas à possibilidade de percepção do sentimento que o motiva à profissão e à prática docentes (REIS, 2011, p.35).

Situo o estudo na vertente de investigação (não raras vezes controvertida) acerca do professor reflexivo, ao identificar o motivo e a motivação da pesquisadora desde os pressupostos básicos até os resultados finais. Para tanto, apoio-me em Davini (1995) para identificar que o motivo da referida pesquisa advém, explicitamente, da *socialização no trabalho*, uma vez que se origina de “[...] algumas questões que se impuseram em determinados momentos de nossa trajetória profissional [...] quando ingressamos como docentes da Escola de Odontologia de Alfenas (hoje Universidade Federal de Alfenas, MG), em 1987 [...]” (REIS, 2011, p.1).

Os outros dois aspectos envolvidos na formação, ainda segundo Davini (1995), são a *biografia escolar* e a formação de grau ou *graduação*. A primeira é, em geral, uma fase prévia da formação docente (formação como aluno) por anteceder as fases principais da “preparación inicial de grado” ou graduação (formação inicial), bem como a já mencionada “socialización profesional” (socialização/formação no trabalho).

A importância da biografia escolar reside especialmente no fato de que, “como productos internalizados a lo largo de su historia escolar, este ‘fondo de saber’ orientaría en buena medida las formas de asumir su propio papel como docentes” (DAVINI, 1995, p.80). A esse quadro é importante acrescentar a formação continuada – associada ou não ao trabalho ou serviço nos âmbitos da pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu*.

Coerente com a relevância da formação continuada, Reis (2011) supõe o aperfeiçoamento ou a capacitação *stricto sensu* como necessários à superação de sua própria deficiência formativa para a docência no ensino superior – deficiência essa situada na graduação em Odontologia e no Curso de Especialização em Prótese Dentária. Desse modo, toda uma seção da referida tese, intitulada “A contribuição da pós-graduação *lato e stricto sensu* para a formação docente” (REIS, 2011, p.150-174), é dedicada a essa fase formativa (ou seja, da formação continuada).

Fica claro, portanto, que a motivação para a pesquisa adveio do incômodo – a princípio, solitário – com o *déficit* da própria formação, evidenciado junto ao fazer da prática docente no exercício da profissão de professora e que justifica compreender o que ocorre no processo de formação em Odontologia (REIS, 2011, p.20; 25-26). Essa compreensão se dá à luz do contexto político-curricular das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Odontologia, instituídas em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

No motivo e na motivação da autora, identifiquei semelhanças com meu próprio texto da dissertação de mestrado (1996), em cuja introdução – com base em Orlandi (1983 apud VERÍSSIMO,

³ Nesta seção as referências ao texto de Simone Reis são da versão apresentada na ocasião da defesa da referida tese.

1996) – acabei por constatar que: “[...] este trabalho é, antes de tudo, um processo pedagógico, enquanto tentativa de autocompreensão e autocrítica de um educador, através de um processo de auto-esclarecimento do significado do que seja educar nos tempos atuais” (VERÍSSIMO, 1996, p.1).

Ainda sobre a pesquisa, afirmo que:

[...] é, antes de mais nada, um exercício teórico-prático de autocrítica pedagógica. Embora, como toda dissertação, almeje a comunicabilidade com todos os interessados na pesquisa educacional, constitui-se no trabalho solitário do diálogo de um educador com o campo de sua ação, através, sobretudo, da desconstrução/reconstrução de premissas e atitudes arraigadas. Por ser extremamente pedagógico, quem o concluirá não será jamais a pessoa-profissional que o iniciou. Não será, porém, esse o sentido da verdadeira aprendizagem? (VERÍSSIMO, 1996, p.8).

Por seu turno, a superação da solidão do diálogo da profissional com o campo de sua ação foi buscada por Reis (2011) em seus outros, em seus duplos na alteridade paradoxalmente tão igual, quando da análise das supostas diferentes trajetórias formativas de “nossos colegas professores dos cursos de graduação em Odontologia”.

Ao levar em conta as Considerações finais de Reis (2011), por exemplo, percebi que tanto as trajetórias como o desempenho dos docentes pesquisados tendem a se expressar pelo viés da falta e do mal-estar docente: individualismo, alheamento, alienação, omissão, falta de engajamento, ingenuidade, descomprometimento etc. Tais características são justificadas pela pesquisadora por fatores técnico-racionalistas *de ordem pessoal* (desconhecimento das políticas de formação docente e de questões relacionadas ao processo de ensinar); *de ordem institucional* (avaliação institucional e do ensino superior em bases produtivistas, descaso pela experiência e pela formação pedagógica, cisão entre ensino e pesquisa, e problemas curriculares); *de ordem epistemológica e pedagógica* (saberes e práticas tradicionais); e *de ordem profissional* (modelo especializado, elitista, mercantilista e pouco afeito ao público e ao social).

Essa crítica remeteu ao meu próprio texto da tese de doutorado (2000), especialmente à afirmação de Chauí (1990 apud MARQUES, 2000, p.1) de que “Ver é tomar conhecimento e para ter conhecimento. Quem olha, olha de algum lugar”. O sentido foi identificar “o olhar” preponderante de Reis (2011) sobre o seu objeto de pesquisa. E, salvo melhor juízo, trata-se de um olhar que é o da *perspectiva crítica político-humanista*, pois a pesquisadora afirma poder “[...] inferir que a formação odontológica continua forte nas especialidades, mas ainda é muito frágil na humanização de seus profissionais [...] subestimando a formação do cidadão crítico, comprometido e socialmente sensível”. (REIS, 2011, p.280). A formação humanística “Refere-se àquela formação que respeita as singularidades do ‘homem-dentista’ e do ‘homem-paciente’, preparando aquele para cuidar e satisfazer às necessidades físicas e emocionais deste” (MATOS, 2006 apud REIS, 2011, p.218).

Quanto ao currículo do curso de Odontologia, no mesmo sentido Reis (2011) constata e sugere que:

O núcleo de formação humanística [4] como está, parece-nos uma iniciativa muito tímida para lograr êxito. Nós defendemos a inserção de *mais conteúdos* de teor humanístico em *todas* as disciplinas. Na verdade, pensamos que a formação humanística deveria ser um princípio metodológico do curso de graduação em Odontologia. Como um tema transversal, ela deveria ser abordada por todos os núcleos de formação, contando com o engajamento pleno de todo o corpo

⁴ A propósito, entre os Núcleos de Formação da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia (FOUFU), o Núcleo de Formação Humanística inclui os eixos/áreas de conhecimento/atividades: Ciências Humanas e Sociais, e Administração e Gerenciamento (FOUFU, 2007, p.27 apud REIS, 2011, p.32), constituído pela Unidade de Conhecimento Humano 1 (UCH1), com três disciplinas: Sociologia, Psicologia e Ética e Bioética (REIS, 2011, p.38; 249-264).

docente da instituição. Para tanto, sugerimos que o primeiro passo seja a criação de espaços formais e específicos onde os docentes possam compartilhar, discutir e refletir sobre todas as dificuldades atualmente percebidas (REIS, 2011, p.280 – os grifos em negrito são meus).

Por um lado, essa prescrição, precedida de sólida investigação descritiva, me pareceu apropriada, com base, ainda uma vez, em supostos de Davini (1995), a saber: que a “reflexión sobre la práctica puede plasmarse en un eje curricular, o bien realizarse como proceso en el interior de cada disciplina en la formación de grado” (DAVINI, 1995, p. 135). Além disso, a reflexão sobre a prática comporta uma pluralidade de estratégias.

Por outro lado, no entanto, a referência ao humanismo me fez considerar novamente Orlandi (1983 apud VERÍSSIMO, 1996), para quem é válida toda investigação que contribua para explicitar aos educadores o sentido do seu trabalho, porém com a ressalva de se tentar “evitar o vago humanismo e aceitar o caminho da dificuldade”, pois:

(...) o objeto de pesquisa em educação mergulha numa pluralidade de estruturas, não sendo jamais indiferente ao próprio conjunto de problemas vividos pelos homens; mas é conveniente que esse dizer, em vez de ser mais um riacho desaguando no moinho de um vago humanismo, suscite as perguntas reveladoras desse tipo de inserção (ORLANDI, 1983, p. 17 apud VERÍSSIMO, 1996, p.21).

Do meu ponto de vista, um humanismo vago pode decorrer tanto da variedade de vertentes do humanismo como do fato de algumas delas se relacionarem ao criticado positivismo (o qual é um humanismo secular) no contexto de uma interpretação iluminista de homem, história e educação.

Penso, no entanto, que Reis (2011) não cedeu facilmente ao risco de desaguar rumo a um vago humanismo. Foi sábia a referência da pesquisadora à perspectiva de autores da área da saúde propriamente dita, por levar em conta um humanismo ou um humano mais concreto – e nisso há menos de vago:

Quando falo de formação humanística refiro-me à necessidade de se considerar que doente é gente, que gente não é só corpo, que gente não é só pedaço, não é só órgão. O que estou reivindicando é que o centro do pensamento médico seja a pessoa e não a especialidade em si (CORDEIRO e MINAYO, 1997, p.61 apud REIS, 2011, p.63).

Certamente, para o jovem médico, o que a Filosofia ou as “ciências do homem” tem a dizer, parecerá pouco mais de que mera especulação, ou até metafísica, [...] depois da objetividade organicista, talvez inevitável, da formação médica (PESSOTI, 1996, p.445 apud REIS, 2011, p.252).

Contudo, considerei mais problemática a definição de abordagem humanista utilizada pela pesquisadora, tomada das diferentes abordagens do ensino analisadas por Misukamy (1986 apud REIS, 2011). Essas, por sua vez, deixam entrever características das “tendências pedagógicas liberais, ou seja, a tradicional, a renovada e a tecnicista”, criticadas por Libâneo (LIBÂNEO, 1992 apud REIS, 2011, p. 63), sobretudo porque o tradicional pode, de certa forma, ser alocado na pedagogia liberal. Vejamos:

[...] na *abordagem humanista*, os alunos também têm um papel determinante, pois o ensino está centrado neles. Não cabe ao professor transmitir conhecimentos, mas dar a assistência, na condição de facilitador, para que o discente possa tirar de sua experiência o aprendizado que necessita. O aluno constrói e o professor facilita o aprendizado. O ensino não é diretivo, e o professor deve aceitar o aluno tal qual ele é, compreendendo com empatia suas dimensões emocionais, atitudinais e cognitivas (MISUKAMY, 1986 apud REIS, 2011, p.64).

Em todo caso fica claro que a “[...] formação humanística do cirurgião-dentista, apto ao trabalho tanto na clínica privada quanto no Sistema Único de Saúde (SUS), conforme recomendado pelas DCN” (REIS, 2011, p.218)⁵, foi priorizada em relação à formação generalista e à formação crítico-reflexiva.

Todavia, parece-me haver mais um pequeno problema nessa ênfase já que, a despeito de o art. 3º das DCN se referir ao perfil do egresso “[...] com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva [...]”, Reis (2011) desmembra a formação em três partes. Em seguida, ele as define separadamente com recurso a autores respectivos, as usa como categorias (*a priori*) de análise e, ao abordar aspectos considerados entraves relevantes a cada uma delas, usa os obstáculos como subcategorias (*a posteriori*) de análise (REIS, 2011, p.223-264). Embora justificável, a meu ver o procedimento não só reforça uma tendência a um vago humanismo, como paradoxalmente enfraquece o objetivo específico, ou seja, “identificar sinais de mudanças na formação odontológica que se desenvolve segundo as recomendações e orientações das DCN para os cursos de Odontologia” (REIS, 2011, p.26; 42; 219).

De qualquer forma, isso não compromete as possibilidades analíticas da oposição do paradigma da formação em tempos de novas diretrizes à formação liberal tecnicista, mecanicista e biologicista do paradigma científico normatizado pelos relatórios Flexner (medicina científica) e Gies (odontologia científica) do início do século XX (REIS, 2011, p.103-113).⁶

Em geral esses relatórios da “ciência cartesiana” trataram, respectivamente, de constituir um campo autônomo da medicina e um campo autônomo da odontologia perante o saber médico para, num caso, combater “[...] as práticas médicas alternativas e a proliferação das escolas médicas sem vínculos universitários e sem pré-requisitos para as matrículas” (REIS, 2011, p.103) e, em outro, excluir as “[...] práticas alternativas – pois são consideradas mais ‘válidas’ as que demandam alta tecnologia, equipamentos sofisticados, materiais onerosos etc., em detrimento daquelas alternativas vistas, a princípio, como ‘inefícazes’” (REIS, 2011, p.103-104), e afeitas aos “práticos irregulares” por meio de um movimento “[...] contra a ignorância, a comercialização [do ensino] e o charlatanismo” (MALTAGLIATI; GOLDENBERG, 2007, p. 7 apud REIS, 2011, p. 104).

O relatório [GIES] acentuava, portanto, a relação entre a medicina e a odontologia, bem como o compromisso de ambas com a saúde pública, preconizando a formação fundamental da ciência, com adequado treinamento (REIS, 2011, p.104).

[...] Este paradigma, aplicado aos currículos e disciplinas do meio biomédico, após as sucessivas reformas de natureza flexneriana/giesiana, levou à ênfase ao domínio cognitivo e instrumental [...] (REIS, 2011, p.104).

Como parte da “Realidade da educação odontológica” (REIS, 2011, p.96-113), esses são aspectos que contribuíram, desde o século XIX, não só para delimitar e autonomizar o campo do saber, como também para profissionalizar e institucionalizar a escolarização da “fase acadêmica” em substituição à “[...] fase artesanal [...] baseada na experiência prática, sem a presença de conhecimentos teóricos; a preocupação era essencialmente com a estética – ou com o alívio da dor” (TOASSI, 2008 apud REIS, 2011, p.110).

Esse processo histórico levou-me novamente ao meu já mencionado texto do doutorado (MARQUES, 2000), por também tratar da modernização/cientificação da cultura em relação à escolarização, à formação e ao trabalho dos professores.

Com base em Popkewitz (1998), considerei os “novos padrões de governança” modernos (POPKEWITZ, 1998, p.149 apud MARQUES, 2000), capazes de articular o planejamento social e a administração da liberdade pelo Estado, as aspirações dos poderes públicos às capacidades pessoais

⁵ Embora relacionada à formação humanística, “A formação para o Sistema Único de Saúde” foi tratada à parte no item 5.4 (REIS, 2011, p.264-272).

⁶ O Relatório Flexner (de Abraham Flexner), de 1910, e o Relatório Education in United States and Canada, de 1926, foram formulados e divulgados pela Fundação Carnegie dos Estados Unidos (REIS, 2011, p.103).

e subjetivas dos indivíduos ou as novas metas de bem-estar social a uma forma particular de especialização científica, que deveria organizar as subjetividades.

A pesquisa de Reis (2011) possibilita inferências interessantes quanto ao suposto de Popkewitz (1997 apud MARQUES, 2000) de que a reforma educacional contemporânea herda originais “padrões históricos estruturais”: 1) a escola está ligada ao papel do Estado na produção de progresso; 2) a reforma está associada ao conhecimento profissional; e 3) a individualização da pessoa recebe uma forma institucional específica por meio das práticas da pedagogia.

Atualmente, entretanto, tais padrões históricos estruturais “(...) fazem parte de um novo campo social – não como uma história cronológica, mas como a história das transformações das relações institucionais, do conhecimento e do poder (...)” (POPKEWITZ, 1997, p.113 apud MARQUES, 2000). Um novo campo social em que a escola e a pedagogia, o Estado, as ciências e as universidades interagem nos processos de reforma e na formação de uma nova subjetividade profissional.

Sob essa perspectiva, depreendo ao menos três tendências da reforma educacional: a primeira (*conteúdo da reforma*) é a centralidade da formação de professores referenciada nas diretrizes para a formação profissional em geral; a segunda (*locus da reforma*) é a centralidade da educação superior como nível da formação à medida que a qualidade da prática dos professores tem se tornado parte do programa político; e a terceira (*metodologia da reforma*) é a relação da formação com os processos de flexibilização, tanto do Estado como da administração pública e da profissão.

Considerações finais

Para efeito de uma breve conclusão, considerando que muitas das questões relativas aos professores são deveras importantes e têm justificado pesquisas sobre a formação, os saberes e as práticas pedagógicas – em interface com as políticas educacionais e com a história de instituições, cursos e disciplinas do ensino superior –, destaco a relevância do estudo de Reis (2011).

A meu ver, porém, um dos principais contributos da autora, sobretudo em termos de um apelo político-institucional, está no fato de ela demarcar a necessidade premente das Instituições de Ensino Superior (IES), particularmente a UFU, de fortalecerem a formação pedagógica de seus servidores docentes. Essa formação vai desde os critérios e processos de ingresso no magistério superior, passando pelas políticas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, à consolidação, na formação contínua, da necessária mediação dos seus profissionais da educação.

Rerefências

- DAVINI, Maria C. *La Formación Docente en Questión: política e pedagogía*. Buenos Aires: Paidós SAICF, 1995.
- MARQUES, Mara R. A. *Um fino tecido de muitos fios... mudança social e reforma educacional em Minas Gerais*. Universidade Metodista de Piracicaba - SP, 2000, 247 p. Tese de Doutorado.
- REIS, Simone M. de A. S. *O professor do curso de Odontologia e a formação odontológica atual: formação, saberes e práticas pedagógicas em tempo de novas diretrizes curriculares*. Universidade Federal de Uberlândia - MG, 2011, 309 p. Tese de Doutorado.
- VERÍSSIMO, Mara R. A. M. Da ciência à arte: do professor técnico-racionalista ao professor reflexivo. *Comunicações*, n. 2, nov. 1999, p. 105-118.
- _____. Do paradigma disciplinar ao paradigma interdisciplinar: uma questão para a universidade. *Educação & Filosofia*, v. 15, n. 29, jan./jun. 2001, p. 105-127.
- _____. *Educação e cidadania na pós-modernidade*. Universidade Federal de Uberlândia - MG, 1996, 163 p. Dissertação de Mestrado.

Recebido em novembro de 2013.
Aprovado em fevereiro de 2014.

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: MÚLTIPLOS AUTORES E TENSÕES PARA A SUA PRODUÇÃO¹

THE TEXTBOOK OF HISTORY: MULTIPLE AUTHORS AND TENSIONS FOR THEIR PRODUCTION

Leonardo Machado Palhares²

RESUMO: Neste artigo analisamos o conceito de *livro didático* e os critérios que definem sua inserção no guia do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), com especial atenção aos relacionados à análise das imagens. Propomos questões relativas ao processo produtivo dos livros didáticos e ao entendimento de como o complexo mecanismo de produção — não subordinado apenas a interesses econômicos, mas, ainda, ao produto cultural, o livro — é também influenciado por questões histórico-culturais, sociais e políticas brasileiras. Na pesquisa, constam reflexões sobre o livro didático, considerando as contribuições dos estudos feitos por Fonseca (1993 e 2001), Bittencourt (1993 e 2008), Munakata (1997), Chartier (1990 e 1999), Siman (2001), Choppin (2004), Miranda e Luca (2004), Bezerra e Luca (2007), Cassiano (2007), Darnton (2008), Luca (2009), Mattos (2009), Batista e Galvão (2009), Filho (2009), fundamentais para a compreensão das pesquisas sobre os livros, com destaque para os livros didáticos no Brasil, especialmente sobre sua constituição material, os atores envolvidos na sua produção e as relações entre editoras, autores, leitores e Estado.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático de História. PNLD. Autoria.

ABSTRACT: This paper analyzes the concept of the textbook and the standard that define the insertion of books in the *National Plan for Textbooks* (PNLD) guide, with special attention to those related to image analysis; propose questions concerning the production process of textbooks and understanding how the complex mechanism of production - not subordinate to economic interests but yet to the cultural product *book* - is also influenced by historical, cultural, social and political issues in Brazil. In the research there are reflections on textbook considering the studies of Fonseca (1993), Bittencourt (1993 e 2008), Munakata (1997), Chartier (1990 e 1999), Fonseca (2001), Siman (2001), Choppin (2004), Miranda e Luca (2004), Bezerra e Luca (2007), Cassiano (2007), Darnton (2008), Luca (2009), Mattos (2009), Batista e Galvão (2009), Filho (2009), which are fundamental to the understanding of researches about book, especially about Brazilian textbooks and its material constitution, as well as the actors involved in their production and the relations between publishing houses, authors, readers, and the state.

KEYWORDS: Textbook of History; PNLD; author.

¹ Artigo produzido com base em estudos realizados durante a pesquisa de mestrado intitulada “Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora: Ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História” defendida em 2012 na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFGM).

² Professor de História no Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG *campus* Formiga) e no Colégio Padre Eustáquio em Belo Horizonte/MG. Mestre em Educação pela UFGM. Pesquisador colaborador do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LabepeH-UFGM). E-mail: palharesleonardo@gmail.com

Em busca de um conceito...

Destacar a natureza complexa da literatura escolar ocidental e sua historicidade é o caminho inicial para a construção de um conceito para livro didático. Choppin (2004) compreende a estrutura complexa desse gênero literário como objeto das tradições literárias religiosas, herdeiro da estrutura didática dos livros em perguntas e respostas, também devendo ser entendido como produção de texto didático que é datado, no Brasil, da segunda metade do século XIX, diretamente relacionado à estruturação das instituições de ensino e, também, herdeiro da literatura de lazer.

O entendimento das diversas tradições que se interpenetram na construção desse objeto leva-nos a perceber a complexidade de se elaborar uma definição para livro didático válida em qualquer tempo e espaço histórico. O conceito que utilizamos é válido para um dado momento e espaço: o Brasil do final do século XX e início do século XXI.

Não classificar todos os livros que circulam ou circularam nas escolas brasileiras como livros didáticos significa definir o tipo de produção que está em análise e seu formato gráfico, editorial e, em certa medida, as escolhas que são feitas na sua elaboração teórico-metodológica.

É exatamente essa dificuldade de classificação que é apontada por Choppin (2004) e Batista (2009). O conceito de livro didático que, aparentemente, é simples – “aquele *livro* ou *impresso empregado* pela *escola*, para o desenvolvimento de um *processo de ensino* ou de *formação*” (BATISTA, 2009, p.41. Grifos do autor) –, perde essa aparência quando nos detemos nos termos que são empregados na definição em destaque. Esses termos – livro, impresso empregado, escola, processo de ensino, formação – levam a questões sobre a diversidade de suportes que são empregados para fins de ensino ou de formação que não se enquadram no formato apenas de livros.

Batista (2009) ainda destaca que os textos impressos não são os únicos que circulam no interior das escolas, e a diversidade de meios de produção e reprodução de textos para uso escolar (desde os antigos mimeógrafos aos recursos de reprodução digital, e mais recentemente a leitura em meios digitais) nos leva a relativizar, ainda, o uso da palavra impresso para designar os textos e materiais que são utilizados nas escolas. “Diferentes tipos de modos de produção dão origem aos textos que estiveram ou estão se tornando presentes na sala de aula.” (BATISTA, 2009, p.45).

Portanto, materiais didáticos são, contemporaneamente, objetos multifacetados em diversos suportes e linguagens, produzidos ou utilizados para finalidades didáticas, vinculados ou não ao universo escolar, mas que são apropriados pelos docentes em sua experiência profissional, bem como todos os materiais produzidos no interior da sala de aula por estudantes e professores.

O olhar atento ao universo dos materiais didáticos leva-nos à necessária escolha de um objeto privilegiado para pesquisa nesse universo. Optamos pelo estudo das orientações para a produção das coleções didáticas de História das séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa escolha leva-nos a verticalizar a atenção sobre tal objeto e ao necessário entendimento de todos os processos envolvidos desde sua concepção até a chegada às salas de aula. Nossa escolha começa pela seleção que acontece no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Dentre várias questões que podem ser levantadas ao analisarmos os livros aprovados pelo PNLD, privilegiamos as seguintes: quais atores estão envolvidos na criação das coleções de livros didáticos que constam dos Guias do PNLD? Quais mecanismos internos/externos influenciam na elaboração dos livros didáticos?

Essas questões potencializam nosso olhar, pois nos auxiliam a entender o livro didático e todo o processo de sua construção com base nos diversos fatores que se relacionam diretamente na sua elaboração: fatores de ordem econômica e tecnológica, de ordem educacional e pedagógica, e de ordem social e política (BATISTA, 2009, p.58).

O PNLD na arena pública

Analisar o PNLD corresponde, em última instância, a atentar para a percepção da relação entre autores, editoras e leitores ligados à compreensão de uma quarta esfera nessa relação: o poder público.

Em 1985, momento marcado pelo retorno dos civis ao governo brasileiro e pela retomada de projetos de democratização, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático. Nesse novo contexto, tal programa introduziu as seguintes modificações:

[...] controle de decisão pela FAE, em âmbito nacional, a quem cabia realizar o planejamento, compra e distribuição do livro didático com recursos federais; não interferência do Ministério da Educação no campo da produção editorial, que ficava a cargo da iniciativa privada; escolha dos livros pelos professores; reutilização dos livros por alunos de anos subseqüentes; especificações técnicas rigorosas, visando ao aumento da durabilidade; início da organização dos bancos de livros didáticos; oferta restrita aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas comunitárias. (BEZERRA; LUCA, 2006, p.31)

É interessante destacar o papel de mediador assumido pelo Estado entre as editoras e os professores das escolas públicas – responsáveis pela escolha dos livros didáticos adotados na escola no âmbito do PNLD.

Cassiano (2007) identifica três momentos distintos em que se estruturaram, desde sua criação, as políticas do PNLD. A primeira fase, de 1985 a 1995, foi caracterizada pela implementação do programa no contexto da redemocratização do Brasil e pela afirmação de políticas sociais como resposta a modelos globais de desenvolvimento. A segunda fase, de 1995 a 2003, corresponde ao período do governo de Fernando Henrique Cardoso, momento marcado pela estruturação da rede de distribuição, pela ampliação das políticas de controle do PNLD, pela instituição do Guia do PNLD, com a inclusão, neste, de todos os conteúdos do núcleo base comum do Ensino Fundamental (destacamos também que é nesse momento que entra em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei 9.394, de 2006, e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, publicados a partir de 1997). Já a terceira fase teve início com o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), e nesse momento foi implementado o PNLEM (Plano Nacional do Ensino Médio), ampliando ainda mais o programa para os anos do Ensino Médio, com a afirmação da elaboração do Guia – que passou a ser realizado em parceria com as universidades – e a aplicação da Lei 10.639/03, modificada, em 2008, pela Lei 11.645.

Instituído oficialmente por meio do Decreto 91.542, de 19/08/1985, o PNLD apresentou modificações substanciais em relação ao programa anterior, o Programa do Livro Didático/Ensino Fundamental (Plidef).

O PNLD trazia princípios, até então inéditos, de aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para os alunos da rede pública do então 1º grau (1ª a 8ª série, para alunos de 7 a 14 anos).

Podemos dizer que, mais do que prescrições, seus direcionamentos continham determinada visão do educando da escola e, especialmente, implicavam um projeto de nação a ser empreendida na redemocratização do país, visto que políticas educacionais sempre se circunscrevem em contextos de políticas mais gerais. (CASSIANO, 2007, p.20)

Neste artigo, buscamos refletir especificamente sobre a terceira fase do PNLD (2003-2010) durante o governo Lula, pois foi o momento da promulgação da Lei 10.639/03, modificada pela Lei 11.645/08, que interfere diretamente na construção do currículo escolar, estabelecendo a obrigatoriedade do estudo da história da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas nas escolas brasileiras.

O livro didático na indústria editorial brasileira

Pensar os caminhos do livro didático, desde a elaboração da proposta dos livros até sua materialização em sala de aula, não é possível sem ponderar sobre o valor mercadológico desse produto que, segundo estudos recentes, é responsável por uma parcela considerável do mercado editorial brasileiro.

[...] Durante a década de 1990, os dados sobre a produção editorial brasileira mostram que o impresso escolar continuou a ter um papel fundamental nessa produção [produção editorial brasileira]. Nos anos de 1990 e 1991, por exemplo, os livros didáticos e de literatura infantil (que os catálogos das editoras apresentam como 'paradidáticos') constituíram a maior parte da produção editorial brasileira. Segundo a Fundação João Pinheiro (1993), esses gêneros escolares ou estreitamente ligados à escola corresponderam a 21% (em 1990) e a 19% (em 1991) do total de títulos em primeira edição; no mesmo período, corresponderam, respectivamente, a 40% e 39% do total de títulos reeditados, a 33% e 46% de exemplares publicados em primeira edição e, por fim, a 60% e 66% do total de exemplares reeditados; no final da década (Folha de São Paulo, 26/04/98: 5,3), mais da metade da produção editorial brasileira era composta por livros didáticos: 70% dos livros produzidos no país, em 1997, eram destinados ao ensino. (BATISTA e GALVÃO, 2009, p.18).

Os dados apresentados evidenciam a importância econômica dos livros didáticos para a indústria editorial brasileira. Batista (2009) auxilia-nos a compreender melhor o fato destacando que o crescimento da importância desse tipo de impresso para as editoras está diretamente relacionado à não "modernização" do mercado consumidor de outros tipos de impressos, especialmente livros: "A ausência de um mercado consumidor moderno para uma produção editorial em modernização fortalece os laços históricos de dependência da indústria livreira com a escola e o setor didático." (BATISTA, 2009, p.60)³

Cassiano (2007) assinala as quantidades negociadas no ano de 2007 entre o Estado brasileiro e as editoras:

Para serem usados em 2007, foram distribuídos 120.688.704 livros para 42.565.864 alunos matriculados nos ensinos fundamental e médio do país (censo escolar de 2005), por meio dos seguintes programas:
 PNLD: 102.521.965
 PNLEM: 9.175.439
 PNBE Alfabetização (libras): 16.500
 PNBE/Braille: 11.360
 PNLD/Braille: 9.310
 Dicionários 5ª a 8ª série: 1.721.930 (CASSIANO, 2007, p.02)

O estudo desses dados só tem sentido contextualizado no cenário mundial marcado pela organização das editoras multinacionais:

A crescente dominação econômica das grandes editoras européias é apontada por Choppin (1998) como uma característica bastante considerável da segunda metade do século XX. O autor salienta que grandes sociedades de capital internacional difundem no mundo inteiro publicações de uso escolar, citando

³ O Brasil é o oitavo maior produtor de livros do mundo, segundo dados do Centro Regional para El fomento Del Libro em America Latina y El Caribe (Cerlalc). Próxima à produção francesa, essa posição não significa, contudo, que o brasileiro consuma tanto livro como os franceses. Lemos, em média, 2,4 livros por ano, oito vezes menos do que a França. (BATISTA, 2009, p.60)

entre essas empresas a Hachette, a Hatier, o Nathan, a Mac Millan, a Longman, a Anaya e a Santillana.

No Brasil, no período compreendido entre as décadas de 1970 e 2000, a concentração era uma realidade do mercado de didáticos, porém se caracterizava basicamente por ser composta por grandes editoras de cunho familiar, salvo raras exceções, sendo a história desse grupo de editoras atrelada à história dos homens que as criaram. No início do século XXI há uma reconfiguração desse mercado, tanto pela entrada das multinacionais espanholas como pela entrada de grandes grupos nacionais no segmento, além da formação de outros – por meio da incorporação das menores editoras pelas maiores. (CASSIANO, 2007, p.03)

A autora defende a tese de que os estudos sobre os grupos editoriais brasileiros e sua configuração nas últimas décadas possibilitam estabelecer relações entre as disputas presentes no mercado editorial e as políticas governamentais que influenciam a configuração dos currículos escolares.

É importante compreender que o currículo escolar é uma construção social que sofre influência de agentes internos e externos à escola, como, por exemplo, de autores de livros didáticos e de editoras que, ao buscarem soluções para problemas vivenciados no âmbito da produção desses impressos, influenciam também no desenvolvimento dos currículos escolares.

Bittencourt (1993) destaca o livro didático como objeto multifacetado que, por estar num campo de tensão entre interesses diversos, não pode ser tratado sem levar em conta suas múltiplas facetas e os múltiplos interesses aos quais está ligado:

A natureza complexa do objeto explica o interesse que o livro didático tem despertado nos diversos domínios de pesquisa. É uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses do mercado, mas é também um depositário dos diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para se recuperar os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em determinada época. (BITTENCOURT, 1993, p.03)

Nesse cenário de estudos marcado por pesquisas de diversos campos do saber (História, Sociologia, Educação, Economia etc.) sobre o livro didático e por interesses econômicos e políticos que permeiam sua produção e distribuição, localizamos nosso estudo como parte da necessária reflexão sobre o processo de produção dos saberes históricos veiculados nos livros didáticos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Livros didáticos: da autoria à multiautoria

Para analisar a complexa construção em torno do livro didático, partimos da proposta de estudo de Darnton (2008), que sugere para os historiadores dos livros três questões: 1) “como é que os livros passam a existir?; 2) como é que eles chegam aos leitores?; 3) o que os leitores fazem deles?” (DARNTON, 2008, p.156)

Lançamos, neste artigo, foco sobre a primeira questão e a desdobramos em outras perguntas:

- 1) Quais atores estão envolvidos na sua produção?
- 2) Qual o papel das editoras no processo de produção e elaboração dos livros didáticos?
- 3) No atual cenário, é possível pensar na multiautoria em lugar de autoria para livros didáticos?

1.1. Livros didáticos: quais são os atores envolvidos na sua produção?

Destacamos a importância dos autores e dos editores no processo de elaboração e edição dos livros didáticos, bem como buscamos construir um referencial que nos auxilie a identificar os

momentos em que outros profissionais são envolvidos no processo de elaboração e produção dos livros didáticos.

1.1.1. As editoras e seu papel no processo de produção e elaboração dos livros didáticos.

Hoje as editoras contam com colaboradores diversos, que vão desde os responsáveis pela escrita do texto-base do livro (autor, autores e/ou equipe pedagógica) até a formatação do texto, a elaboração de ilustrações, a definição do formato editorial (livro didático, literatura infantil, literatura adulta, literatura adaptada para uso escolar etc.), a seleção e edição de imagens, a adequação da obra aos requisitos do PNLD, além de se preocupar com estratégias de inserção no mercado editorial.

Questões simples como a definição das cores de uma ilustração, que não chegam ao leitor final nos dias atuais, estão nas mesas de negociação e influenciam diretamente no trabalho em sala de aula, na medida em que só é possível pensar, por exemplo, em cores nos livros didáticos – e, portanto, propor reflexão sobre o uso dessas cores em uma atividade pedagógica – quando se tem a tecnologia que possibilita a produção de livros coloridos.

1.2. Livros didáticos no Brasil: as editoras e a questão da multiautoria

Ao estudar os livros, é necessário levar em conta a “complexidade das atividades cotidianas dos editores.” (CHARTIER, 1999, p.159). No caso dos livros didáticos no Brasil, podemos afirmar que os editores são influentes atores. Aqui verificamos dois movimentos simultâneos: a crescente especialização das editoras e o advento da multiautoria. Essa constatação nos leva necessariamente a ponderar sobre as condições de produção dos livros didáticos. Perguntamos: como é que os livros passam a existir nos tempos atuais?

É nítida a interferência do poder público na definição de políticas de incentivo, de leis e parâmetros que regulamentam o processo de elaboração do livro didático. Outro fator importante para o Ensino de História são as mudanças nos rumos da história ensinada, principalmente após as revisões das décadas de 1980 e 1990, que marcaram a ruptura com antigos padrões de compreensão histórica que valorizavam a história dos grandes heróis e os fatos por eles protagonizados para dar vazão a uma história com múltiplos atores, menos linear e mais processual e multifacetada.

Munakata (1997) salienta que buscar a sutileza do processo produtivo não significa isolar o livro de um contexto maior. Citando Darnton (1990), ele esclarece a necessidade de se entender todo o processo, o “ciclo de vida” dos livros didáticos dentro de uma sociedade. Em outras palavras:

[...] o livro não pode ser abordado na sua imediatez abstrata. Sob (e às vezes contra) uma ordenação institucional que o regula, pessoas de carne e osso conceberam-no, escreveram o seu texto, editaram-no, diagramaram-no, “fizeram arte” e imprimiram-no; [...] (MUNAKATA, 1997, p.11-12)

Um dos protagonistas em destaque na produção dos livros didáticos é o editor. Para entender o lugar dessa pessoa – ou grupo editorial – Munakata (1997) retoma Chartier (1990) para explicitar o papel desse agente no processo de construção de um livro ou impresso:

O texto não é apenas composto (tipograficamente) em tal ou qual fonte (tipo de letra), segundo um certo estilo de diagramação; mais do que isso, o texto passa por uma série de transformações que suprimem “capítulos, episódios ou divagações considerados supérfluos” e simplificam frases; subdividem os textos “criando novos capítulos, multiplicando os parágrafos, acrescentando títulos e resumos”; por fim, censuram “as alusões tidas como blasfematórias ou sacrílegas, as descrições consideradas licenciosas, os termos escatológicos ou inconvenientes” (p.129-130). Essas adaptações não seguem apenas a consciência moral e religiosa dos editores,

mas são também orientadas pela “representação que estes têm das competências e das expectativas culturais de leitores para quem o livro não é algo de familiar” (p.129). Em outras palavras, o editor produz um texto de acordo com a “*leitura implícita*” de um “*leitor implícito*”, que nem sempre coincide com os imaginados pelo autor (cf. CHARTIER s.d., p.17) – muito menos com o leitor e a leitura efetivos. (MUNAKATA, 1997, p.17-18 – grifos nossos)

Cabe aqui pensar numa leitura implícita, e num leitor implícito. O editor reflete sobre o livro didático como mercadoria que deve atender a uma demanda que não está apenas nos preceitos legais, visto que no processo de sedução de um grupo de consumidores que compõe a comunidade escolar (professores, estudantes e pais) há uma representação esperada, uma história a ser ensinada que é “escolhida”, “aceita” em sala de aula. Batista (2005) aponta, por exemplo, a recusa de coleções didáticas aprovadas e recomendadas com distinção no PNLD de 2001. Dados como esses indicam que não é uma avaliação positiva por especialistas que, necessariamente, define o padrão de escolha dos professores.

As expectativas quanto a um tipo de livro esperado, ou mais escolhido pelas escolas, é elemento fundamental no processo de produção de um texto para um leitor presumido. Nesse sentido, é oportuno destacar que a expectativa presente no processo produtivo do livro não passa apenas pelas escolhas dos editores. Os autores do texto principal produzem-no tendo por base uma expectativa em relação à história a ser ensinada, quer seja como fruto de sua prática docente, precedente geralmente ao papel de autor, quer seja fruto das ideias compartilhadas no meio profissional-acadêmico em que circula. Essa autoridade que possui o autor (historiador-professor ou outro profissional do campo do ensino das Ciências Humanas e Sociais) é colocada em perspectiva com as escolhas dos editores, dos diagramadores e dos demais profissionais que participam do processo produtivo do livro didático de História.

As imagens que compõem o livro didático são escolhidas e diagramadas por orientação do editor, que é o mediador entre todos os atores envolvidos no processo produtivo, aquele que negocia com o(s) escritor(es) do texto e o(s) ilustrador(es) a melhor composição para cada página e para o conjunto da coleção que se projetou para o mercado desejado.

No universo de profissionais envolvidos na elaboração dos livros didáticos, destacamos os ilustradores que, como acreditamos, ao produzirem imagens – nem sempre em diálogo com os autores da obra –, constroem representações que podem auxiliar na compreensão do texto, ou podem propor outro foco de análise sobre o conteúdo de referência. O ilustrador é, no nosso entendimento, um produtor de saberes sobre a história.

Percebendo o livro em sua materialidade, e não como ideia ou obra simplesmente construída por um autor, Munakata (1997) destaca a importância de todas as escolhas feitas na concepção de um livro como fundamentais para sua inteligibilidade por parte do leitor:

Não há, em suma, o Texto, essa idealidade eidética a pairar no mundo inteligível. O que há, efetivamente, é papel e tinta (além de cola, linha e outros materiais) em sua brutalidade empírica, na qual se inscrevem significados. Livro é signo cultural na e pela sua materialidade, pela sua natureza objetivada como mercadoria, resultado de uma produção para mercado. A análise do livro requer, pois, a recusa do idealismo que sobrevaloriza a ideiação da Obra e desdenha o momento da produção material. Ao contrário do que muitos acreditam, não há no livro a imediatez das idéias; é a forma (material) como elas se apresentam, tão desprezada em certos meios, que lhes confere possibilidade e ocasião de significação. Definitivamente, “TUDO É HISTÓRICO, LOGO A HISTÓRIA NÃO EXISTE” não é o mesmo que “Tudo é histórico, logo a História não existe”. (MUNAKATA, 1997, p.18-19)

Podemos entender que livro didático é um produto multiautoral que sofre a intervenção direta de inúmeros profissionais, desde a escrita do texto básico, passando pela revisão e diagramação desse texto nas páginas dos livros, geralmente acompanhados por imagens, dentre elas as figuras

que são produzidas para o livro em questão: as ilustrações. Todo esse processo é que dá unidade a esse produto manufaturado.

Entendemos as ilustrações como produto autoral de um ilustrador que cria sua imagem com base na encomenda feita pela editora. A editora, por sua vez, como faz com o texto-base, encaminha a ilustração para a editoração – envolvendo outros profissionais que trabalham na diagramação – com tamanho e destaque de cores a serem utilizados para melhor valorizar a imagem junto ao texto do livro.

Essa valorização estética dos livros é fruto da ampliação do mercado editorial e de sua “modernização conservadora” ocorrida nas décadas de 1970 e 1980, na qual o livro, como mercadoria, é “embelezado” sem mudança significativa no conteúdo, apenas para garantir espaço no mercado e seduzir seus consumidores. Nessa linha de análise, é bastante frequente a crítica ao esmero formal, apontado como expediente adotado pelas editoras para encobrir deficiências de conteúdo. Em sua obra clássica sobre livros didáticos de comunicação e expressão, Lins (1977) emprega o termo “Disneylândia pedagógica” para denunciar o “delírio iconográfico” e o excesso de recursos lúdicos extrapedagógicos a que as editoras recorrem para tornar seus produtos mais atraentes. (MUNAKATA, 1997)

É interessante destacar outra passagem na qual Glezer (1984) identifica o processo de modernização gráfica dos livros didáticos de História:

O processo de modernização dos livros didáticos ocorreu em todas as disciplinas, mas, fixando-nos especialmente nos de História, observamos que a introdução de cores, gráficos, mapas, textos complementares e nova linguagem, tanto visual – como no uso da história em quadrinhos – quanto estilística – preocupação com linguagem mais acessível ao aluno, utilização de vocabulário corrente e cotidiano – correspondeu a uma necessidade de atingir a clientela escolar, aparentemente desinteressada das aulas de História pela pobreza gráfica dos manuais [...] (GLEZER *apud* MUNAKATA, 1997, p.30)

Glezer (1984) e Munakata (1997) destacam, sobremaneira, o interesse das editoras em “embelezar” os livros, tornando-os mais interessantes aos estudantes; contudo, em que medida essa preocupação estética, muito importante, incorpora a preocupação com as representações que são veiculadas? Em que medida a preocupação estética incorpora reflexões que são também pertinentes ao conteúdo histórico? Avaliamos, nesse caso, que as alterações estéticas – que visam, dentre outras questões, ao embelezamento das obras – produzem efeitos históricos. Assim sendo, a estética é, também, discursiva, carregada de sentidos e efeitos.

Por essa leitura, Munakata (1997) propõe o entendimento dos livros didáticos como mercadoria da indústria cultural, como destacada pela Escola de Frankfurt:

Desse modo, o conceito de indústria cultural refere-se ao modo predominante de produção cultural na sociedade capitalista e não exatamente àquilo de que não gostamos – embora Adorno e Horkheimer, eles próprios, freqüentemente parecem esquecer-se disso. Na indústria cultural, o ideológico não está diretamente associado ao “conteúdo” do produto, mas ao próprio modo de produção (e reprodução), distribuição e consumo dessa mercadoria, e desse circuito não escapam nem sequer as obras de Adorno e Horkheimer. Os produtos da indústria cultural estão, desde sempre, condenados não pelos “conteúdos” que veiculam, mas pelo próprio modo pelo qual são produzidos. (MUNAKATA, 1997, p.31)

Refletindo sobre o livro como produção cultural da sociedade capitalista, Munakata retoma a argumentação de Selva Guimarães Fonseca (1993) para referir-se a modificações ocorridas na produção de livros didáticos. Na sua argumentação, destaca o momento de crescimento e afirmação do livro didático nos anos de 1970, momento em que esses livros, especialmente os de História do Brasil, passaram a fazer parte de um projeto de homogeneização e massificação cultural, seguindo os interesses da ditadura militar brasileira.

Esses rumos mudam nos anos de 1980, quando há uma crítica ao livro didático no meio acadêmico e as editoras se aproximam desse ambiente, promovendo transformação substancial no processo produtivo dessa mercadoria. Fonseca (1993) analisa os impactos da aproximação das editoras com o meio acadêmico:

[...] No caso do ensino de História, ocorre um fenômeno interessante. Na medida em que se amplia o campo das pesquisas históricas, a exemplo do ocorrido na Europa, através da ampliação dos campos temático e documental, ao mesmo tempo que começam a ser publicadas experiências alternativas no ensino de História, o mercado editorial aponta também suas novidades. [...] Constatamos um duplo movimento de renovação. Um tratou de rever, aperfeiçoar o livro didático de História. Como uma mercadoria altamente lucrativa, procuraram ajustá-las aos novos interesses dos consumidores. Renovaram os conceitos, as explicações de acordo com as novas bibliografias. Propuseram mudanças na linguagem, na forma de apresentação e muitas buscaram alternativas, tais como a seleção de documentos escritos, fotos, desenhos e seleção de textos de outros autores. Um outro movimento foi o lançamento de novas coleções de livros visando atingir o leitor médio. Os livros destas coleções, denominados paradidáticos, tornaram-se um novo campo para as publicações dos trabalhos acadêmicos. A nova produção historiográfica, abordando temas até então pouco estudados, tornou-se mercadoria de fácil aceitação no mercado de livros. (FONSECA, 1993, p.142-145 *apud* MUNAKATA, 1997, p.32)

Há duas dimensões que são menos abordadas nessa passagem, mas que consideramos fundamentais para entender o livro didático como produto de seu tempo: a percepção da escolha das coleções de livros didáticos como ação orientada pelo Estado, especialmente nas décadas posteriores aos anos de 1980, e o entendimento de que, como objeto didático – portador de projetos de educação, de percepções político-ideológicas – o livro didático é um produto orientado pela construção dos conceitos de seu tempo e é, portanto, um resquício material no qual podemos perceber tensões sociais, políticas, culturais e econômicas de sua época.

A “renovação conservadora” anunciada por Fonseca e outros autores do início dos anos de 1990, apesar de dimensionar a pressão dos interesses de mercado, destacando a primazia do econômico (como que subordinando todas as apropriações das mudanças historiográficas aos interesses do mercado), não pode diminuir a importância de se ler os livros didáticos como manifestação das diversas tensões sociais que se desencadearam no Brasil no contexto de sua redemocratização e que influenciaram diretamente na produção/renovação de tais livros.

1.3. *Multiautoria?*

Chartier (1999) aponta caminhos interessantes para pensar, no tempo, a alteração do papel das editoras e dos autores.

O conceito de autoria é historicamente datado na transição da Idade Média para a Idade Moderna, momento em que é reconhecida a originalidade do texto e de seu autor. Segundo Chartier, o autor, antes de receber os méritos por sua obra, era perseguido pela Igreja e pelo Estado durante a Idade Média. O reconhecimento desse autor passou, gradativamente, a se dar a partir da Idade Moderna. Essa ponderação atenta para a historicidade do conceito de autoria:

Para que exista autor são necessários critérios, noções, conceitos particulares. O inglês evidencia bem a noção e distingue *writer*, aquele que escreveu alguma coisa, e o *author*, aquele cujo nome próprio dá identidade e autoridade ao texto. O que se pode encontrar no francês antigo quando um Dictionnaire como o Furetière, em 1690, distingue-se entre os ‘*écrivains*’ e os ‘*auteurs*’. O escritor (*écrivain*) é aquele

que escreveu um texto que permanece manuscrito, sem circulação, enquanto o (*auteur*) é também qualificado como aquele que publicou obras impressas.

É Foucault que sugere que, numa determinada sociedade, certos gêneros, para circular e serem recebidos, têm necessidade de uma identificação fundamental dada pelo nome de seu autor, enquanto outros não. Se considerarmos um texto de direito ou uma publicidade no mundo contemporâneo, alguém os escreveu, mas eles não têm autores; nenhum nome próprio lhes é associado. (CHARTIER, 1999, p.33-34)

Por ser histórica, percebemos, neste estudo, transformações na definição clássica da autoria na produção dos livros didáticos.

A reflexão sobre a multiautoria torna-se fundamental e leva-nos a indagar sobre o papel do ilustrador na construção desse objeto. Um exemplo contemporâneo ajuda-nos a pensar sobre novas configurações na questão da autoria: a coleção *Araribá*, da editora Moderna, não indica um autor, mas uma coordenação pedagógica que, por meio de um projeto de ensino, contrata profissionais para a escrita do texto.

O autor torna-se não um parceiro, mas um *freelancer*, tal como ocorre com outros profissionais que atuavam nas editoras até os anos de 1990 e, em parte, fruto da nova configuração da sociedade com a desarticulação dos trabalhos formais. Em razão do desenvolvimento técnico e da utilização de uma estratégia de mercado editorial, muitos foram dispensados pela editora ou optaram por trabalhar como terceiros no processo produtivo.

2. O circuito do livro didático

Partimos da reavaliação da proposta de Batista (2009) ao definir as condições relacionadas à produção dos livros didáticos: fatores de ordem econômica e tecnológica, de ordem educacional e pedagógica, e de ordem social e política. Entendemos que essa proposta pode ser dimensionada e amplia o organograma de Darnton (2008), elaborado em 1982 para compreender o que foi definido como o “circuito de comunicação”, que compreende o processo de produção e circulação dos livros. Elaborado para pesquisa dos livros no século XVIII, Darnton reconhece seu diagrama como modelo adequado para determinado tipo de entendimento da estrutura de produção e circulação dos livros.

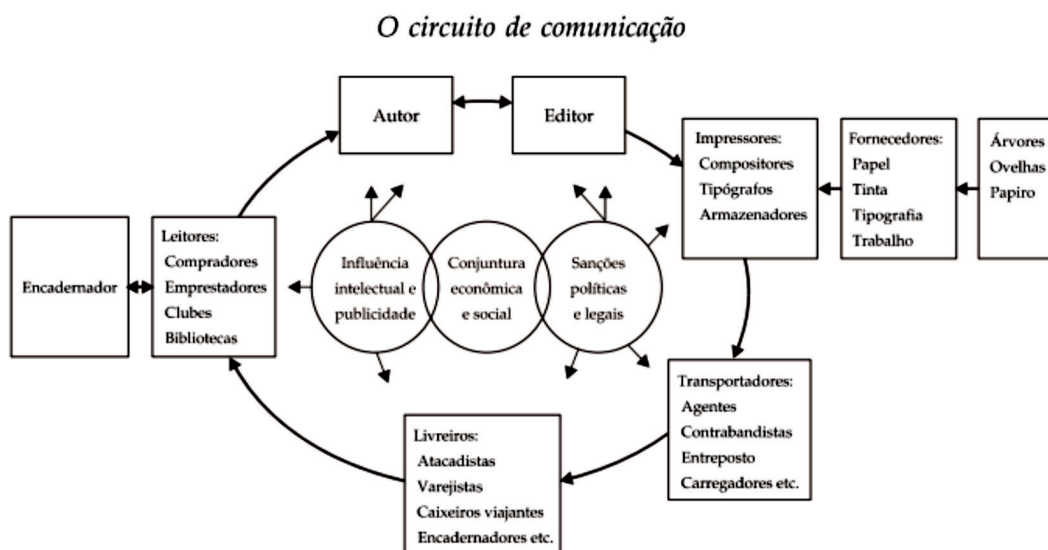


FIGURA A: Circuito de Comunicação de Darnton.

Fonte: DARNTON, 2008, p.164.

Ao observar o diagrama de Darnton é possível perceber características que diferem das relações atuais de produção e circulação de livros no Brasil, principalmente em relação a livros didáticos. Em seu diagrama, a relação entre autores e editores está em um mesmo patamar de negociação e a percepção de todo o processo produtivo não depende diretamente da ação de um agente externo à produção, comercialização e apropriação dos livros. Inspirados no contexto de produção e circulação de livros didáticos, propomos outro diagrama, no qual o papel atribuído principalmente ao autor – aqui pensado com base no conceito de multiautoria – é difundido em outros circuitos, especialmente no que está relacionado aos espaços educacional e pedagógico. Além da questão da multiautoria, destacamos, ainda, o papel do Estado, da sociedade e de outros atores interessados na produção e circulação dos livros didáticos.

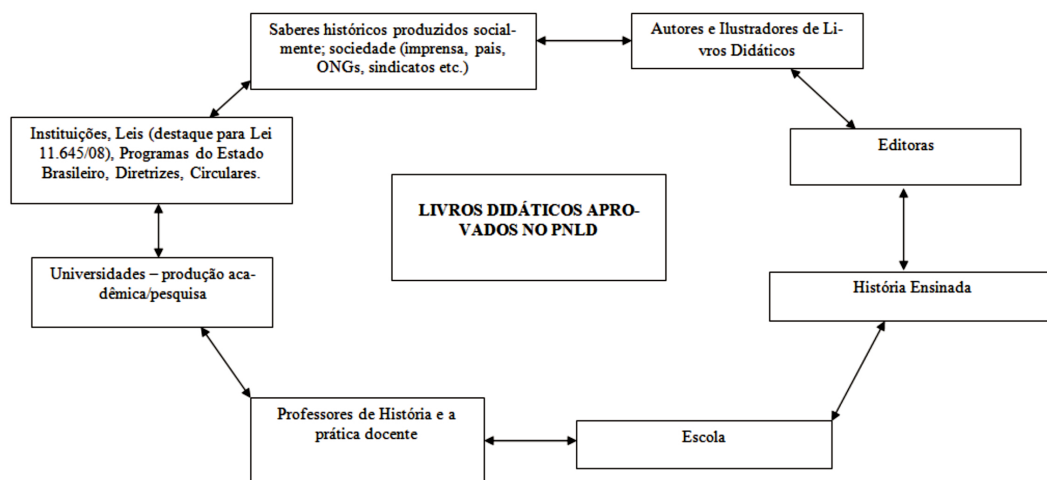


FIGURA B: Diagrama do circuito da produção dos livros didáticos no circuito do PNLD⁴

Fonte: Produzido pelo autor

Neste organograma, o livro didático é compreendido como ponto de interesse/negociação de múltiplas influências e negociações. Como produto de seu tempo, ele reflete os interesses sociais, os princípios estabelecidos pelas leis do Estado, busca conciliar a história ensinada com os avanços nas pesquisas sobre a História e o Ensino de História e, ao mesmo tempo, seus atores estão preocupados em acompanhar as questões acadêmicas relacionadas à história ensinada e à produção historiográfica, sendo também influenciados pela produção acadêmica da área. Grandes interessadas no comércio dos livros didáticos, as editoras aproximam-se desse universo escolar e com ele estabelecem diálogo, buscando entender e orientar demandas sociais a fim de garantir a escolha de seus livros e, conseqüentemente, o lucro advindo desse comércio.

Há que se considerar a importância do Estado no processo de produção e circulação dos livros didáticos. É dentro do Estado que as forças sociais e políticas definem critérios para inscrição das obras por meio do edital do PNLD. No processo de avaliação dos livros didáticos é o Estado que estabelece as parcerias com as universidades para avaliação das coleções (um avanço importante é a autonomia na avaliação das coleções pelas universidades).

Após a avaliação das universidades – espaço que é campo de disputas e interpretações que, mesmo balizado pelos princípios definidos nos editais do PNLD, leva em consideração concepções teóricas e metodológicas sobre a produção do conhecimento escolar – é elaborado o Guia do PNLD.

⁴ Não há uma leitura de ordem ou hierarquia no organograma. Entendemos que os atores envolvidos no circuito do PNLD influenciam-se de múltiplas maneiras, o que possibilitaria outros arranjos dentro do cronograma.

Este, com o resumo de todas as coleções aprovadas, é encaminhado à escola, na qual é avaliado por professores que são os responsáveis pela escolha das coleções que serão utilizadas por um período de três anos. É digno de nota o fato de que nem sempre o Guia do PNLD chega às escolas a tempo de orientar o processo de escolha. Há também que se observar que nem sempre os docentes se orientam pelo referido guia para realizar suas escolhas.

Feita a escolha da coleção, o Estado é novamente acionado e, por meio de negociação com as editoras, faz a compra das coleções solicitadas por intermédio do PNLD. Tal processo dinâmico se renova e as famílias dos estudantes, a imprensa, os sindicatos, as instituições religiosas, os grupos étnicos e todos os demais membros da sociedade, mesmo após a escolha da coleção, continuam avaliando-a, apontando problemas e fazendo críticas.

O processo produtivo de livros didáticos foi altamente incrementado nos últimos anos em função, sobretudo, dos interesses editoriais na participação dos benefícios aferidos quando da aprovação de livros no âmbito do PNLD. A crescente profissionalização das editoras para essa participação gerou também, nos últimos anos, a ampliação de equipes e a consolidação de processos voltados à confecção de livros capazes de serem aprovados no Programa e, ao mesmo tempo, também escolhidos pelos professores (dois processos que, sabemos, são relativamente diferenciados e orientados por lógicas também diferentes).

As editoras interessadas na venda de seus livros didáticos atuam de forma a garantir o sucesso de sua ação. Para isso, contratam ou estabelecem parcerias com autores que se responsabilizam pela elaboração do texto principal. Cabe aqui retomar a reflexão sobre autoria para definir como o(s) autor(es) principal(is) é(são) responsável(is) pela construção do texto didático e pela escolha de imagens, bem como pela intervenção na editoração da coleção ou livro em alguns casos. A coleção (ou livro) não editorada é entregue à editora que, junto seus profissionais (designers, revisores, ilustradores, consultores pedagógicos etc.), garante a editoração das coleções (ou livro) e as encaminha para inscrição no PNLD.

As coleções inscritas são encaminhadas às equipes das universidades para avaliação e definição das coleções excluídas (por não atenderem a algum critério do edital) e das coleções aprovadas. As coleções aprovadas passam a compor o Guia do Livro Didático. Realiza-se, nessa fase, o processo de escolha dos professores. Cabe ressaltar que as editoras chegam a encaminhar para as escolas coleções aprovadas para que o professor possa avaliá-las junto ao parecer do Guia, o que, sabemos, também pode ocorrer das mais variadas maneiras.

Na escola, após a escolha coletiva das coleções selecionadas, a lista é encaminhada ao Estado, que negocia a aquisição destas com as editoras – nem sempre as escolas recebem exatamente as selecionadas. Ao chegar à escola, uma nova etapa é iniciada, e os professores estabelecem a forma de uso das coleções com seus alunos –, interação essa que também não é controlada pelo Estado.

Contudo, a crítica a essas pesquisas destaca a forma maniqueísta com que são tratados os dados, que devem ser utilizados para reformar elementos de um campo de estudo já preestabelecido, ou seja, tudo o que não se enquadra no esquema teórico é descartado. Outro ponto criticado destaca a pouca importância dada ao espaço escolar e ao uso que é dado por professores e alunos aos livros didáticos.

1. Considerações finais

Perceber o livro didático em suas múltiplas dimensões é o caminho que procuramos trilhar a fim de entender o lugar atribuído aos múltiplos atores envolvidos da concepção à materialização dos livros didáticos de história destinados às séries iniciais do ensino fundamental. Destacamos as dimensões material e comercial do livro didático – como objeto de proposição de saberes escolares e principal mercadoria do mercado editorial brasileiro – e sua dimensão política de recurso de construção do currículo escolar.

A preocupação com o entendimento do livro didático como produto que reflete a sociedade e o tempo em que foi produzido, ponto-chave na abordagem que desenvolvemos, já foi apresentada

em um levantamento feito por Munakata (1997) como tema recorrente em estudos realizados nas décadas de 1980-1990, o que colabora com a percepção da mudança não apenas na legislação, mas na sociedade como um todo na atenção a esses temas:

De fato, os dados colhidos pelo Projeto Livro Didático⁵, embora já desatualizados, mostram que dos 426 títulos pesquisados sobre livro didático, entre livros, artigos, teses, eventos etc. (alguns deles catalogados mais de uma vez), 256 (60%) classificam-se na rubrica “conteúdo/método” (cf. Unicamp 1989). Desses, uma parte não desprezível dedica-se a denunciar a ideologia dominante subjacente nos livros didáticos – o que contribuiria para a manutenção e a reprodução da dominação burguesa. Variante desse enfoque são as análises que desmascaram os preconceitos raciais, culturais e sexuais que se insinuam nos livros didáticos. (MUNAKATA, 1997, p. 20)

Ao apresentar as pesquisas realizadas sobre o livro didático, foi destacado, no final dos anos de 1970 e durante os anos de 1980, um grupo de pesquisas vinculadas ao método de análise do conteúdo, que estudaram esses livros pelo viés ideológico, identificando e analisando o conteúdo na perspectiva da relação com a ideologia capitalista.

Essas pesquisas, contudo, não apontaram para a dimensão das tensões étnico-culturais que, na última década, especialmente após a publicação das Leis 10.639, de 2003, e 11.645 de 2008, passaram a ocupar espaço fundamental na reflexão não apenas sobre o livro didático e seu processo produtivo, mas também sobre a história a ser ensinada no que se refere à questão do direito e do dever à memória.

Por fim, destacamos que o campo de pesquisas sobre as relações entre Estado e editoras no processo produtivo dos livros didáticos, e entre os atores/autores destes, estão em constante mudança e necessitam de novos olhares e atenção. Como exemplo, destacamos o contexto atual de ampliação do PNLD que, com a sua destinação a diversos segmentos sociais para atender às demandas da Educação de Jovens e Adultos e, recentemente, em 2013, para atender às demandas rurais com a publicação do primeiro PNLD Campo, salienta outras dimensões para pesquisas que destacam a complexidade e a amplitude do campo de pesquisa sobre o livro didático no Brasil.

Referências

BATISTA, Augusto Gomes e GALVÃO, Ana Maria de O. *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. 206 p.

BEZERRA, Holien G., LUCA, Tânia, R. de. Em Busca da qualidade – PNLD História – 1996-2004. In: SPOSITO, Maria E. B. (Org.) *Livros Didáticos de História e Geografia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p.24-53.

BITTENCOURT, Maria F. Circe. *Livros didáticos e conhecimento histórico*. Uma história do saber escolar. 370f. Tese (Doutorado em História) – Departamento de História, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1993.

_____. *Livros didáticos entre textos e imagens*. BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001. p.69-90.

⁵ Projeto executado em 1987-1988 por pesquisadores da Biblioteca Central da Faculdade de Educação e do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com financiamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Seus dados foram posteriormente publicados em livro (Unicamp 1989).

BRASIL. *Programa Nacional do Livro Didático/PNLD*. Ensino Fundamental Valores Negociados – por títulos. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>>. Acesso em 10 de dezembro de 2011.

CASSIANO, Clélia Cristina de F. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), São Paulo, 2007.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP; Imprensa Oficial SP. 1999. p.159.

_____. *A ordem do livro*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994. p.7-9.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, set./dez.2004.

DARNTON, Robert. O que é a história do livro? *Revista ArtCultura*, Uberlândia, v.10, n.16, p.155-169, jan.-jun.2008.

LUCA, T. R. de. Livro didático e estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, Helenice Aparecida; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). *A história na escola. Autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009, v. 1, p.151-172.

MATTOS, Ilmar Rohloff. Introdução. ROCHA, Helenice A. B; REZNIK, Luís, MAGALHÃES, Marcelo de S (Orgs.). *A história na escola: livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p.13-27.

MIRANDA, Sônia R.; LUCA, Tânia R. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, 2004. p.123-144.

MUNAKATA, Kazumi. Produzindo livros didáticos e paradidáticos. 218 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 1997.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. *Revista Estudos Históricos*, CPDOC-FGV, n.41, p.21-43, 2009.

REZNIK, Luís. O lugar da História do Brasil. In: MATTOS, Ilmar Rohloff de. *História do ensino da História no Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998. p.67-90

SIMAN, Lama M. de C. e FONSECA, Thaís N. de L. (orgs.). *Inaugurando a História e Construindo a Nação: Discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.149-170.

Recebido em fevereiro de 2014
Aprovado em março de 2014.

PREMISAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA LA DIFERENCIACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LAS ESCUELAS PEDAGÓGICAS

PREMISSAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE DOCENTES EM ESCOLAS PEDAGÓGICAS

Reinaldo Cueto Marín¹

Daniel Águila Ayala²

Yenni Celina Cueto Tuero³

RESUMEN: Teniendo en cuenta la necesidad de garantizar la preparación de los profesores que trabajan en la formación de docentes del nivel medio, los autores realizan una revisión bibliográfica que les ha permitido determinar las características de la diferenciación de la enseñanza, exponen la ventaja de conocer y potenciar los estilos de aprendizaje de los alumnos para abordar la dinámica de los objetivos, contenidos métodos, medios, evaluación y formas de organización como componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje para la diferenciación, exponen además un grupo de requerimientos para el trabajo con cada uno de estos componentes y finalmente concluyen con una serie de recomendaciones para garantizar una clase diferenciadora.

PALABRAS CLAVES: Diferenciación, formación de docentes, escuelas pedagógicas.

RESUMO: Tendo em consideração a necessidade de garantir a preparação dos professores que trabalham na formação de docentes de nível médio, os autores realizaram uma revisão bibliográfica que permitiu determinar as características da diferenciação do ensino. Além disso, expõem-se as vantagens de conhecer e potencializar os estilos de aprendizagem dos alunos para abordar a dinâmica de objetivos, conteúdos, métodos, meios, avaliação e formas de organização como componentes do processo de ensino-aprendizagem para a diferenciação. Por fim, apresenta-se também um grupo de requerimentos para o trabalho com cada um desses componentes e, ao mesmo tempo, conclui-se com uma série de recomendações para garantir uma aula diferenciada.

PALAVRAS-CHAVE: Diferenciação. Formação de docentes. Escolas pedagógicas.

¹ Doctor en Ciencias Pedagógicas, con 33 años de experiencia en la docencia universitaria, actualmente dirige un Centro de Estudios Pedagógicos en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de la provincia Sancti Spíritus en la región central de Cuba. Ha prestado servicios como docente y asesor en Belice, Venezuela, Francia y Perú. Contacto: rcueto@ucp.ss.rimed.cu

² Doctor en Ciencias Pedagógicas con 38 años de experiencia en la docencia, tanto en la enseñanza primaria como universitaria. Profesor de la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Sancti Spíritus, Cuba. Ha prestado servicios como asesor en la República Bolivariana de Venezuela. daguilayala@ucp.ss.rimed.cu

³ Licenciada en Psicología. Docente del departamento de Psicología de la Universidad de Sancti Spíritus en la que ha realizado varios cursos de posgrado, un diplomado en Docencia Universitaria y se prepara para sustentar su tesis en una Maestría en Ciencias Pedagógicas. yenni@fach.uniss.edu.cu

Introducción

A partir de la necesidad de lograr un mayor protagonismo de los estudiantes de las escuelas pedagógicas de Sancti Spíritus durante la clase en función de una mayor actividad para apropiarse del conocimiento, se prioriza como línea de trabajo metodológico la diferenciación de la enseñanza con vistas a lograr una mayor precisión en la relación entre los componentes del proceso docente educativo de manera que se potencie el protagonismo estudiantil en el proceso de aprendizaje.

Por tales razones en este artículo los autores se proponen analizar algunos requerimientos que permitan a los docentes de las escuelas pedagógicas dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje a partir de la atención a las diferencias que evidencian los estudiantes.

La atención de la diversidad de los alumnos se está convirtiendo en uno de los principales retos de los sistemas educativos. No puede haber una educación de calidad sin que se atienda la diversidad de los alumnos que aprenden en un centro estudiantil, este es un aspecto nuclear del proceso de aprendizaje:

El término diversidad data de mediados del siglo XX. Desde entonces viene siendo trabajado por varios pedagogos e investigadores de la Didáctica como ciencia del proceso docente – educativo (PDE). Es absurdo esperar resultados uniformes en un grupo heterogéneo de alumnos bajo tareas uniformes. Yesipov (1981) y otros estudiosos de la Pedagogía Contemporánea, trabajaron enfoques de algunos expertos de categoría internacional y comenzaron a dar sus aportes científicos, en cuanto a la heterogeneidad grupal y al universo educacional. Así surgió el concepto de atención a la diversidad, hoy en día muy recurrente y polémico, que tiene como objetivo perfeccionar la educación cubana y la búsqueda de la calidad de la enseñanza.

La pedagogía actual, especialmente la cubana, desempeña la atención a la diversidad con un enfoque sistémico en la formación de la personalidad, lo que le confiere carácter humanista y personalógico.

Una de las tareas más significativas en el desarrollo del proceso docente – educativo es la atención a diversidad de los estudiantes como factor de impulso para el logro de los objetivos educacionales; por ello, además de voluntad política y recursos económicos, se requiere que el componente humano posea la preparación metodológica para hacer frente a esta diversidad de caracteres, originalidades y competencia académica de los alumnos, respetando sus ritmos de aprendizaje.

La cultura de la diversidad intenta construir nuevas prácticas que den respuesta a las necesidades de todas las personas, es el respeto a las personas como ser individual, exigiendo un compromiso ético por parte de los docentes. En este sentido educar en la diversidad es un concepto construido sobre ideales filosóficos de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana; considera favorecer el aprendizaje de todos a través de la utilización de procedimientos educativos variados y flexible (LEÓN GUERRA, 1999 apud NIMO VÁZQUEZ, 2009).

La pedagogía de la diversidad se relaciona con el conocimiento entre los educandos y entre los profesores para establecer y utilizar diferentes vías, métodos, procedimientos y medios en función de una educación en condiciones y contextos difícilmente igualables (BELL, 2002; FRANCO, 2000 apud NIMO VÁZQUEZ, 2009)

En este sentido, se asume que educar en la diversidad significa ejercer los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho, lo que conlleva desarrollar unas estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan diferenciar la enseñanza en un marco y dinámica de trabajo para todos.

En sentido general el sistema educativo cubano está diseñado para abarcar los contenidos curriculares necesarios en cada nivel escolar. En el caso específico de las escuelas pedagógicas, en cuanto centros de nivel medio superior, tienen la función social de formar los maestros primarios y educadoras preescolares con los conocimientos, habilidades y hábitos necesarios para ejercer la profesión en cada especialidad de acuerdo con los requerimientos de la Pedagogía Cubana, la ciencia, la técnica, la cultura y las perspectivas de desarrollo. Sin embargo, cuando se contrastan las

aspiraciones planteadas con las particularidades de las matrículas, nos damos cuenta que existen algunas brechas. Las mismas están dadas, en lo fundamental, por las limitaciones en el desarrollo de conocimientos y habilidades precedentes por parte de los estudiantes, así como por la tendencia de los docentes a la estandarización de las influencias, lo cual presupone como imperativo la necesidad de tener en cuenta que cada estudiante es un ser único e irreplicable y que tiene debilidades particulares, pero que evidentemente cada uno es portador de fortalezas que son tan necesarias de conocer como las propias limitaciones históricamente hiperbolizadas.

Diferenciar la enseñanza significa cambiar el ritmo, nivel o tipo de instrucción del docente en respuesta a necesidades, estilos o intereses educativos individuales. Esta estrategia requiere que el docente sea flexible en su manera de enseñar y ajustar el currículo y la presentación de la información a los estudiantes, en vez de que éstos se adapten al proceso educativo. Para que la misma pueda llevarse a cabo, el docente debe identificar los conocimientos previos de cada estudiante sobre un tema en particular, a fin de conocer el punto de partida y así saber que necesita cada uno enfatizando sus fortalezas e intereses.

La instrucción puede ser diferenciada aunque el currículo sea un requerimiento de la escuela o del sistema educativo del país.

Desarrollo

Características de la diferenciación de la enseñanza

Según Bendelman (2010) la diferenciación de la enseñanza tiene las siguientes características:

Carácter proactivo. El docente sabe que sus alumnos tienen distintas necesidades y proyecta una variedad de caminos para llegar a cada uno de ellos de manera que puedan expresar lo que han aprendido.

Carácter cualitativo. Diferenciación no significa darle menos trabajo a unos o más a otros; el alumno que demuestra dominio de un concepto está preparado para continuar con uno más avanzado.

Está basada en la evaluación sistemática. La evaluación no es algo que se lleva a cabo solamente al final de una unidad; ésta se lleva a cabo al inicio y durante cada uno de los temas para determinar las necesidades individuales en relación con los objetivos. El docente ofrece distintas formas para que los alumnos comuniquen lo que aprenden, cómo lo aprenden, y cómo demuestran lo que han aprendido.

Está centrada en el estudiante. Los docentes que diferencian la enseñanza en las clases deben plantear desafíos y experiencias educativas a todos los alumnos basados en sus intereses y necesidades educativas.

En una clase diferenciada tanto el alumno como el docente aprenden, en todo momento el docente está conociendo como sus estudiantes asimilan el conocimiento.

Una clase no es diferenciada cuando:

- Los trabajos son iguales para todos.
- Los ajustes consisten en variar el nivel de dificultad para algunos estudiantes, básicamente los menos aventajados.
- Se califica a algunos estudiantes con más rigor que a otros.

Uno de los primeros pasos a la hora de diferenciar la enseñanza es conocer los intereses y estilos de aprendizaje de cada estudiante. Existen distintas herramientas que ayudan al docente a conocer estas características y entonces poder empezar a planear la diferenciación para cada uno de sus alumnos. Informaciones tales como las experiencias previas, los conceptos ya adquiridos e

intereses de aprendizaje son de gran ayuda para el docente, es decir, que no solamente se debe tener en cuenta el llamado diagnóstico inicial, que en ocasiones suele ser formal y generalizador.

Partiendo de que el aprendizaje es el proceso en el que se incorporan contenidos informativos, se adquieren destrezas o habilidades prácticas, se adoptan nuevas estrategias de contenido y el sujeto se apropia de actitudes, valores y normas que rigen su comportamiento, se puede decir que el estilo de aprendizaje "...es el conjunto de hábitos, formas de cada persona para actuar o pensar en cada situación, se trata de cómo la mente procesa la información, del modo como se vale de ciertas estrategias de aprendizaje para trabajar la información, o el cómo es influida por las percepciones de cada individuo, todo con la finalidad de lograr aprendizajes eficaces, significativos y óptimos" (Ibídem, p. 2).

Cada alumno adopta su propia manera de aprendizaje, con lo que podemos afirmar que existen diversos estilos de aprendizaje. Los mismos no son estáticos, sino relativamente mutables, cambiantes. Los alumnos, conforme avanzan en su proceso de aprendizaje, descubren mejores formas o modos de aprender, por lo tanto, van a variar su estilo influenciados por las circunstancias, los contextos y el tiempo con que cuenten para desarrollar los aprendizajes.

Pueden ser diferentes en situaciones diferentes. Por ejemplo una de estas situaciones puede depender de los tipos de aprendizaje. También sucede que varían de acuerdo a la edad del alumno y sus niveles de exigencia en la tarea de aprendizaje.

Son susceptibles de mejora y, además, deben siempre mejorarse. Los alumnos deben saber que ningún estilo dura toda la vida, sino que más bien conforme avancen en su propio proceso irán descubriendo cómo mejorar ese estilo o los estilos que maneje.

Dominándolos se puede utilizar un estilo u otro según lo requiera la situación donde se tenga que aplicar. El alumno, con la orientación del maestro, aprende a descubrir cuáles son los rasgos que perfilan su propio estilo y, a la vez, identifica cuáles de esos rasgos debe utilizar en cada situación de aprendizaje para obtener mejores resultados.

Los alumnos aprenden con más efectividad cuando se les enseña con sus estilos de aprendizaje predominante. Es decir, que todos los maestros debemos conocer cuáles son los estilos de aprendizaje de cada alumno y del grupo en general para que, a partir de ellos, podamos desarrollar sesiones de aprendizaje eficaces y que conduzcan al logro de aprendizajes en cada uno de ellos.

Ventajas de conocer y potenciar los estilos de aprendizaje de los alumnos

a) Permite orientar mejor el aprendizaje de cada alumno si se conoce cómo aprenden. Es decir, que la selección de las estrategias didácticas y estilo de enseñanza será más efectivo.

b) La aplicación en el aula de los estilos de aprendizaje es el camino más científico de que disponemos para individualizar la instrucción.

c) Si la meta es lograr que el alumno aprenda a aprender, entonces debemos apostar por ayudarlo a conocer y mejorar sus propios estilos de aprendizaje.

Según Grupo Hispavista (2005) se han señalado tres estilos de aprendizaje: *profundo*, *superficial* y *estratégico*. Una misma tarea de aprendizaje, presentada de forma idéntica a un grupo de alumnos, dará lugar a la adopción de enfoques de aprendizaje distintos

El estilo de aprendizaje está relacionado con el tipo de *motivación*, de manera que la motivación intrínseca (interés por el contenido) suele ir asociada al estilo profundo; la motivación de logro está asociada con el estilo superficial y el miedo al fracaso se asocia con el estilo estratégico.

También se relaciona el estilo de aprendizaje con la *personalidad*, de manera que el introvertido estable tiende hacia el estilo profundo; el extrovertido camina hacia el estilo elaborativo y el neurótico hacia el estilo superficial.

En el propio texto se exponen los siguientes criterios.

- El aprendizaje *según la forma en que se selecciona la información* permite distinguir entre

alumnos: *visuales, auditivos y kinestésicos*.

- *El aprendizaje según la forma de organizar la información a partir de la distribución en los hemisferios cerebrales*. El *hemisferio lógico*, normalmente el *izquierdo*, procesa la información de manera secuencial y lineal. El hemisferio lógico forma la imagen del todo a partir de las partes y es el que se ocupa de analizar los detalles. El hemisferio lógico piensa en palabras y en números. *El hemisferio holístico*, normalmente el *derecho*, procesa la información de manera global, partiendo del todo para entender las distintas partes que componen ese todo. El hemisferio holístico es intuitivo en vez de lógico, piensa en imágenes y sentimientos.

Naturalmente, esta separación tiene un pretexto netamente didáctico, pues en la práctica esos procesos se están estrechamente relacionados. El hecho de que exista la tendencia a seleccionar la información visual, por ejemplo, afecta la manera de organizar esa información, sin embargo es imposible, por tanto, entender el estilo de aprendizaje de alguien si no le presta atención a todos los aspectos. Además de las teorías relacionadas con la manera de seleccionar, organizar y trabajar con la información hay modelos que clasifican los estilos de aprendizaje en función de otros factores, como por ejemplo, el comportamiento social.

Por su parte (GAYLE; GUERRA, 2002 p.4), citado por Fernández y cols (2003) plantean que el estilo de aprendizaje se distingue por rasgos básicos dentro de los que consideran se deben incluir los siguientes:

- Carácter individual y personalizado
- Expresa acciones particulares que realiza el sujeto para aprender.
- Se manifiesta de manera sistemática en el proceso de aprendizaje.
- Es estable.
- Se vincula a la resolución de tareas de aprendizaje.
- Implica la apropiación de estrategias de aprendizaje.
- Presencia de aspectos de orden motivacional, cognitivo, social y afectivo.
- En él se concretan acciones de planificación, organización, ejecución y control de la actividad por parte el sujeto que aprende.

Teniendo en cuenta que una misma manera de enseñar no es lo adecuado para todos los alumnos, son fundamentales diferentes estrategias de enseñanza para otorgar a cada estudiante la instrucción que necesita.

Así, se interpreta como estrategias de enseñanza-aprendizaje las secuencias integradas, más o menos extensas y complejas, de acciones y procedimientos seleccionados y organizados, que atendiendo a todos los componentes del proceso, persiguen alcanzar los fines educativos propuestos.

Según Bendelman (2010), existen ciertas *estrategias de aprendizaje* que, permiten diferenciar la enseñanza en el contexto de la formación de docentes de nivel medio en las escuelas pedagógicas, vale la pena resaltar, a saber:

- *El aprendizaje a través de la investigación*. Consiste en exploraciones realizadas por los estudiantes independientes del docente. Esta centrado en el estudiante; el docente interviene solamente para ayudar a localizar recursos. Esta estrategia esta siendo cada vez más utilizada. Está basado en el método científico y apunta al desarrollo del pensamiento crítico, creativo y a la resolución de problemas.

- *La enseñanza cooperativa*. Implica agrupar estudiantes en pequeños grupos homogéneos de acuerdo a sus intereses, estilos y preferencias de aprendizaje para trabajar en tareas escolares. En esta estrategia la división de tareas es un aspecto fundamental.

- *Estrategia de procesamiento de la información*. Enseñar a los estudiantes como procesar información es uno de los aspectos más importantes. Enseñar estrategias de organización,

almacenamiento, recuperación y aplicación de la información es necesario para garantizar un aprendizaje significativo. Algunas opciones son: gráficos de organización, mapas conceptuales, enseñanza recíproca, etc.

En este sentido se puede resumir que involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje utilizando herramientas que los motive y los desafíe constituye uno de las tareas más difíciles para el docente.

Si el docente conoce los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, sus intereses y sus fortalezas, este tendrá una mejor oportunidad de ofrecer a cada uno la enseñanza apropiada. En una clase diferenciada las actividades se adecuan a las necesidades de los alumnos de acuerdo a sus distintos niveles, intereses y antecedentes. Actividades diferenciadas son aquellas que permiten que el estudiante aplique sus conocimientos de una manera que considere significativa y relevante.

Después de haber abordado algunos aspectos teóricos generales relacionados con el tratamiento de la diferenciación de la enseñanza en el contexto del trabajo con la diversidad en las escuelas pedagógicas pasaremos a realizar el tratamiento desde el punto de vista metodológico a la dinámica de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje.

Tratamiento a la dinámica de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje para la diferenciación.

El proceso pedagógico concebido como la organización conjunta de la enseñanza y la educación por los educadores en la escuela, dirigida a la educación de la personalidad en sus diferentes contextos de actuación, en dependencia de los objetivos sociales a través de la interacción recíproca que se establece entre profesores y alumnos, estos entre sí y con los demás agentes mediante la actividad y la comunicación, le exige al educador la comprensión de la dinámica entre sus componentes para lograr la dirección científica de este.

Al conjunto de elementos que integrados en sistemas determinan la estructura y funcionalidad del proceso pedagógico, se le denominan componentes, los cuales para su mejor estudio se clasifican en personales y personalizados.

Los componentes personales son aquellos que en su condición de persona interactúan entre sí, uno de ellos es el maestro, el que ejerce la dirección del proceso pedagógico, permitiendo que el otro, el alumno, se implique personalmente en él de manera activa, participativa, vivencial y reflexiva, en este trabajo se abordarán los componentes personalizados, que son los que adquieren vida propia en las condiciones de su empleo por la persona que enseña o por la que aprende.

Dentro de los componentes personalizados a tener en cuenta por el educador para dirigir el proceso pedagógico y por los alumnos para que se impliquen como sujetos activos de su propia educación, se encuentran: el objetivo, el contenido, los métodos, los medios, la evaluación y las formas de organización del proceso pedagógico.

Requerimientos para el trabajo con el objetivo.

- Evaluación actualizada con seguimiento sistemático del nivel de conocimientos alcanzados.
- Enfoque grupal e interindividual, teniendo en cuenta, sobre todo en estos últimos, la velocidad con que transcurren los procesos psicológicos, la procedencia cultural, el temperamento y estados de ánimo.
- Incorporación gradual del sistema de conocimientos sobre la base del nivel precedente alcanzado y la complejidad que se enfrenta, sin descuidar las individualidades con respecto a las capacidades intelectuales, talentos específicos, estilos cognitivos.
- Evaluación objetiva del nivel de desarrollo alcanzado en las habilidades, capacidades y hábitos para proyectar el alcance de las acciones a trabajar con cada cual y con el grupo.

Requerimientos para el trabajo con el contenido.

- Precisar para cada individualidad y para el grupo el nivel alcanzado y en qué medida el aprendiz se va a apropiarse de los conceptos, principios, hechos o teoría de que se trate.
- Determinar cuáles serán los diversos procedimientos, estrategias y estilos, según las demandas.
- Posibilidad de realizar adaptaciones curriculares no significativas.
- Precisar qué contenidos de valor axiológico se generarán de acuerdo a las particularidades individuales y del grupo, con respecto a las actitudes y sentimientos.

Requerimientos para el trabajo con los métodos y los medios.

- Precisar desde un enfoque diverso las estrategias de aprendizaje con que cuentan los estudiantes, los estilos y ritmo, en dependencia de la complejidad del contenido, momento por el cual transcurre el proceso y tipo.
- Selección y combinación adecuada de los métodos y procedimientos a partir de la diversidad pedagógica grupal e individual, a la vez que se concrete en tareas de aprendizaje específicas, según la demanda.
- Valorar las potencialidades que ofrecen los medios de enseñanza y su adecuación a las demandas específicas del entorno grupal e individual.

Requerimientos para el trabajo con la evaluación.

- Adecuación de las evaluaciones sistemáticas y parciales a las necesidades de cada estudiante y a las particularidades del grupo.
- Diversificación de las formas de evaluación de manera que permita abarcar un espectro más amplio de posibilidades de los estudiantes para demostrar los avances.

Requerimientos para el trabajo con las formas de organización.

- Adecuar la selección de la forma de organización, dadas sus características, a las posibilidades individuales y grupales de desarrollo evitando hacer un uso excesivo de la clase frontal.

Conclusiones

En sentido general la diferenciación de la enseñanza desde la clase como una forma organizativa fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje, conlleva un trabajo con la diversidad a partir del establecimiento de una dinámica de los componentes personalizados priorizando la atención a las diferencias individuales y grupales.

Propicia ambientes interactivos que favorezcan un clima de aceptación y espiritualidad en función del crecimiento personal de los estudiantes.

Se deben planificar las tareas docentes a partir del conocimiento de los estilos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

Conlleva el desarrollo de una cultura de la investigación, el trabajo grupal y el procesamiento de la información.

Enfoca la interrelación entre los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje en función de las demandas individuales y grupales.

Para perfeccionar la dirección del aprendizaje en el proceso formativo de las escuelas pedagógicas se impone un enfoque basado en la diversidad, lo cual tiene en cuenta como elemento esencial el trabajo encaminado al desarrollo de una enseñanza diferenciadora.

El trabajo encaminado a lograr una dinámica entre los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje es básico en el logro de un enfoque diferenciador, lo cual conlleva el análisis y puesta en práctica de un conjunto de requerimientos y sugerencias para la implementación de una clase diferenciadora.

Bibliografía

BENDELMAN, Karen. *Estimulación y Educación*. Diferenciación en la enseñanza, 2010. Aparece en: <http://www.tubebe.com.uy/tb/newweb/tema.php?n=201>

CASTELLANO SIMOS, Doris et. Al. *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.

Colectivo de autores. *Convocados por la diversidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.

FERNÁNDEZ, Iliana; MORENO, María Teresa; ÁLVAREZ, Nivia. *Estilos de aprendizaje en el niño superdotado: alternativas para su atención desde la escuela primaria*. Folleto Curso Pedagogía. La Habana: MINED, 2003.

GONZÁLEZ ALONSO, José Angel. *La diversidad en la historia educacional*. Facultad de Ciencias Médicas, Cienfuegos, S/F.

GRUPO HISPAVISTA. *Estilos de aprendizaje*. Aparece en: CD Carrera Maestros Primarios, La Habana: MINED, 2005.

GUTIÉRREZ MORENO, Rodolfo. *El contenido del Proceso Pedagógico*. Su enfoque complejo – integral. Dpto. FPG. ISP Félix Varela. Villa Clara. Material de apoyo en soporte digital.

GUTIÉRREZ MORENO, Rodolfo. *Formas organizativas del Proceso Pedagógico*. Dpto. FPG. ISP Félix Varela. Villa Clara. Material de apoyo en soporte digital.

GUTIÉRREZ MORENO, Rodolfo. *La evaluación en la revolución educacional problema, reflexiones y propuestas*. Dpto. FPG. ISP Félix Varela. Villa Clara. Material de apoyo en soporte digital.

GUTIÉRREZ MORENO, Rodolfo. *Los componentes del proceso pedagógico y su dinámica*. Dpto. FPG. ISP Félix Varela. Villa Clara. Material de apoyo en soporte digital.

GUTIÉRREZ MORENO, Rodolfo. *Los medios como uno de los componentes del Proceso Pedagógico*. Dpto. FPG. ISP Félix Varela. Villa Clara. Material de apoyo en soporte digital.

GUTIÉRREZ MORENO, Rodolfo. *Métodos activos*. Dpto. FPG. ISP Félix Varela. Villa Clara. Material de apoyo en soporte digital.

GUTIÉRREZ MORENO, Rodolfo. *Precisiones metodológicas para el trabajo con los objetivos formativos*. Dpto. FPG. ISP Félix Varela. Villa Clara. Material de apoyo en soporte digital.

JIMÉNEZ, P. *Educación y diversidad*. XV Jornadas nacionales de Universidad y Educación Especial. Universidad de Girona. España: Ediciones Aljibe, 1999.

MARTÍNEZ LLANTADA, Marta et. al. *Reflexiones teórico prácticas desde las ciencias de la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004.

NIMO VÁZQUEZ, Sandra. Retos de la Pedagogía de la Diversidad a partir de exigencias sociales a los Sistemas Educativos. *Revista Odiseo*, Año 7, número 13, julio-diciembre, 2009.

PIDKASISTI, P.I. *La actividad independiente de los alumnos*. Moscú: Ed. Pedagógica, 1972.

REMEDIOS GONZÁLEZ, Juana María. *Inteligencia, creatividad y talento en la educación*. Material complementario de la asignatura pedagogía para el desarrollo. La Habana: IPLAC, 2002.

TURNER MARTÍ, Lidia; PITA CÉSPEDES, Balbina. *Pedagogía de la ternura*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2002.

YESIPOV, V. P. *El trabajo independiente de los alumnos en las clases*. Moscú: Utshpedguis, 1981.

Recebido em janeiro de 2014

Aprovado em abril de 2014.

ENSINO SUPERIOR: REFLETINDO SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

HIGHER EDUCATION: REFLECTING ON TEACHER PROFESSIONALIZATION

Silvana Malusá¹

Narciso Telles²

Paloma Oliveria Bezerra³

RESUMO: O presente artigo aborda questões referentes à docência no ensino superior, especialmente no que diz respeito à profissionalização docente, a suas competências e à identidade profissional. Tem por objetivo refletir sobre o que significa ser docente universitário hoje, tendo em vista a compreensão desse profissional sobre sua prática. Mais especificamente, procura identificar as concepções dos professores sobre o que é ser docente universitário, conhecer sua identidade profissional, registrar e discutir as possíveis dificuldades-especificidades da docência universitária na contemporaneidade. A análise teve como ponto de partida o estudo da literatura referente à docência no ensino superior, além de dados coletados junto aos professores. Entende-se que o desafio de ser docente universitário hoje requer mais que a experiência do mercado de trabalho. É necessário humanizar as relações e educar para a sensibilidade, para a consciência coletiva, buscando um trabalho que integre as diversas áreas do conhecimento, a instituição e a comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Docência universitária. Profissionalização. Identidade profissional.

ABSTRACT: This article approaches questions related to teaching in higher education, especially in regard to teacher professionalization, your competencies and professional identity. It has for objective to reflect about on what it means to be a university today, in view of understanding this professional about your practice. But specifically, it look for to identify the conceptions of teachers about what is to be a university teacher, knowing their professional identity, recording and discussing possible difficulties/specificities of the university teaching in the contemporary world. The analysis had as starting point the review of literature relative to teaching in higher education, and addition of data collected from the teachers. It's meant that the challenge of being a university teacher today requires more than the experience of the labor market. It's necessary to humanize the relationships and educate for sensitivity, for the collective consciousness, looking for a labor that integrate the different areas of knowledge, the institution and the community.

KEYWORDS: University teaching. Professionalization. Professional identity.

¹ Doutora/PhD em Educação; professora do PPGED – mestrado e doutorado em Educação; professora do PPGCE – Tecnologias, Comunicação e Educação da UFU – Universidade Federal de Uberlândia; vice-diretora da Faced – Faculdade de Educação; coordenadora pedagógica do Dinter/UFU/Unifap-Amapá. E-mail: silmalusa@yahoo.com.br

² Doutor em Teatro; professor do PPGED – mestrado e doutorado em Educação da UFU – Universidade Federal de Uberlândia; pesquisador do CNPq. E-mail: narcisotelles@demac.ufu.br

³ Mestranda em Educação da UFU – Universidade Federal de Uberlândia; professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/Itapetinga E-mail: palomaoliveria7@hotmail.com

Introdução

No mundo atual, marcado pela complexidade versada por Morin (2003), o ensino na universidade assume um caráter distinto de outrora, na medida em que apenas a formação técnica e a experiência no mercado de trabalho não são mais suficientes para atender as exigências da sociedade contemporânea, que demanda do docente mais do que o conhecimento técnico/científico da profissão. Partindo da premissa de que ser docente universitário hoje requer mais que um título superior e/ou o domínio dos saberes técnicos da profissão, torna-se imperativo discorrer sobre o ensino superior, especialmente sobre a profissionalização docente.

Desse modo, o artigo ora apresentado tem como objetivo refletir sobre o que significa ser docente universitário hoje, tendo em vista a compreensão desse profissional sobre sua prática. Mais especificamente, procura identificar as concepções dos professores sobre o que é ser docente universitário, conhecendo sua identidade profissional. Visa, ainda, registrar e discutir as possíveis dificuldades/especificidades da docência universitária na contemporaneidade.

A abordagem de pesquisa aqui utilizada foi a qualitativa, feita por meio da revisão de literatura e de questionários realizados com seis docentes universitários atuantes nos cursos de graduação em Dança, Engenharia, Jornalismo, Matemática e Teatro da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A escolha da abordagem qualitativa se deu visto que, segundo Lankshear e Knobel (2008), faz pouco uso de formas estatísticas de análise, não pressupõe grandes amostras e está especialmente interessada em como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos sociais e culturais.

Fruto de estudos desenvolvidos ao longo da disciplina “Docência no Ensino Superior” (PGED032), ofertada pela Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas, vincula-se ao Grupo de Pesquisa “Desenvolvimento profissional e docência universitária – saberes e práticas educativas” aprovado pela UFU, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sob o número “1877760681965074” e coordenado pela Profa. Dra. Silvana Malusá (PhD). No que se refere aos aspectos legais e aos procedimentos metodológicos esperados para um trabalho científico, o grupo se apresenta como um espaço de investigação vinculado ao desenvolvimento de estudos e pesquisas que visam à produção de novos conhecimentos e à análise das diversas dimensões dos processos de ensinar e aprender no âmbito da realidade universitária⁴. Tem como

⁴ a) FERREIRA, Jociene Carla Bianchini. Docência universitária: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de Jornalismo. **Tese-Doutorado em Educação**. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia/MG, 2013; b) SILVA, Marluclena Pinheiro. DOCÊNCIA universitária no curso de enfermagem: formação profissional, processo de ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais, associados ao princípio da integralidade. **Tese-Doutorado em Educação**. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia/MG, 2013; c) SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. Docência Universitária: concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica. **Tese-Doutorado em Educação**. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia/MG, 2013; d) CALIXTO, Aldeci Cacique. Docência universitária: dimensões didáticas da prática pedagógica. **Tese-Doutorado em Educação**. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia/MG, 2012; e) BERNARDINO JUNIOR, Roberto. Docência Universitária: o cirurgião dentista no curso de Odontologia. **Tese-Doutorado em Educação**. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia/MG, 2011; f) SILVA, Naísa Afonso. Docência Universitária: o professor de Direito formado em Direito. **Dissertação - Mestrado em Educação**, Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia/MG, 2011; g) ARANTES, Cristovão J. Formação humanística do estudante de direito: diretrizes curriculares e realidade. **Dissertação - Mestrado em Educação**. Orientação, Prof. Dr. José Augusto Della Coleta, Centro Universitário do Triângulo – UNITRI, Uberlândia/MG, 2008; h) BELCHIOR, Patrícia de O. L. Docência universitária: o professor de educação física no curso de educação física. **Dissertação – Mestrado em Educação**. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, UFU/MG Uberlândia/MG, 2007; i) ALENCAR, Eunice M. L. Soriano e FLEITH, Denise de Sousa. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol 17, n. 1. Porto Alegre, 2004 / ISBN 0102-7972; j) MELO, Maria do Céu; SILVA, José Luis; GOMES, Álvaro e VIEIRA, Flávia. Concepções de pedagogia universitária – uma análise do questionário de avaliação do ensino ministrado na universidade do Minho. **Revista portuguesa de Educação**, 2000, 12(2), pp.125-156 – Universidade do Minho em Portugal/ ISBN 0871-9187.

objeto de investigação a Docência Universitária, pretendendo pesquisar como o docente do nível superior desenvolve-se profissionalmente e que saberes e práticas permeiam sua atuação no contexto da universidade.

Portanto, nas páginas que se seguem, a docência universitária é discutida, primeiro na percepção de autores que se dedicam ao tema, e em seguida é dada a palavra ao docente que atua no ensino superior, confrontando sua voz com os fundamentos teóricos apresentados.

Docência universitária na contemporaneidade: elementos conceituais

Entre os vários significados da palavra “caminhar”, se olharmos no dicionário Aurélio, está o de percorrer um caminho, andar. Quando se inicia uma pesquisa ou quando se estuda uma determinada questão, a sensação de caminhar se instala de forma perceptível. Ao investigar, o pesquisador procura trajetórias, percorre algumas hipóteses, “anda” pelas indagações e anseia progredir.

Entretanto, nem todos os caminhos são definitivos ou levam a um lugar novo. Algumas vezes o pesquisador tem que retornar ao ponto inicial. Em outras ocasiões deverá refazer sua rota em razão de determinados obstáculos/encontros/desencontros, ou mesmo ao descobrir que aquele caminho não o levará ao lugar que pretende. O pesquisador poderá também se deparar com uma encruzilhada. O seu papel, nesse sentido, além de definir as rotas da pesquisa, consiste, principalmente, no de indagar, refletir e analisar os dados/entaves/trajetos durante seu estudo, que poderá ou não ter um fim, já que o pesquisador poderá ou não descobrir novas terras. Nesse caso, o maior aprendizado é realizado no caminhar da pesquisa.

Na estrutura organizativa do ensino superior no Brasil, o domínio de conhecimentos específicos da área de conhecimento (ou disciplinares) e a experiência profissional sempre foram privilegiados como os únicos requisitos para a docência nos cursos superiores.

[...] Até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras e a pesquisa fosse então um investimento em ação, praticamente exigiam-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão (MASETTO, 2003, p.12).

O processo de ensino era realizado segundo a crença de que os conhecimentos e as experiências profissionais são transmitidos de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece. Entretanto, é possível dizer que quem sabe, sabe ensinar? Na última década, as universidades passaram a exigir também cursos de especialização e, atualmente, mestrado e doutorado. Porém, conforme Masetto (2003), as exigências continuaram as mesmas, visto que se referem à experiência profissional e ao domínio do conteúdo de determinada área.

Contudo, dado o contexto histórico, social, cultural e econômico vivenciado na contemporaneidade, o conhecimento em determinada área e a experiência profissional são suficientes para atuação do docente universitário? E o que dizer dos novos docentes que chegam às universidades sem passar pelo mercado de trabalho – os pesquisadores formados nos programas de pós-graduação?

Behrens (1999), expondo sobre a formação pedagógica e os desafios do mundo moderno para o docente do ensino superior, estabelece quatro grupos de professores que se encontram exercendo a função docente na educação superior: os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio); e os profissionais da área de educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade.

Cada um desses grupos traz qualidades e dificuldades para a formação dos acadêmicos. O primeiro grupo, por exemplo, ensina o que não vivencia na prática e o segundo não se envolve com os alunos, com

os colegas que lecionam no curso ou departamento e com a própria instituição. É necessário pensar se a universidade deve optar pelo professor profissional ou pelo profissional professor para atuar na docência ou se deve buscar compor o quadro docente com profissionais de todos os grupos, garantindo, dessa forma, a diversidade dos profissionais envolvidos (MALUSÁ, 2003).

No atual contexto, o ensino superior entende ser imperativo se abrir para o diálogo com outras fontes de produção e de pesquisa. A universidade sabe que deve sair de si mesma e o professor já reconhece que não é o único detentor do saber, uma vez que está sujeito a ser surpreendido com informações novas de que dispõem os alunos. Outras questões surgem ainda quando se discute sobre o docente universitário. Entre elas, o fato de a sociedade estar vivendo o “impacto da nova revolução tecnológica sobre a produção e divulgação do conhecimento e formação de profissionais” (MASETTO, 2003, p. 13).

O domínio dos conhecimentos básicos em determinada área, a experiência profissional de campo, os conhecimentos e práticas atualizados, a pesquisa, o domínio na área pedagógica e na área da tecnologia educacional e a dimensão política são apontados como competências básicas para o ensino superior. O docente, especialmente do ensino superior, deve procurar sempre adotar uma postura de reflexão para que possa intervir na realidade, transformando-a.

Se o docente universitário não tiver clareza de sua prática, de como organizá-la e para quê, correrá o risco de reduzir-se à mera reprodução de modelos aprendidos em sala de aula. Portanto, é necessário que a prática docente esteja submetida a uma reflexão sistemática e contínua (MALUSÁ, 2003, p.138).

Compreende-se que ser docente hoje requer muito mais do que apenas o domínio do conteúdo específico a ser trabalhado. É o docente reflexivo que poderá exercer os elementos que fazem parte da educação: saber ouvir, saber observar e saber agir (MALUSÁ, 2003). De tal modo, é fundamental que a aula universitária seja planejada. E para isso o docente deve estabelecer um plano de ensino que esteja pautado nos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e na filosofia do curso em que atua. Torna-se necessário, ainda, que o docente compreenda o que é, para que serve e quais os tipos de plano de ensino existentes (MASETTO, 2003).

Entretanto, será que os docentes que atuam no ensino superior compreendem que essas competências são importantes e que constituem a função docente? O que os docentes universitários têm a dizer? Para eles o que é ser docente universitário hoje?

Ser docente universitário hoje: com a palavra, o professor

É por meio da palavra que o homem dá significado ao que é e ao que sente, que nomeia o que vê, o que acontece, o que faz e o que pensa. No ato de escolher certas palavras, de silenciar outras, de compor escritos, de inventar, proibir ou transformar palavras, encontram-se mais do que somente vocábulos. Para Bondía (2002), a luta pelas palavras, pelo significado e pelo controle destas, pela imposição de certas palavras e pela desativação de outras é uma luta em que se joga com algo mais do que simplesmente palavras.

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco [...]. O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra (BONDIA, 2002, p. 21).

O professor, ao compor palavras para falar de si, de sua profissão, ao olhar para sua prática, para seu cotidiano e para as relações que estabelece traz em seu escrito mais do que meras palavras. Defronte de apenas uma questão, ele poderá mostrar ao escolher/silenciar palavras o que sente, o que pensa, o que faz e quem é. E aqui, a palavra está com o professor. Suas concepções constituem esta seção. Contudo, não se trata apenas de expor as palavras dos docentes, mas de procurar em suas palavras os significados da docência hoje, especificamente da docência universitária.

Entre as palavras mais utilizadas pelos docentes nos questionários analisados estão: pesquisa, extensão, tríade, tecnologia, relações, experiência, atualização e política. Trata-se de expressões que demandam inúmeros comentários. Dado o caráter deste trabalho, far-se-á o estudo desses vocábulos, que acarretam competências e especificidades da docência universitária, assim como revelam traços da identidade profissional do docente universitário.

Ao pensar sobre as palavras pesquisa e extensão, por exemplo, diversas são as implicações e significados dessas dimensões na universidade. A pesquisa pode ser tomada na perspectiva do professor, do aluno ou do ensino. Um dos docentes, S₁⁵, afirma que ser docente universitário é *“ter mais tempo e financiamento para se dedicar a atividades de pesquisa/extensão”*. Em outro questionário, o docente S₅ escreveu que ser docente universitário é fazer parte da construção do cidadão, *“orientando para a pesquisa, para que o processo tenha continuidade”*. Têm-se aí dois direcionamentos, ora o professor é o pesquisador, que também faz a extensão, ora é quem orienta – nesse caso o aluno –, sendo o aluno quem dará continuidade ao processo.

Os professores *“são muito mais incentivados a cuidarem de suas pesquisas, a produzirem inúmeros artigos para publicação demandados pelas agências de fomento à pesquisa [...]”* (TEIXEIRA, 2009, p. 34) do que a dedicar-se ao ensino. Dada essa necessidade de publicação, também apontada nas palavras de S₃, *“Ter que produzir, produzir e produzir... ou seja, estar sempre preocupado com seu Lattes”*, os docentes tendem a preocupar-se mais em realizar suas pesquisas, esquecendo-se do aluno nesse processo.

É preciso que as práticas de pesquisa na universidade deixem de ser realizadas pelos e para os professores, sendo o aluno apenas figurante nesse processo (CUNHA, 1996). Por outro lado, quando está na posição de orientador, o docente passa a ser o que determina o oriente, o que diz aonde ir, não se envolvendo necessariamente na pesquisa. A universidade é o lugar onde ensino, pesquisa e extensão se constituem de forma indissociável – é o tripé ou tríade do ensino superior. Um dos grandes desafios das instituições de ensino superior é fazer com que esse tripé – ensino, pesquisa e extensão – realmente aconteça na prática, de forma indissociável. O que não quer dizer que o docente deva atuar nas três frentes, ou seja, desenvolver o ensino por intermédio de suas aulas, e a pesquisa e a extensão por meio de projetos próprios ou orientação. Para que a indissociabilidade aconteça, é necessário pensar na parceria, na construção realizada entre docente, discente e comunidade (ISAIA, 2000).

É interessante ressaltar que a palavra ensino não foi evidenciada em nenhuma das composições dos docentes. Quando se fala em docência universitária, o ensino parece algo distante:

“dar aulas” passa a ser algo *“de menor valor”*, principalmente quando se tem uma demanda grande de outras tarefas a serem cumpridas no interior das instituições: bancas, orientações de alunos, participação em eventos científicos, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, os estudantes são penalizados muitas vezes com a má qualidade das aulas em virtude do despreparo de seus professores (TEIXEIRA, 2009, p. 34).

O docente universitário hoje tem se envolvido em tantas atividades, comissões, trabalhos burocráticos, reuniões, editais de financiamento, entre outros, que a sala de aula é o espaço menos frequentado pelo professor, trazendo grandes prejuízos para o aluno, o próprio docente e a instituição.

⁵ Os docentes serão identificados pela letra S (sujeito), seguida de uma numeração que corresponde à ordem em que os questionários foram recebidos.

Tecnologia foi outra palavra mencionada nos questionários. Um dos docentes, S₆, acredita que ser docente universitário é *“aceitar o compromisso de manter nossos estudantes informados dos avanços metodológicos e tecnológicos”*. Entre as competências do docente universitário está justamente o domínio na área de tecnologia educacional. Mas, numa breve análise, é possível perceber que se trata de contextos diferentes para a mesma palavra. Quando Masetto (2003) fala que o docente que atua no ensino superior deve dominar a tecnologia educacional, o autor refere-se ao fato de que

[...] às mais de cem técnicas de aula existentes e aplicadas juntam-se as novas tecnologias de informação e comunicação relacionadas com a informática e a telemática, seja como apoio ao processo de ensino-aprendizagem presencial, seja num processo de educação à distância, na pesquisa (MASETTO, 2003, p. 31).

Consideram-se importantes tanto as colocações dos docentes quanto as de Masetto (2003). O docente universitário deve usar as diversas ferramentas/recursos e possibilidades que as novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) utilizam a favor do processo ensino-aprendizagem. Ele deverá também estar atento aos avanços tecnológicos da ciência. Contudo, basta manter os alunos informados? Na sociedade contemporânea pode-se dizer que o professor é quem mantém o aluno informado sobre esses avanços? Com o advento da internet, a informação saiu das mãos do professor, deixou as instituições de ensino superior e hoje está disponível a todos apenas com um clique. Não são raros os casos em que os alunos apresentam uma informação da qual o professor ainda não tem conhecimento.

É preciso cuidar para que o docente do ensino superior não assuma o papel de “informante”, mas que estabeleça, junto com os alunos, conhecimento sobre as tecnologias. A informação é um dado exterior ao sujeito, constituindo-se no primeiro estágio do conhecimento. Para conhecer é preciso trabalhar com as informações, analisando, contestando-as ou aceitando-as (TEIXEIRA, 2009). O docente do ensino superior deve trazer discussões sobre os avanços das tecnologias e com base neles, utilizando também as informações que os alunos já têm, problematizar, pesquisar e construir novos conhecimentos e tecnologias (MALUSÁ, 2003). Para S₁, este é justamente o significado de ser docente universitário, *“uma pessoa que problematiza [...] que tenta transformar os modos pelos quais os saberes foram construídos [...]”*.

Ao continuar a análise das palavras, tem-se a questão das relações, evidenciada em três questionários. Os docentes do ensino superior atribuem um grande significado às relações que se estabelecem na prática de sua profissão, principalmente à relação professor-aluno. Sobre isso, S₄ se manifesta da seguinte maneira: *“acho que primeiramente, como para qualquer docente [...], é importantíssima a interação. E o diálogo com os estudantes [...] só faz sentido se eu estiver predisposta a interagir com os grupos de estudantes”*. Já conforme S₃, o docente universitário deve *“fortalecer vínculo com pesquisadores/professores de outras universidades e centros de pesquisa”*.

Os vínculos que se estabelecem no exercício da docência universitária são extremamente importantes para o trabalho do docente. É na interação, na socialização, na relação com os pares, os discentes e a instituição que o docente constrói sua identidade profissional. Além disso, o professor que cultiva um bom relacionamento com seus alunos contribui para despertar/incentivar o interesse destes, concorrendo para sua aprendizagem. Behrens (1999, p. 384) assinala que *“Salvaguardadas as exceções, os docentes conservadores aliam a competência ao autoritarismo. O professor bom é aquele que conhece seu conteúdo, apresenta-se severo, exigente e não deve mostrar os dentes para os alunos”*.

Humanizar o homem é imperativo para o processo de educação, independente do nível de ensino. Assim, a educação deve ser compreendida tendo a formação humana como finalidade. Uma educação para que Auschwitz não se repita (ADORNO, 1995) deve ser pautada nas relações humanas, na interação. Um professor que se preocupa mais em *“mostrar os dentes para os alunos”* e tem o autoritarismo como base de sua prática *“não deveria ser professor”* (S₄).

Sendo a educação cumprida pelo homem e para o homem, compete a ela a tarefa de humanizá-

lo, tendo por princípios a pluralidade, a integralidade, a verdade e a ética, tanto do sujeito quanto do ato pedagógico. Deve-se, portanto, questionar essa educação que fica apenas “[...] produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas [...]” (ADORNO, 1995, p. 143).

Portanto, para além das relações que devem ser constituídas, palavras como formação humana, humanizar, devem estar presentes nas discussões sobre a docência universitária e precisam fazer parte do discurso e da prática do professor no ensino superior. A universidade não é um lugar para produzir pessoas bem ajustadas ou profissionais qualificados, a universidade é um espaço de formação. E o ensino deve ser formativo não como conformação, mas no sentido de fazer-se, de construir-se em devir, movimento pelo qual as coisas se transformam abrindo-se para as possibilidades de novos caminhos (SEVERINO, 2006).

A identidade profissional: experiência, atualização e política

Discorrer sobre a temática da identidade profissional não é tarefa fácil. São inúmeras as discussões quando se trata da construção da identidade docente, mas quando o assunto é a identidade daquele profissional que atua no ensino superior, os problemas são maiores. Compreende-se que não é espontâneo tornar-se professor, sentir-se professor, tendo em vista a desvalorização que a profissão docente possui aliada a uma imagem bastante enfraquecida. Para além da questão da desvalorização do trabalho docente, tem-se ainda o fato de os professores do ensino superior, na maioria dos casos, se identificarem com a profissão de formação.

Comumente, ao serem indagados sobre sua profissão muitos professores afirmam ser médicos que lecionam no curso de medicina, biólogos que ministram aulas no curso de biologia, historiadores que ensinam história, engenheiros que lecionam no curso de educação tecnológica, etc. Parece haver uma dificuldade para se identificarem com a docência [...] (TEIXEIRA, 2009, p. 34).

Para Teixeira (2009), boa parte dos docentes que atuam no ensino superior se considera profissional-professor. S_2 expõe que não teve formação para lecionar, mas há nove anos atua no ensino superior, e apenas “[...] atualmente, estou mais inserida na vida acadêmica e já me considero uma professora”.

A identidade profissional do docente universitário será discutida aqui tendo as palavras *experiência*, *atualização* e *política* como norteadoras. A ocorrência de os docentes considerarem a formação inicial como identidade profissional provém do fato de a boa experiência no mercado de trabalho ter sido por muito tempo critério para atuação dos profissionais das diversas áreas no ensino superior. A palavra experiência exprime nesse contexto o exercício da profissão (TEIXEIRA, 2009).

Para Masetto (1998), a docência nas universidades deve ser considerada de forma profissional e não amadoristicamente. Behrens (1998) esclarece que ao optar pela docência universitária, os professores precisam ter consciência de que ao entrar na sala de aula seu papel essencial é ser professor. Para S_2 , “os professores responsáveis pelas disciplinas consideradas práticas devem sim ter tido algum contato com o mercado”. Contudo, ser docente hoje exige mais do que a experiência profissional da área. É preciso lembrar que na universidade não se deve formar apenas profissionais, mas cidadãos capazes de responder aos desafios sociais, culturais e econômicos da sua época. “Não se pode pensar em um docente comprometido com a educação, se não estiver envolvido com questões sociais mais amplas que afetam direta ou indiretamente a sala de aula” (MALUSÁ, 2001, p. 26).

A palavra experiência na atuação docente deveria ser tomada como abordada por Bondía (2002):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um

texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (BONDÍÁ, 2002, p. 21).

A experiência, na perspectiva do autor, requer mais do que exercer uma atividade profissional. O sujeito da experiência deve estar aberto à sua própria transformação, pois se a experiência é algo que se passa conosco ou que nos acontece, ela nos forma e nos transforma. O docente como sujeito da experiência deverá estar aberto para uma constante formação/transformação tendo por base o que vivencia em sua trajetória pessoal e profissional. É na relação inextricável entre o *eu* pessoal e o profissional que o professor vai construindo sua identidade. Por isso, o professor e a pessoa do professor não podem estar dissociados, sob pena de fragmentar-se a compreensão que dele se possa ter (ISAIA, 2000).

Além disso, discorrer sobre as experiências vivenciadas no mercado de trabalho não é suficiente numa sala de aula para que a formação aconteça. O fato de o professor ter exercido sua primeira formação profissional não significa que ao falar dessa experiência os alunos irão aprender. A experiência, como algo que nos acontece, é diferente para cada um. “[...] A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (BONDÍÁ, 2002, p. 25).

A experiência constitui-se, então, como algo valioso, pois promove uma constante (trans) formação para o sujeito que vivencia esse acontecimento. Pensando nisso, entende-se que o professor necessita refletir sobre suas experiências, seus saberes e suas práticas, buscando principalmente sua própria formação e a construção de sua identidade profissional. Ao definir o desempenho no mercado de trabalho como argumento para ser docente, considerando-se experiente porque atua como médico, jornalista, biólogo, engenheiro etc., o docente descaracteriza a concepção de experiência e sua profissão: ser professor.

Nessa contextura, os espaços de formação pedagógica e andragógica – permanente, continuada ou atualização – tornam-se preciosos, pois possibilitam ao professor refletir sobre suas experiências, socializar seus feitos, angústias, dúvidas, dificuldades e possibilidades encontradas no exercício da docência, como também permitem pensar sobre sua identidade, as competências necessárias para atuar no ensino superior e a dimensão do ser professor. Além disso,

Cada vez mais toma-se consciência de que a formação profissional não se encerra na escola, mas continua durante toda atividade da pessoa, obrigando a uma atualização permanente. Por esse motivo, formação continuada é um conceito presente nos dias atuais, tanto para a profissão de professor como para outras profissões (BARREIRO, 2003, p. 81-82).

A atualização foi uma palavra frequente nos questionários analisados, evidenciado a importância de ter conhecimentos e práticas atualizados. Para S₃, ser professor é “*manter-se atualizado dos conteúdos e metodologias a serem utilizados durante o exercício da profissão*”. Já S₂ afirmou que a palavra-chave é “*sempre atualização*”. S₆ registrou que ser docente universitário significa “*continuar aprendendo para manter viva a ciência*”.

É necessário pensar na atualização docente tendo não apenas o foco nos conhecimentos específicos de determinada área científica, mas de forma a apresentar aos professores do ensino superior os conhecimentos da área pedagógica. A aula é uma arma que ainda não foi tirada dos educadores e, por isso, deve ser espaço de sedução, de indignação, de encontro, de consciência crítica e de prática transformadora. É importante que o docente universitário esteja sempre atento para a sua formação pedagógica, pois é ela quem irá capacitá-lo a intervir sobre sua própria prática (MALUSÁ, 2003).

Dado esse contexto, surge a dimensão política. Para tratar desse tema é imprescindível lembrar Paulo Freire. Em meio às suas palavras com relação aos saberes necessários para a prática educativa, destaca-se a declaração de que

não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. [...] Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. [...] Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar (2011, p. 63-64).

As palavras de Freire exprimem a identidade profissional que o docente universitário deve buscar. A dimensão política compreende a luta constante, a decisão. O cuidar do saber, o respeito aos alunos, a boniteza de ensinar devem marcar a prática docente. Para S₃, ser docente universitário é *“ter a oportunidade de discutir, além dos conteúdos, temas correlacionados com sua disciplina ou não (p. ex. ética, política, meio ambiente, artes, etc.)”*. Entretanto, ter a oportunidade não é o bastante, é necessário que o professor assuma a dimensão política da docência como uma competência, um saber necessário para a sua prática (CUNHA,1996).

Considerações finais

Esta caminhada teve como ponto de partida dois problemas: quais as concepções sobre ser docente universitário para os professores que atuam no ensino superior hoje? Qual o discurso sobre sua identidade profissional?

Em relação a essas questões, observou-se que o papel do docente no ensino superior passa atualmente por transformações significativas em vista das exigências do mundo atual, que vive um cenário de crise. Entre as competências para atuar na docência universitária apontadas pelos autores que se dedicam ao tema, destacaram-se o domínio dos conhecimentos básicos em determinada área, a experiência profissional de campo, os conhecimentos e as práticas atualizados, a pesquisa, o domínio na área pedagógica e na área de tecnologia educacional, e a dimensão política.

Nas concepções dos sujeitos pesquisados identificaram-se expressões relacionadas à experiência profissional de campo, aos conhecimentos e às práticas atualizados, à pesquisa, ao domínio na área de tecnologia educacional e à dimensão política. Entretanto, os significados dessas competências nem sempre são equivalentes.

Identificou-se que a experiência profissional no mercado de trabalho ainda é vista como algo decisivo para a atuação como docente no ensino superior. O ser profissional-professor ainda é uma questão frequente nos discursos dos sujeitos, indicando a dificuldade desses profissionais de constituírem uma identidade profissional docente.

Compreende-se que a atualização, também abordada pelos sujeitos, precisa ser inserida nos espaços de formação das instituições de ensino superior, que deve proporcionar aos docentes programas de atualização. Assim, o professor poderá compreender as dimensões e as competências necessárias à sua profissão, refletir sobre sua identidade profissional, compartilhar suas experiências e estabelecer parcerias.

No que se refere à pesquisa, o professor sabe que ela é uma das competências necessárias para o ensino superior, mas é preciso questionar o que o professor entende por pesquisa, de que pesquisa ele está falando. Nas concepções dos sujeitos destacamos a pesquisa realizada pelo

próprio professor e a pesquisa apenas orientada pelo docente. É imprescindível que a pesquisa seja colaborativa, que tanto o docente quanto o discente construam conhecimentos juntos. Contudo, é preciso ratificar que o docente não é uma máquina capaz de produzir artigos e pesquisas em série.

Já quando aborda o domínio da área de tecnologias educacionais, há o pressuposto de que o docente deve utilizar os avanços das tecnologias da informação e comunicação no ensino-aprendizagem. No entanto, os docentes apontaram também para o dever de informar os alunos sobre os avanços das tecnologias. Considera-se que trocar as antigas ferramentas de trabalho pelas novas e manter as velhas práticas educativas não mostra a competência do professor no domínio da área de tecnologias educacionais, assim como desempenhar o papel de informante não é suficiente. A docência universitária na contemporaneidade exige do professor reflexão e problematização quando se trata das novas tecnologias.

Quanto à dimensão política, foi apontada por um sujeito como uma oportunidade de o docente universitário discutir outros temas que não os da disciplina. Entende-se que a universidade é um espaço de liberdade, de luta, de conquista, de ruptura e de decisão. Dessa forma, a dimensão política da docência não deve ser dada apenas como uma oportunidade de discussão. A política torna o professor consciente da dimensão de seu papel, torna-o atuante.

O domínio na área pedagógica não foi evidenciado por nenhum dos sujeitos. Falar de competência pedagógica é ainda hoje uma tarefa difícil, mesmo compreendendo que quem sabe não necessariamente sabe ensinar e que é importante para o professor conhecer os elementos da didática, saber o que é, para quê e como fazer um plano de ensino.

Outras concepções sobre ser docente universitário foram evidenciadas pelos sujeitos. A questão das relações, da interação, principalmente com os alunos, foi apontada pelos sujeitos como imprescindível. O professor deve estar disposto a interagir com os alunos, com seus pares e com a instituição. A tríade ou tripé foi assinalada por um sujeito que demonstrou, principalmente, a preocupação em ampliar sua ação para além dos graduandos por meio da extensão.

Dessa forma, entende-se que o desafio de ser docente ultrapassa a sala de aula também quando se trata do ensino superior. Ser docente universitário hoje é trabalhar com um coletivo. Nesse sentido, é necessário humanizar as relações e educar para a sensibilidade, para a consciência coletiva, buscando um trabalho que integre professores e alunos das diversas áreas do conhecimento, a instituição e a comunidade.

Referências

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Tradução, Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BARREIRO, A. C. de M. A prática docente na universidade. In: MALUSÁ, S.; FELTRAN, R. C. de S. (orgs.). *A Prática da docência universitária*. São Paulo: Factash Editora, 2003.
- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: _____ MASETTO, M. T. (org.). *Docência Universitária*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.
- BONDIA, J. L. "Notas sobre experiência e o saber de experiência". *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, p. 20-28, 2002.
- CUNHA, M. I. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 97, p. 31-46, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- ISAIA, S. M. de A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: _____ MOROSINI, M. C. (Org.) *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Panorama da coleta de dados na pesquisa qualitativa. In: _____. *Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MALUSÁ, S. O docente, o sistema socioeconômico atual, a ética, e os desafios à educação. *Revista de Educação do Cogeime*. São Paulo, n. 5, p. 25-35, 2001.

_____. Investigação sobre a atualização docente no ensino superior. In: MALUSÁ, S.; FELTRAN, R. C. de S. (Orgs.). *A Prática da docência universitária*. São Paulo: Factash Editora, 2003.

MASETTO, M. T. (Org). *Docência na universidade*. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. *Competências pedagógicas do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006.

TEIXEIRA, G. F. M. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. *Boletim Técnico Senac*. A Revista de Educação Profissional, Rio de Janeiro, v.35, n.1, jan/abril, 2009

Recebido em janeiro de 2014
Aprovado em abril de 2014.

OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: SUA FORMAÇÃO E OS ANOS INICIAIS NA DOCÊNCIA

TEACHERS OF CHILDHOOD EDUCATION: THEIR FORMATION AND YEARS IN TEACHING

Francisco Carlos Franco¹

Cláudia Regina dos Santos Silva²

RESUMO: Este artigo é parte de uma pesquisa que investigou a trajetória de professores de Educação Infantil que atuam na rede municipal de ensino de São José dos Campos. Participaram do estudo sete professores que, por meio de entrevistas coletivas semiestruturadas, posicionaram-se quanto às suas primeiras experiências no exercício da docência. De acordo com o relato desses sete docentes, constatou-se que essa etapa inicial do desenvolvimento profissional foi marcada por sentimentos de insegurança, insatisfação e desencanto diante da realidade da escola pública, seus agentes, as condições de trabalho e as relações com seus pares e com os alunos, entre outros aspectos. No entanto, os professores demonstraram uma capacidade de superação perante os impasses e desafios que enfrentaram no referido estágio inicial da carreira, o que influenciou sua maneira de conceber a profissão e o compromisso que demonstraram na educação das crianças com as quais atuam.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Formação de professores. Trajetória profissional. Choque com a realidade.

ABSTRACT: This article is part of a study that investigated the trajectory of teachers of childhood education working in municipal schools in São José dos Campos. Participants were seven teachers who through semi-structured group interviews were placed their first experiences in the teaching profession. According to the report of seven teachers, it was found that this initial stage of professional development was marked by feelings of insecurity, dissatisfaction and disenchantment with the reality of public school, its agents, working conditions, relationships with peers and with students, among other things. However, the teachers demonstrated an ability to overcome challenges and dilemmas facing those who braved the early stage of his career, this influenced in his way of conceiving the profession and the commitment they demonstrated in the education of children with who works.

KEYWORDS: childhood education; teacher education; career; reality shock.

¹ Doutor em Educação: Psicologia da Educação – PUC-São Paulo. Professor da Pós-Graduação da Universidade Braz Cubas – Mogi das Cruzes, São Paulo, Brasil. E-mail: fran.franco@bol.com.br

² Mestre em Semiótica, Tecnologias da Informação e Educação – Universidade Braz Cubas – Mogi das Cruzes, São Paulo. Professora da rede pública de ensino de São José dos Campos, São Paulo, Brasil. E-mail: clausantossilva@terra.com.br

Introdução

Vários autores (HUBERMAN, 1995; TARDIF, 2002; ESTEVES, 1993 etc.) têm destacado que o início de carreira dos professores é marcado por momentos de dificuldade na transição do papel de aluno para o de educador. É também caracterizado por inseguranças, medos e incertezas que, em muitos casos, influenciam as trajetórias pessoais e profissionais desses professores.

Essa realidade se deve, entre outros aspectos, à formação inicial nos cursos de licenciatura que, em muitas instituições de ensino superior, não proporciona aos futuros professores o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o exercício da docência.

Esteves (1993) considera que essa formação é um período determinante na construção da identidade profissional dos professores e que exige uma ação formadora que contemple alguns aspectos:

- incluir formas de apoio e de orientação aos professores no início de carreira, para lhes facilitar a transição do período de formação para o emprego propriamente dito;
- dotá-los de meios que lhes permitam escolher os conhecimentos essenciais perante a massa informativa disponível;
- incidir num mínimo de conhecimentos relativos à investigação pedagógica, à informação e orientação, à educação intercultural, às novas tecnologias, ao ensino especial, aos direitos do homem e da democracia (ESTEVES, 1993, p.33).

Em estudo realizado com 160 professores, o pesquisador Huberman (1995), da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra, identificou cinco etapas na vida profissional dos docentes, sendo elas: entrada/tateamento (um a três anos de carreira); estabilização/consolidação do repertório pedagógico (quatro a seis anos de carreira); diversificação/ativismo ou questionamento (sete a 25 anos de carreira); serenidade/distanciamento afetivo ou conservadorismo (25 a 35 anos de carreira); desinvestimento, que pode ser sereno ou amargo (35 a 40 anos de profissão).

Nesta pesquisa, o foco foi a primeira etapa do desenvolvimento profissional dos professores, ou seja, o início da carreira, que se caracteriza por um estágio de “sobrevivência” ou de “descoberta” – no qual o jovem professor entra em contato com a realidade e as dinâmicas de sala de aula, sendo que a dimensão da “sobrevivência” é marcada pelo confronto inicial com a complexidade da situação profissional.

Muitos professores iniciantes sofrem o impacto das contradições entre a realidade do espaço escolar e os preceitos e concepções estudados nas faculdades/universidades, sendo que essa etapa inicial da carreira é repleta de sentimentos de insegurança, conflitos, desorientação etc. Ademais, é identificada por muitos estudiosos (SILVA, 1997; HUBERMAN, 1995, etc.) pela expressão “choque com a realidade”.

Segundo Silva (1997), o “choque com a realidade” é caracterizado pelo impacto sofrido pelos docentes no início da sua atuação profissional e pode perdurar por um longo período – uma vez que envolve a solução de problemas e situações conflitantes de maior ou menor intensidade em diversas perspectivas, dentre as quais destaca:

A dificuldade em conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, considerando a etapa de desenvolvimento de seus alunos e o conteúdo a ser desenvolvido;
Problemas com a disciplina dos alunos e com a organização da sala de aula (SILVA, 1997, p.50).

Diante desse quadro, a insegurança do professor iniciante interfere na imagem que o educador faz de si próprio como profissional e na forma como é percebido pelos seus pares,

[...] provocando mais medos, mais frustrações, mais insegurança, formando um círculo que não se desfaz enquanto não se conseguir uma gestão adequada dos dilemas através de transformações do pensamento do professor, que proporcionam o desenvolvimento do autoconhecimento pessoal e profissional (SILVA, 1997, p.58).

A superação dessa fase de adaptação não é fácil, pois muitos professores não têm o amparo dos profissionais mais experientes da escola no início de sua trajetória, não sendo raros os casos em que abandonam a atividade logo no início da carreira por não terem conseguido administrar situações de conflito comuns nos espaços educativos. Em outras situações, há um agravamento do isolamento e da solidão que o educador iniciante vivencia no espaço escolar.

Tal conjuntura piora a insegurança do educador em início de carreira visto que, em locais em que o individualismo impera nas relações entre as pessoas, a competição e a hostilidade também costumam afetar e impactar as representações do jovem professor sobre seu papel nesse contexto, fazendo com que enfrente dificuldades solitariamente nos primeiros estágios da profissão.

Em certos casos, Silva (1997) destaca que alguns professores optam pelo afastamento da docência com um sentimento de fracasso e de frustração, pois o acesso à profissão requer um investimento pessoal em cursos de licenciatura que, em muitos casos, são realizados com bastante esforço e dificuldades financeiras.

Em outras situações, alguns docentes continuam na área por falta de opção profissional, mesmo com o sentimento de incompetência e de frustração perante a sua “incapacidade” de superar situações conflituosas que se apresentam no início de sua trajetória e que, comumente, abalam sua imagem pessoal e profissional.

O presente texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa realizada com sete professores de educação infantil que atuam em uma escola da rede municipal de ensino de São José dos Campos. O objetivo do estudo foi conhecer as experiências dos docentes no princípio da carreira e as vivências mais marcantes desse período, bem como o “choque com a realidade”.

Na abordagem qualitativa da pesquisa foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, as quais foram organizadas e executadas coletivamente numa tentativa de orientar as discussões sobre as trajetórias pessoais e/ou profissionais e os posicionamentos durante os anos iniciais da carreira, buscando contextualizar o universo profissional no qual os sujeitos transitam. Para preservar a identidade dos entrevistados, optou-se por estabelecer pseudônimos.

Anos iniciais e o “choque de realidade”

Os primeiros anos na trajetória profissional de qualquer pessoa são sempre marcantes e demandam que se coloque em jogo tudo o que se sabe. Às vezes isso ainda não é suficiente, fazendo-se necessário buscar urgentemente parcerias possíveis que contribuam para a superação das dificuldades.

Na trajetória inicial de Maria, Teresa e Giovana foi necessário estabelecer uma parceria com os orientadores pedagógicos, assim como obter o apoio de familiares profissionais da área como forma de ter uma formação mais aprofundada e específica para a faixa etária com a qual iriam atuar. Com essas parcerias, impôs-se um enfrentamento pessoal e corajoso de todas as dificuldades contingentes.

Nesta pesquisa, as primeiras vivências na docência e as dificuldades mais acentuadas e diversificadas ocorreram nos casos de professores que iniciaram suas carreiras em escolas públicas:

Entre na prefeitura de (nome da cidade) e comecei a dar aulas. Só que a primeira turma foi muito difícil, eles me colocaram numa sala que era o resto de tudo,

tinha criança surda, muda, criança que foi esfaqueada, era uma sala assim. A primeira sala que eu peguei era assim, eles andavam em cima das mesas e era lá no fundinho da escola, tudo que não presta está lá; me jogaram para os leões e eu entrei, aquela criançada subindo nas mesas, correndo e eu entrei. Tinha de tudo, uma menina babando, criança surda, muda etc. (Maria).

Nesse momento Maria se viu desesperada, pois sua bagagem não continha conhecimentos suficientes capazes de abarcar aquela realidade recém-desvelada. Para superar as dificuldades nesse início, ela buscou o apoio que se fez mais próximo na ocasião: a orientadora pedagógica da escola. Mas o que encontrou foi: “[...] a orientadora de lá ‘ótima’, ‘excelente’, me deu umas cartilhas já rasgadas e falou que era para aproveitar e fazer recorte com eles, eu olhei para a cara dela e falei: – Jesus!” (Maria).

Ao descobrir que não conseguiria o respaldo necessário para as demandas que se apresentavam do profissional de apoio da escola em que lecionava, Maria recorreu à sua mãe-professora.

Foi um trabalho que me deu mais força; se eu superei isso no primeiro ano, superei assim, “aos trancos e barrancos”; minha mãe como orientadora, porque a orientadora da escola mesmo não me deu suporte nenhum, minha mãe me ajudou muito nessa época, eu chorava e ela falava que eu iria conseguir (Maria).

Tal período inicial, que Huberman (1995) denomina “fase de exploração” e se desenvolve entre os três primeiros anos de carreira, é caracterizado por esse “choque de realidade”: pelo confronto com a complexidade da prática do trabalho docente e por tentativas e erros na busca de soluções para um aglomerado de situações-problema que se impõem na rotina do dia a dia. Tal processo ocorreu com Maria e foi relatado em seu depoimento de forma contundente e com riqueza de detalhes que explicitam várias características dessa fase inicial.

Quando a exploração se desenvolve de forma positiva ocorre a fase de estabilização, que se caracteriza pelo compromisso com a profissão. É comum que, nesse estágio, os profissionais centralizem seus esforços para melhor desenvolverem suas funções ou voltem sua atenção para alguma especialização, buscando papéis de maior responsabilidade. No caso dos professores, tais papéis incluem cargos administrativos ou pedagógicos, numa hierarquia mais elevada.

As professoras Teresa e Giovana, quando iniciaram suas trajetórias na escola pública, também vivenciaram esse “choque de realidade”:

Eu fui chamada na prefeitura, primeiro levei um choque porque a gente vê que a teoria é bem diferente da prática. No primeiro dia que eu entrei na sala para dar aula de verdade, eu me senti totalmente fora, um peixe fora d’água, não sabia aonde ir, o que fazer, mas tive uma orientadora muito boa, que me ajudou muito. Ela sentava comigo depois da aula, porque eu também queria saber como fazer, como era a rotina, que jeito que tinha que ser, e eu acho que com isso eu fui me apaixonando cada vez mais assim (Teresa).

Depois que eu entrei na prefeitura, senti um pouco mais de dificuldade com a quantidade de crianças que tinha na sala, que eu acho que a responsabilidade vem assim: na escola particular é menor o número de crianças, mas a cobrança dos pais é maior do que na prefeitura; mas a formação que a gente tem que ter na prefeitura é além, porque a quantidade de crianças é maior e a gente tem que dar conta daquilo. Eu peguei um Infantil III, [...] foi bem complicado e desafiador, é essa bem a palavra, e a gente sozinha, eu vim para cá, aqui tem uma estagiária por sala todos os dias e lá não tinha. Lá foi um desafio muito grande mesmo que eu vivi por dois anos (Giovana).

Novamente se percebe, nos depoimentos das professoras Giovana e Teresa, o confronto entre teoria e prática e a discrepância encontrada nesse momento. Há uma sensação de insegurança diante de uma classe de alunos, de um grupo de colegas, da equipe diretora, dos pais dos estudantes e de si mesma. A constatação do que é necessário diante do que é possível gera esse sentimento, principalmente por estar aliado à necessidade de ser aceito por todos esses novos grupos aos quais agora se pertence (TARDIF, 2002).

Com os relatos das professoras referenciados acima, bem como com a colocação de Tardif (2002), confirmam-se as dificuldades iniciais e a necessidade urgente de buscar parcerias. Anteriormente, Maria declarou que encontrou na mãe esse apoio. Teresa, por sua vez, relatou que obteve suporte em sua orientadora pedagógica – que, em vários momentos, dispensava-lhe particular atenção, auxiliando-a a superar essa fase difícil de sua carreira, além de oferecer uma acolhida afetiva que despertou na professora iniciante a paixão por ensinar e aprender.

Já Giovana falou de suas dificuldades e do “choque com a realidade” que sofreu ao ingressar na escola pública e encontrar um número elevado de crianças em sala, assim como questões desafiadoras como a disciplina e nenhum auxílio de estagiários. Diante dessa problemática, o suporte que a professora encontrou foi a continuidade de sua formação em um curso de pós-graduação. Ela relatou ainda que conseguiu superar essas e outras dificuldades nos anos seguintes apoiando-se nos estudos.

A fase inicial de *exploração*, defendida por Huberman (1995), divide-se em dois estágios: *sobrevivência* e *descoberta*, que acontecem ao mesmo tempo nas trajetórias dos docentes. A perspectiva da descoberta está relacionada ao entusiasmo, ao prazer da vivência, à alegria pelo novo, enfim, à satisfação de alcançar bons resultados e de realizar conquistas. É o que dá sustentação ao professor principiante para enfrentar tantos desafios. É essa perspectiva que transparece no depoimento de Teresa quando ela declara que foi se apaixonando e se envolvendo à medida que foi aprendendo a lidar com a rotina e descobrindo meios e formas de realizar sua docência.

A constatação da realidade e a busca por suportes desencadeiam um processo intenso e rico em experiências significativas, pois o choque com a realidade complexa da sala de aula descoberta pelo professor novato vai sendo assimilado à medida que ele vai enfrentando os novos desafios impostos (a todo o momento, durante a rotina diária) e construindo gradativamente, com suas experiências particulares, o domínio de sua função de professor (TARDIF, 2002).

A professora Helena ingressou na escola pública após 23 anos de experiência na rede particular e sentiu o “choque com a realidade” da mesma forma, porém numa situação diferenciada: a sua dificuldade maior foi quanto à proposta de trabalho e à sua postura como professora.

[...] eu prestei esse último concurso e fui chamada. Assim eu vim para a Prefeitura. [...] não estava muito preocupada com as crianças porque sempre trabalhei com crianças, trabalhei todos os níveis na escola particular. Então para mim isso não ia me preocupar muito; assim eu entrei e fui para a creche porque me identifico com os pequenos. Assim eu pensei, quinze anos eu trabalhei com os pequenininhos, eu vou gostar mais dos pequenos, entrei e fui para a creche. Eu detestei a creche. Porque eu estava acostumada num outro ritmo de trabalho. Tem apostila na particular, tem caderno, tem muitos materiais, e de repente eu cheguei aqui, eu achei que era mais cuidadora, e aquilo foi me incomodando. Eu ganho um salário de professora para ser cuidadora? Parece que você está de mãos atadas, quem faz é a professora do período da manhã, de tarde é mais recreação, e isso me incomodou (Helena).

Essa diferenciação entre os afazeres pedagógicos das redes particular e pública incomodou muito Helena, que não conseguia sentir-se professora apenas realizando ações que, segundo ela, eram exclusivas de cuidados infantis. Faltavam atividades pedagógicas que ela considerava essenciais para a sua função e, assim, rapidamente procurou um novo ambiente de trabalho; não mais em

creches, mas em uma escola de educação infantil na qual escolheu uma turma de faixa etária mais elevada, o Infantil III (4-5 anos), pois

Eu pensei assim: eu descobri que aqui na prefeitura eu não gosto de pequenos, então eu gosto de maiores. Mas não do fundamental, [...] eu me identifico mais com a faixa etária da educação infantil. Então eu vou pegar o Infantil III. Fiquei encantada pelo Infantil III porque aí a possibilidade de trabalho pedagógico aumentou (Helena).

Ao deparar-se com uma nova realidade de trabalho, Helena fez comparações desta com a que não só já conhecia e dominava, como também considerava como mais próxima ao ideal para sua função de professora. Na creche, diante da dimensão de cuidados aos alunos, não conseguiu se identificar.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de o início em escola pública ter se mostrado mais difícil do que o realizado em escola particular, conforme os relatos de Giovana e Helena:

Eu terminei o Magistério e já comecei a trabalhar numa escola particular, como professora mesmo; e trabalhando numa escola particular, o número de crianças é bem menor, então para mim era fácil (Giovana).
[...] as crianças tudo belezinha. Escola particular como a Giovana disse, tudo diferente, é um mundo diferente, não é igual a esse, aí comecei, [...] assim foi indo, foi indo, fiquei 23 anos lá (Helena).

O princípio da carreira é marcado por momentos cruciais, pois é a oportunidade de colocar em prática a teoria aprendida nas escolas e de desenvolver experiências. É a hora do conhecimento prático em relação à descoberta da turma de alunos, dos colegas, do ambiente de trabalho, dos conflitos e da busca de soluções.

Quando um professor iniciante recebe uma turma muito difícil, ele se sente despreparado, pois descobre que a teoria não dá conta da variedade de conflitos que configuram uma turma de alunos e de todo o contexto escolar no qual se encontra. No caso vivido acima, as professoras Giovana e Helena relataram as facilidades encontradas na escola particular com base em uma turma com um número menor de alunos e, talvez por estarem diante de um contexto escolar também com carga de trabalho reduzida, não se assustaram com a falta de experiência.

Nesse momento faz-se necessário um espaço propício onde o professor novato possa experimentar, na prática, a teoria adquirida, pois é todo esse conjunto de elementos (turma de alunos mais fácil, carga de trabalho condizente com a experiência, acolhimento e apoio da equipe diretora e demais pares) que vai contribuir para a constituição do apego e da identificação com a profissão (TARDIF, 2002).

Descobrimo formas de enfrentamento do choque com a realidade

No depoimento de Maria em que relata sua experiência como professora novata, percebe-se como ela conseguiu enfrentar o choque com a realidade ao mesmo tempo em que foi descobrindo, com satisfação, as alegrias advindas da superação das dificuldades de sua função:

[...] comecei primeiro essa questão da autoestima, porque eles não tinham nenhuma; então foi um trabalho bem gratificante porque eu lutei muito por eles. Já que eu estou aqui, vou fazer o melhor por eles, e com toda dificuldade, todo sacrifício eu consegui erguer esta turminha e no final do ano eles apresentaram um teatro da Bela Adormecida. Eles conseguiram apresentar com toda dificuldade, até a menina que não falava foi bruxa. Foi uma coisa que surpreendeu muito o pessoal da escola (Maria).

No depoimento de Maria é possível perceber as duas dimensões dessa fase inicial da carreira, pois, enquanto relata um problema, também já menciona as atitudes tomadas em busca de soluções, deixando claro o entusiasmo pelo novo e a satisfação em alcançar pequenas vitórias. O estabelecimento de uma relação afetiva com os alunos e a percepção de avanço na superação das dificuldades no exercício da docência proporcionam sentimentos de pertencimento e de satisfação profissional.

Maria relata um dos momentos de sua rotina e conta o quanto lutou por seus alunos dentro de um ambiente escolar em que sua sala era tratada como incapaz de se desenvolver, portanto considerada como não merecedora de atenção. Com essa constatação, ela relata um acontecimento marcante para a turma, pois, diante do planejamento de um passeio, a classe ficaria de fora.

la fazer um passeio. Ah! A turma da Maria não pode ir. Eu perguntava: por que não? Ah, eles, assim, assim, excluindo mesmo. Eu falei: eles vão sim, nem que seja para eles não descerem do ônibus, mas eles vão dar um passeio. Aí eu lutei mesmo por eles, briguei por eles o tempo todo. Daí nós demos uma volta de ônibus, precisava ver a alegria deles, eu tenho foto, registrei de tudo. Eu fui conquistando eles por aí. Foi um trabalho que me deu mais força e se eu superei isso no primeiro ano, [...] superei assim, aos trancos e barrancos (Maria).

Como dito anteriormente, as pequenas vitórias do dia a dia fortalecem e impulsionam o novo professor a se identificar com a profissão e a sentir-se capaz. O depoimento abaixo evidencia essa mesma perspectiva de enfrentamento e superação das dificuldades:

No começo eu tinha muita vergonha de ter estagiária, eu travava quando tinha alguém me olhando. Depois eu fui me acostumando, o que era para ser uma ajuda [...] Nossa Senhora, eu ficava feliz da vida quando ela faltava, mas agora já não sei ficar sem (Teresa).

A insegurança diante do novo, a percepção da complexidade da sala de aula e a constatação do que é necessário e daquilo que realmente se consegue realizar, bem como o fato de saber que outra pessoa vai assistir aos seus erros ou acertos e julgá-los diariamente, já se configuram como cargas de peso excessivo para quem está iniciando.

Tardif (2002) adverte que o domínio da função é progressivo e oportuniza a construção das aprendizagens pessoais, gerando uma sensação de maior segurança nas funções e uma percepção agradável de crescimento e superação:

Esse domínio está relacionado, inicialmente com a matéria ensinada, com a didática ou com a preparação da aula. Mas são sobretudo as competências ligadas à própria ação pedagógica que têm mais importância para os professores. Eles mencionam competências de liderança, de gerenciamento, de motivação (TARDIF, 2002, p.88-89).

As sensações de vergonha e insegurança vivenciadas por Teresa são claramente explicadas pelo autor supracitado quando ele se refere às competências consideradas de grande importância pelos professores de sua pesquisa: liderança e gerenciamento. Essas competências são desenvolvidas progressivamente, ou seja, nenhum professor inicia a carreira com a ação pedagógica totalmente desenvolvida.

Se forem consideradas as trajetórias iniciais dos sujeitos desta pesquisa, ter-se-á a clara percepção de que a formação inicial, mesmo aquela defendida por Teresa como muito boa, não foi suficiente para superar os desafios enfrentados nos primeiros anos da carreira. Assim, pode-se considerar esse fato como uma constatação, pois nenhuma formação inicial é capaz de dar conta de toda a carga dos afazeres pedagógicos necessários nessa fase.

Com base nos relatos das professoras foi possível perceber que, diante do enfrentamento do choque inicial com a dura realidade das escolas em que as pesquisadas alcançaram sucesso, foi necessário acionar todos os saberes de que dispunham, inclusive saber se aliar e distinguir qual parceria se mostraria mais funcional e acessível para o momento.

Como forma de aprofundar a reflexão sobre a fase inicial da carreira selecionaram-se as trajetórias de duas profissionais, os recursos que encontraram para superar as dificuldades iniciais de suas jornadas e a evolução em suas carreiras. A escolha dessas duas professoras para participar nessa dimensão baseou-se somente no fato de elas terem aberto suas colocações, exibindo com maiores detalhes o desenrolar dessa evolução.

Evolução na carreira de Maria: a superação amorosa das dificuldades

Na fase inicial as professoras demonstraram se preocupar com a sua sobrevivência no novo ambiente, ao mesmo tempo em que passaram pela descoberta de que eram capazes de superar as dificuldades encontradas e de alcançar o sucesso, o que favoreceu seu processo de identificação com a profissão em questão.

Após essas experiências iniciais, as docentes foram construindo sua trajetória como profissionais e solidificando seus saberes experienciais. No dia a dia elas desenvolveram *saberes específicos* baseados no conhecimento que foram adquirindo sobre o novo ambiente em que atuavam, assim como nos conhecimentos advindos do cotidiano da sala de aula junto aos alunos. Segundo Tardif (2002), são esses os saberes *da experiência* ou *prática* oriundos desta e por ela validados.

No exercício de sua função o docente se depara com problemas concretos inerentes diretamente à prática. Tais problemas *exigem improvisação e habilidade pessoal*. Tardif (2002, p.49) nomeia-os *condicionantes*. Segundo ele, o professor vai se formando e desenvolvendo seu *habitus* na relação direta com esses condicionantes:

Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2002, p.49).

A professora Maria, no decorrer de sua trajetória, teve várias experiências que foram dando sustentação à sua prática:

Eu fui e fui mudando, comecei dar aula no (nome do colégio), sempre assim, com essa vontade, cada vez mais. Começou muito difícil, muito, muito. Esse histórico todo de criança com dificuldade é bom quando você tem um preparo, preparo para trabalhar com crianças especiais. Eu não tenho, eu aprendi na raça, eu aprendi dando amor, dando carinho para essas crianças, trabalhando a autoestima delas (Maria).

Tardif (2002) disserta sobre o desenvolvimento do *habitus* na convivência diária com os problemas. É possível confrontar sua conceituação com a fala de Maria, observando como ela desenvolveu um estilo próprio de acordo com seus traços de personalidade. A professora percebeu as dificuldades e buscou formas de superá-las em seu *eu* pessoal e profissional, com uma grande disposição para estabelecer uma relação afetiva com os estudantes e primando por desenvolver sentimentos de amor, carinho e, principalmente, de responsabilidade e compromisso com o desenvolvimento do educando no decorrer de suas atividades diárias. O saber-ser e o saber-fazer validaram sua prática e, na atualidade, Maria se sente satisfeita com a sua turma de alunos e com o seu desempenho.

Bolívar (2002) contempla essa etapa como a fase da estabilização, na qual explica que a sensação de ter um jeito próprio para desenvolver as ações inerentes à função faz com que o profissional passe a considerar o seu desempenho como “*cômodo*”, “*tranquilo*”, *verdadeiro* “*conforto psicológico*” (p.54). Assim, Maria continua:

Antes eu fazia tudo para agradá-los, para conquistá-los, então, agora que eu conquistei, eles fazem tudo para me agradar. É uma troca. Eu estou me sentindo no céu, porque eu já estive na pior situação que pode existir para uma professora. Isso aqui é o céu para mim. Então o meu percurso foi um pouco ao contrário. Eu me realizo como professora e falo que eu me dedico até mais aqui na escola do que na minha própria casa.

A fase da estabilização supõe a consolidação de uma gama variada de habilidades e saberes da experiência, os quais geram segurança e bem-estar em relação ao trabalho. Esses saberes não seriam aprendidos num curso de formação, sendo necessária a prática para desenvolvê-los e instituí-los como próprios, o que propicia ao docente a aquisição de uma maior autonomia e o alcance de um fazer mais apurado.

Na sequência Maria expõe, confiante, algumas medidas que, segundo ela, auxiliam na conquista do sucesso:

E não é só o amor, tem gente que diz que é só dar carinho que resolve. Não é, não. Tem que estabelecer uma rotina, ele precisa saber que ali ele vai ter hora para tudo. Aqui na minha sala, eu aprendi assim, [...] você tem que ser pontual e em muitas coisas. Eles sabem até onde eles podem ir, e se você deixa livre e solto, eles vão fazer o que eles querem. Então, se você já fala “aqui não”, pode parar por aqui.

Tardif (2000) também aponta os aspectos plurais e heterogêneos dos saberes que são advindos de várias áreas da existência pessoa e profissional. Esses saberes são trazidos pelo docente de sua cultura pessoal e de sua formação acadêmica. São competências, habilidades e crenças diversas que se juntam em um único ser, mas que não se constituem como unidade. No entanto, são ativadas de forma sincrética e com alternância em sua preponderância, ou seja, de acordo com os objetivos internos e externos que se deseja alcançar em determinados momentos de sua aula.

Esse autor expõe outra característica ao sublinhar a dimensão *personalizada e situada* dos saberes profissionais. Assim os nomeia por se tratarem de saberes de ordem subjetiva, pois cada um tem sua história de vida, está inserido em variadas culturas e apresenta personalidades e emoções diferentes. Portanto, os pensamentos e as atitudes denotam marcas da contextualidade em que o indivíduo transitou. A função do professor exige interação humana e, diante dessa condição, a personalidade, as habilidades e os talentos naturais tornam-se fatores importantes para garantir sucesso na atividade.

Dando continuidade a tal constatação, Tardif (2002) afirma que “o objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo”. Assim é possível entender que as relações que se estabelecem precisam respeitar as características individuais de cada um, pois, por mais que se trabalhe com grupos, cada aluno possui suas próprias capacidades e possibilidades de aprender e de se socializar, as quais devem ser consideradas e respeitadas (id., 2002, p.128).

A busca constante por aprimorar conhecimentos, conhecer seus alunos, perceber no fazer docente o que lhes agrada e como agem e reagem às intervenções do professor possibilitaram a Maria o domínio progressivo de habilidades de ordem técnica, pedagógica, social e emocional. Foi necessário acionar saberes das diversas áreas de sua vivência para obter sustentação. Como ela mesma afirma: “[...] realizar-se, sentir-se feliz e tranquila como professora”.

A evolução na carreira de Teresa: a percepção do sentimento de pertença

No relato de Teresa, notam-se alguns fatos que lhe possibilitaram sentir-se realizada e segura quanto à escolha da profissão:

Meu Deus, ele estava assim, agora está assim, nossa, como ele avançou, que belezinha! Você fica assim perplexa e fala: gente, não é que deu certo? Dá certo mesmo porque às vezes você fica meio cansada, parece que o negócio não está andando, que você está repetindo as mesmas coisas, mas quando você vê os avanços você pensa: nossa, eu sirvo para isso, eu nasci para isso (Teresa).

Retomando o que já foi afirmado sobre a fase da estabilização, ainda é possível acrescentar mais algumas características: a clareza e a tranquilidade quanto à escolha da profissão e a percepção de que se prefere esta (na qual a pessoa está inserida) a qualquer outra, reconhecendo-a como identidade profissional, sentindo orgulho e prazer pelos resultados alcançados (HUBERMAN, 1995).

A estabilização não ocorre somente em função de prazos cronológicos, mas depende dos acontecimentos que ocorrem diariamente. Dentre eles estão as condições de trabalho às quais os profissionais ficam expostos. É preciso sentir-se capaz diante de uma carga de trabalho que não demande todas as suas energias, é necessário sentir-se parte integrante e importante de um coletivo.

As experiências iniciais vão gradativamente permitindo ao professor perceber e confirmar sua capacidade de ensinar. Nas relações com os pares, ele começa a realizar trocas e a estabelecer parcerias com liberdade e prazer (HUBERMAN, 1995).

O tempo é determinante para a edificação dos saberes experienciais, que não se apresentam de forma linear nem em fases distintas, mas proporcionam aos professores mais segurança na realização de suas funções com maior clareza de seu papel, bem como permitem que eles aprendam a conhecer e a aceitar seus limites como pessoas e profissionais (TARDIF, 2002).

A sensação agradável de bem realizar seu ofício e a evidência do retorno de sua eficácia geram bem-estar; a percepção da possibilidade de sucesso é contagiante e crucial para agregar o eu pessoal ao eu profissional e desencadear o sentimento de pertença à categoria.

Considerações finais

Nos relatos dos professores participantes deste estudo, os anos iniciais que se mostraram mais difíceis ocorreram em escolas públicas. Alguns professores relataram o “choque com a realidade”, os sentimentos de angústia diante do despreparo para enfrentar as situações evidenciadas e a urgência com que buscaram formas de superar essa fase complicada em suas vidas.

Nesse contexto foram eleitas e utilizadas diversas formas de se enfrentar dessa difícil realidade. A disposição para estudar e a crença de que o conhecimento pode mudar um cenário, tornando-o mais confortável e seguro, levou à busca de cursos de graduação e pós-graduação. Um fato notável é a percepção de que tal atitude contribuiu não só para aquele momento problemático, mas para outros enfrentados no decorrer de suas trajetórias profissionais.

A busca por estabelecer parcerias produtivas foi evidenciada em profissionais da área e na equipe gestora, composta por orientador pedagógico e diretor. Nesse ponto surgiram algumas divergências; enquanto para uns os gestores se constituíram como facilitadores, para outros, foram considerados como dificultadores. Parcerias com familiares próximos e profissionais da área foram utilizadas e se mostraram eficazes para solucionar problemas latentes.

Os depoimentos dados por algumas professoras nessa fase evidenciaram de maneira clara a existência da concomitância das duas dimensões nomeadas por Huberman (1995) como *sobrevivência* e *descoberta*. Diante de tantos conflitos declarados, existe o entusiasmo pelo novo e a satisfação com as pequenas vitórias conquistadas. Quando conseguem estabelecer um vínculo

afetivo com a turma de alunos e perceber uma capacidade de superação, tornam-se mais fortes e inclinadas a apegar-se à profissão. Por isso esse momento pode ser considerado crucial e deveria receber ateno especial de toda a equipe da escola, à deveria, por sua vez, apoiar o professor novato em suas necessidades pedagógicas e psicológicas.

Referências:

BOLÍVAR, A. (org). *Profissão Professor: o itinerário profissional e a construo da escola*. São Paulo: EDUSC, 2002.

ESTEVES, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NOVOA, A. (org). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995.

SILVA, Maria C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Rev. Bras. Educ.*, jan./fev./mar./abr. 2000.

_____. *Saberes Docentes & Formao Profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Recebido em janeiro de 2014

Aprovado em março de 2014.

A APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E OS ENCAMINHAMENTOS PARA ATENDIMENTO PEDAGÓGICO E/OU PSICOLÓGICO

MATHEMATICS LEARNING IN THE INITIAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL AND STUDENTS' FORWARDING TO PEDAGOGICAL AND/OR PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE

Silvia Helena Ferrão¹

Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid²

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que analisou as práticas de encaminhamento pedagógico e/ou psicológico de alunos de 3º ano do Ensino Fundamental feito por professores em uma escola pública municipal numa cidade do interior paulista. Apresentamos um estudo bibliográfico sobre as dificuldades de aprendizagem especificamente em Matemática e com base em autores que, entre outros aspectos, analisam as manifestações das crianças, a importância da mediação nos momentos de aprendizagem e a afetividade nas práticas escolares. A metodologia ancorou-se na avaliação de documentos elaborados pelos professores para o encaminhamento dos alunos e em entrevistas com os docentes, as quais possibilitaram compreender quais aspectos são relevantes para que tal procedimento ocorra. Como resultado, verificamos que tal encaminhamento de crianças para atendimento pedagógico e/ou psicológico pelos educadores precisa ser mais bem analisado, de modo a evitar estigmas desnecessários e ainda a contribuir de maneira efetiva para a aprendizagem dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de aprendizagem. Anos iniciais. Encaminhamento pedagógico. Aprendizagem matemática.

ABSTRACT: This article presents the results of a research that analyzed pedagogical and/or psychological forwarding of 3rd grade Elementary School students by their teachers in a public municipal school in the countryside of the state of São Paulo. It presents a bibliographical study on learning difficulties, specifically regarding Mathematics, based on authors that, among other aspects, analyze the children's manifestations, the importance of mediation during learning moments and the presence of affectivity during school practices. The methodology is based on the assessment of the documents the teachers elaborate in order to forward students for assistance and on interviews with them, which permitted an understanding of what the relevant aspects are for such forwarding to happen. As a result, it was possible to notice that students' forwarding to pedagogical and/or psychological assistance by teachers must be better analyzed, in order to avoid unnecessary stigmas and effectively contribute to children's learning.

KEYWORDS: learning difficulties; initial years; pedagogical forwarding; Mathematics learning.

¹ Mestre em Educação pela PUC-Campinas. E-mail: spsico@gmail.com

² Doutora em Educação pela PUC-Campinas. E-mail: doramegid@gmail.com

Introdução

Este artigo ancora-se nos resultados obtidos em uma pesquisa de mestrado concluída no ano de 2014, que se desenvolveu com base em um trabalho em uma escola municipal do interior de São Paulo, tendo como questão problema a seguinte: como e por que, na visão das professoras, ocorrem encaminhamentos de alunos com dificuldades relacionadas à Matemática em sala de 3º ano do Ensino Fundamental de uma rede pública municipal? Como objetivo, pretendíamos analisar, por meio das informações de professoras do 3º ano do Ensino Fundamental – da sala regular e de educação especial –, as concepções relacionadas às dificuldades encontradas pelos alunos ao aprender conceitos matemáticos e a necessidade de encaminhamento psicológico ou de reforço pedagógico.

Inicialmente apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa, seguida de uma breve reflexão teórica sobre o que é aprendizagem em matemática e quais são as dificuldades de aprendizagem (DA), especificamente nessa disciplina. Demos prosseguimento à discussão refletindo sobre os encaminhamentos adotados pelos professores quando se deparam com as dificuldades dos alunos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e, posteriormente, sobre o papel da psicologia diante desse cenário. Compreendemos, ao longo da investigação, que esses encaminhamentos nem sempre se ancoram em dados que consolidam a verificação de uma DA. Por vezes, os alunos inquietos ou com dificuldades pontuais na aprendizagem são tidos como crianças que precisam de acompanhamento.

A função do corpo pedagógico da escola, por intermédio de seu coordenador e dos docentes, deveria ser a de analisar cada caso considerando observações longitudinais e individuais para que os acompanhamentos pedagógicos e/ou psicológicos possam beneficiar o aluno. Por vezes, eles só impingem estigmas que fazem com que o grupo de professores, a família e a própria criança se sintam incapazes de resolver o problema.

Desenvolvimento da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Educação Básica localizada no interior do estado de São Paulo. O foco da investigação foi o desenvolvimento da aprendizagem de alunos de 3º ano na disciplina de Matemática e as motivações das professoras para encaminhá-los para os serviços pedagógicos e/ou psicológicos.

Os dados originaram-se de entrevistas semiestruturadas realizadas com três professoras de terceiro ano – duas de sala de aula regular e uma de sala de recurso (modalidade de atendimento da educação especial) – em dois momentos diferentes: no início do ano letivo de 2013 e no mês de novembro desse mesmo ano.

A pesquisa se enquadrou em uma abordagem qualitativa na qual, de acordo com Alves-Mazzoti e Gewandszajder (1998), destaca-se como característica principal:

[...] o fato de que [estas] seguem a tradição “compreensiva” ou interpretativa. Isto significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (p. 131).

Entendemos que, em nossa pesquisa, tal característica esteve presente durante as entrevistas com as professoras: muitos sentimentos foram expostos por elas quanto à profissão, às metodologias utilizadas nas aulas e às políticas educacionais estabelecidas. Várias crenças foram colocadas em relação ao ensino da Matemática baseadas em experiências pessoais e profissionais.

Nas entrevistas abordamos diversos aspectos que se referiam à formação profissional e ao vínculo das professoras com a Matemática, assim como questões sobre as DA dos alunos e as práticas desenvolvidas na perspectiva de superá-las.

As entrevistas foram momentos de grande valia para a pesquisa, pois permitiram a exposição de experiências e sentimentos das professoras com relação ao ensino da Matemática.

Dificuldade de Aprendizagem (DA)

Ao longo dos anos, vários estudos e pesquisas vêm discutindo questões sobre a aprendizagem dentro do contexto brasileiro. É fato que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos deparamos com um grande número de crianças que apresentam diferentes dificuldades, as quais afetam o desempenho escolar. Muitas possibilidades são levantadas para explicar o que ocorre com alunos que apresentam tais dificuldades, desde questões de ordem orgânica até o ambiente socioeconômico no qual estão inseridos.

Para falarmos de DA, primeiramente consideramos ser importante definir o que é “aprendizagem”.

Vygotsky (1991) afirma que o processo de aprendizagem pelo qual o ser humano passa se dá pela interação do indivíduo com o ambiente externo e não só com o meio acadêmico. Para ele, a aprendizagem não ocorre somente na escola: existe sempre uma história de aprendizagem anterior a ela, um conhecimento prévio. Nessa abordagem, o autor destaca que o conhecimento é construído socialmente e o indivíduo, agindo nesse processo, vai se transformando e sendo transformado nas relações estabelecidas. Por meio de tal interação ocorre a aprendizagem.

Assim podemos dizer que o indivíduo, ao chegar ao ambiente escolar, traz consigo conhecimentos do cotidiano que agregam valores ao conhecimento científico oferecido pela escola. Desse modo, forma conceitos a respeito de muitas questões no seu repertório de conhecimentos.

Vygotsky contribui para a compreensão do processo de aprendizagem estabelecendo um importante conceito, definido como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário (VYGOTSKY, 1984 p. 97).

Podemos dizer que a ZDP é um espaço existente entre o que Vygotsky denominou “nível de desenvolvimento real” (que representa o que a criança consegue realizar sem o auxílio de outras pessoas) e o “nível de desenvolvimento potencial” (que representa o que a criança realiza recebendo o apoio de alguém).

Dessa forma entendemos que a criança, ao chegar à escola, necessita de mediação para alcançar outros estágios no desenvolvimento de sua aprendizagem enquanto concilia seus conhecimentos cotidianos com os escolares. É necessário desenvolver uma situação em que esses conteúdos prévios sejam valorizados, de forma a motivar e incentivar a criança a buscar mais conhecimentos dentro da relação que se estabelece no processo de ensino e de aprendizagem.

A mediação é, portanto, necessária. Vale destacar a importância do professor no papel de mediador: ao se deparar com situações de conflito da criança com o objeto de aprendizagem, terá a função de minimizá-las. Dessa forma, constrói-se uma relação em que o professor pode perceber e trabalhar as potencialidades do aluno. Nesse importante processo de mediação da aprendizagem ocorrem várias situações que influenciam a relação estabelecida entre professor e estudante.

Entendemos que, na busca por uma explicação diante do não aprender dos alunos, muitas angústias e ansiedades acabam sendo instaladas nas relações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Seria muito benéfico que houvesse, no contexto escolar, uma ampla observação de cada caso, para que fosse possível realizar encaminhamentos (pedagógicos ou psicológicos) de forma mais segura quanto ao que se almeja para essa criança em dificuldades.

Existem várias colocações para o termo DA e uma das primeiras foi apresentada por Kirk (1962), que a define como:

[...] um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de fatores pedagógicos (KIRK, 1962, apud CORREIA, 2007, [s/p]).

De maneira não muito distinta, Sisto (2001) define o termo “dificuldades de aprendizagem” como:

[...] um grupo heterogêneo de transtornos, manifestando-se por meio de atrasos ou dificuldades em leitura, escrita, soletração e cálculo, em pessoas com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras, ou desvantagens culturais. Geralmente não ocorre em todas essas áreas de uma só vez e pode estar relacionado a problemas de comunicação, atenção, memória, raciocínio, coordenação, adaptação social e problemas emocionais (p.33).

Essa visão focada no aluno como portador de algum problema orgânico que o impede de aprender (e por vezes ainda se atribui esse entendimento ao processo de aprendizagem escolar) é comumente acompanhada de outras justificativas para as DA: situação socioeconômica e cultural não satisfatória; ambiente familiar sem estímulo; questões emocionais e outros motivos além dos anteriormente citados. Ainda há os resultados negativos de avaliações de desempenho dos estudantes e o alto índice de reprovação e evasão escolar. Muito se tem discutido sobre os procedimentos presentes nas instituições escolares, como os assuntos pedagógicos, as políticas educacionais, as metodologias de ensino e a formação de professores. No entanto, poucas mudanças ocorreram na compreensão da DA nas crianças no interior das escolas.

Novas ideias passaram a ser discutidas, como a que encontramos em Chabanne (2006):

A dificuldade escolar não deve ser considerada como um problema definitivo: é um momento da experiência, ou do trabalho escolar que visa sucesso. Nesse aspecto, ela parece uma coisa comum e sem importância para todos os alunos que se dedicam a um objetivo escolar autêntico: todo exercício apresenta dificuldades, ou seja, sempre há um momento em que o aluno é posto à prova quanto à sua memória, sua inteligência, sua capacidade de interpretar um enunciado, de buscar soluções, de procurar novos caminhos e avaliar a eficácia de alguns deles, ou seja, de conviver com as dificuldades relativas e necessárias para alcançar o estágio definitivo: o sucesso (p.16-17).

Com base nessa colocação, acreditamos que o aluno em dificuldade de aprendizagem não pode ser fragmentado para se buscar uma resposta pelo fato de ele não acompanhar o conteúdo proposto. Não é apenas uma questão de identificar onde está o “problema”, e sim de integrar esse aluno, motivando-o, cuidando para que não caminhe para o insucesso escolar. Vale lembrar ainda que o aluno que apresenta alguma dificuldade não está impedido de progredir e de se desfazer dela.

Infelizmente, há uma parte do cenário educacional da qual esses alunos são excluídos, sendo rotulados como incapazes. Assim, não encontram um espaço de apoio que possibilite a recuperação de sua defasagem e a oportunidade de demonstrar suas potencialidades.

Isso nos remete aos conceitos trazidos pela Teoria da Carência Cultural, que chegou ao Brasil na década de 1970 em pesquisas vindas dos Estados Unidos. Tal tendência trazia a concepção de que a pobreza, a desestruturação familiar, as questões emocionais, o desinteresse dos pais pela vida escolar do filho, a desnutrição e a desmotivação dos alunos seriam justificativas para o não aprender e, conseqüentemente, o caminho para o fracasso escolar.

Porém, diante de inúmeras variáveis que na atualidade influenciam diretamente no desenvolvimento da aprendizagem, propomos uma questão: com um grande número de crianças que se considera terem dificuldade de aprender, teríamos uma *dificuldade de aprendizagem* ou uma *dificuldade de ensinagem*?

Essas duas colocações nos levam a pensar que, diante de uma dificuldade de aprendizagem, o professor necessitará de uma intensa reflexão sobre seu papel e suas práticas. Temos de considerar que muitos deles possuem dificuldades em estabelecer uma relação com os alunos que possibilite o desenvolvimento cognitivo, o que pode prejudicar sua atuação como mediadores do conhecimento. Acreditamos que esse panorama pode ser modificado à medida que tais situações são admitidas pelo professor e passam a ser pensadas e repensadas com o objetivo de que o educador mude, melhore suas práticas e ofereça um ensino de melhor qualidade.

Dificuldades de aprendizagem, emoções e a disciplina de Matemática

É comum ouvirmos opiniões relacionadas às dificuldades que as pessoas têm com a Matemática. Muitos alunos acabam assumindo que é complicado aprendê-la. Aliado a essas concepções, por vezes, o ensino da disciplina é ancorado na repetição de algoritmos e em exercícios descontextualizados. Em consequência, vários estudantes incorporam uma imagem negativa à sua aprendizagem e apresentam certo receio e até mesmo medo em relação a ela, considerando-a difícil e destinada aos “inteligentes”.

Ao falarmos de crianças com dificuldades em Matemática, faz-se necessário refletir sobre quais são as vivências que elas possuem nessa disciplina. Por vezes, por meio do lúdico, de brincadeiras infantis e da utilização de jogos é possível usar de um raciocínio lógico para transpor desafios. Essas vivências, bem como a valorização dos percursos nelas desenvolvidos, podem facilitar a formação de um vínculo entre a realidade da criança e os conteúdos escolares, apresentando uma significação positiva na construção dos conhecimentos nesse ambiente. Portanto, quanto mais próximo o aprendizado estiver da realidade da criança, mais significativo ele será.

Compreender a situação de dificuldade nessa área de conhecimento nos leva a perceber a existência de muitos fatores, internos ou externos, que comprometem o desempenho dos alunos.

Dentre os fatores externos podemos destacar aqueles relacionados à ação pedagógica, às práticas dos professores e ao modo como a matemática pode ser ensinada. Já entre os fatores internos, relacionados ao aluno, estão as habilidades concernentes à atenção, concentração, memória e organização espacial, entre outras que interferem na aprendizagem. As tarefas escolares podem demandar algo que exige muito esforço por parte da criança, e a inserção num ambiente favorável à contextualização da aprendizagem é fundamental para manter elevado o seu interesse.

Há uma estreita relação entre o ensino e a aprendizagem de Matemática. Nesse vínculo encontramos as emoções que fazem parte do processo de aprendizagem e que desencadeiam inúmeras reações, tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

Os atos de ensinar e de aprender são permeados por sentimentos que influenciam as relações estabelecidas entre o aluno, o professor e o objeto de aprendizagem, as emoções e o cognitivo, tudo interligado ao desenvolvimento do indivíduo e à sua aprendizagem. Mais uma vez, destacamos o papel importante do professor como mediador, pois a forma de praticar essa mediação é que possibilita o afloramento das emoções que estão diretamente ligadas à motivação, aos interesses e às atitudes do aluno em relação à sua aprendizagem.

Para Vygotsky (1996),

São precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo. Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada ao novo conhecimento. [...] os gregos diziam que a filosofia nasce da surpresa.

Em termos psicológicos isso é verdadeiro se aplicado a qualquer conhecimento no sentido de que todo conhecimento deve ser antecedido de uma sensação de sede. O momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo (p.145).

Conforme encontrado em Vygotsky, a emoção deve ser considerada em relação à aprendizagem de qualquer conhecimento, embora pareça estranho falar de emoção na Matemática, ciência em geral considerada estritamente racional e distante de qualquer tipo de sentimento.

Ancorando-se nos trabalhos de Chacón (2003), é possível verificar o quanto as emoções estão envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de Matemática. Para essa autora, as emoções:

[...] servem para conduzir ou transmitir facilmente o conhecimento matemático, funcionam como diagnóstico. Normalmente, o professor tenta buscar razões que justifiquem por que os estudantes “falham” ao aprender matemática. As dificuldades, tanto em aprender como em ensinar matemática, podem ter sua origem nas atitudes dos alunos em relação à matemática, na natureza dessa ciência, na linguagem e na notação matemática e no modo de aprender dos alunos. Parece pertinente não só aprofundar-se cada vez mais nas exigências cognitivas para a aprendizagem, mas também e especialmente nas exigências afetivas (p.25).

A autora indica a importância de o professor perceber seu aluno nos aspectos cognitivos e, principalmente, nos aspectos emocionais, sendo que esse último tem uma grande interferência no resultado da aprendizagem. Além disso, há a necessidade de o professor perceber seus próprios sentimentos e crenças em relação ao ensino de Matemática.

Segundo Chacón (2003), muitas teorias psicossociais surgiram para explicar as emoções, porém são poucas as que consideraram os aspectos relacionados à Matemática. Ainda assim, pode ser observado entre educadores e alunos que essa disciplina desperta inúmeros sentimentos, envolvidos por crenças em torno de sua prática e aprendizagem. Fazer matemática, trabalhar com matemática e aprender matemática são coisas de seres humanos, racionais e emocionais.

A mesma autora identificou em suas pesquisas alguns afetos gerados durante a realização de atividades matemáticas, denominando-os “afetos locais”. Eles incluem: curiosidade, desorientação, tédio, pressa, bloqueio, desespero, ânimo, confiança, diversão, prazer, indiferença e tranquilidade. Todas essas emoções afetam a aprendizagem (CHACON, 2003, p.42). É com o reconhecimento desses afetos, que diferem os alunos uns dos outros, que o professor deverá orientar sua prática. Podemos dizer que, para se estabelecer uma prática pedagógica, deve-se levar em consideração as emoções e os sentimentos, visto que a disciplina de Matemática desperta, na maioria das vezes, sentimentos tanto positivos quanto negativos, podendo criar temores e angústias em relação à aprendizagem de seus conceitos.

A avaliação psicológica

Partindo do princípio de que a Psicologia é uma ciência voltada para o estudo e a compreensão das emoções do indivíduo, podemos dizer que ela pode contribuir na avaliação de DA em Matemática ao identificar a ocorrência de movimentos psíquicos que interferem na elaboração cognitiva do aluno. No entanto, existe uma expectativa muito grande em torno de uma avaliação psicológica para promover uma mudança de comportamento no aluno. É comum a criança encaminhada por apresentar dificuldade de aprendizagem trazer em seu histórico queixas de comportamento inadequado.

A Psicologia tem sua história marcada nas avaliações de dificuldades de aprendizagem. Sempre fez uso de testes psicométricos que podiam informar o nível de desenvolvimento intelectual do aluno e se ele era capaz de aprender ou não. O uso desses testes com tal finalidade levou profissionais da educação a estigmatizarem crianças como estudantes incapazes de se desenvolver nas questões cognitivas.

Para Machado (2000), tornou-se “natural” acreditar na possibilidade de medir a inteligência. No entanto, a padronização dos testes psicológicos tem desconsiderado as desigualdades sociais e culturais existentes em nosso sistema capitalista, avaliando a capacidade individual das pessoas como se ela fosse construída fora das relações sociais. Houve uma grande mudança nesse olhar da Psicologia, que passou a enfatizar muito mais as potencialidades do indivíduo, o contexto em que ele vive e o papel de todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Entendemos que as avaliações devem ser compostas por instrumentos que possibilitem entender o desenvolvimento da criança, sua trajetória na escola, o vínculo familiar com a aprendizagem, a estrutura escolar em que o aluno está inserido e, principalmente, qual o significado que o ambiente escolar tem perante a sua dificuldade.

A Psicologia também tem discutido o seu papel ante as dificuldades de aprendizagem, especialmente pelo fato de os encaminhamentos frequentemente solicitados de avaliação psicológica por parte das escolas estarem aumentando de maneira significativa. Esse é um recurso utilizado há tempos e que está se intensificando, o que exige uma reflexão dos profissionais dessa área na perspectiva de colaborar nos aspectos educacionais (muito mais que apenas fazer avaliações e fechar diagnósticos).

Nos últimos anos ocorreram muitos debates sobre o assunto organizados pelo Conselho Federal de Psicologia com o objetivo de discutir as práticas de avaliação psicológica, adequando-as aos parâmetros éticos da profissão.

Pensar no papel da psicologia frente às DA é pensar que muito pode ser feito pelos alunos, os quais, na maioria das vezes, quando são encaminhados ao psicólogo, encontram-se fragilizados emocionalmente, desacreditados e desmotivados. Entendemos que a psicologia tem como função avaliar as ocorrências, indo além de oferecer um diagnóstico, apontando possíveis causas para as dificuldades, compreendendo cada pessoa como única, envolvida em uma rede de relações, e que cada um deve avaliar seu papel diante do seu desenvolvimento.

As professoras e os encaminhamentos psicológicos

Conforme indicado anteriormente, buscamos, em dois momentos distintos, as concepções das professoras sobre o ensino e a aprendizagem de Matemática, bem como suas manifestações relacionadas ao encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem.

As entrevistas foram realizadas com duas professoras do 3º ano do ensino regular e com uma professora da sala de recursos (modalidade de atendimento da educação especial). Os questionamentos foram articulados com a equipe diretiva da escola, que nos acolheu muito bem e considerou relevante o assunto para as diretrizes pedagógicas da instituição.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio com prévia autorização dos participantes e realizadas individualmente. Em suas manifestações, as professoras mostraram-se preocupadas com a situação de alguns alunos terem dificuldades em aprender e de a escola ter poucos recursos a oferecer para a recuperação deles.

Para a realização das entrevistas, elaboramos um roteiro composto de nove questões comuns que deveriam ser respondidas pelas duas participantes. As questões faziam referência à formação das professoras, às ações das profissionais em relação ao ensino de matemática, à avaliação do desempenho dos alunos e aos procedimentos adotados ao detectarem dificuldades e como realizavam essas avaliações.

A princípio, a professora da sala de recursos mostrou-se receosa em responder às questões. Aos poucos, foi se sentindo mais confortável com a situação, inclusive mostrando os materiais que utilizava na tentativa de apoiar os alunos com dificuldades.

Nas manifestações das educadoras, ficamos com a impressão de não haver um espaço definido para a disciplina de Matemática na rotina da escola, quer nos planejamentos, quer até mesmo nas salas de aula. Apesar de haver uma cobrança por resultados positivos no desempenho

dos alunos nas avaliações externas (às quais eles são constantemente submetidos), é notório que as condições para desenvolver uma boa prática pedagógica em sala de aula ainda estão muito distantes de acontecer. Desse modo, usar a avaliação apenas para medir e diagnosticar não é suficiente para a melhoria da aprendizagem. Mais que isso: em nossa compreensão, é necessário planejar e executar ações que promovam o avanço dos alunos.

Durante as entrevistas soubemos que haveria, no segundo semestre, uma sondagem que serviria como base para que fossem pensadas quais seriam as condutas de encaminhamento a serem adotadas com os alunos que apresentassem dificuldades em aprender matemática.

Isso nos impulsionou a retornar à escola e a utilizar novamente o recurso da entrevista semiestruturada. Nesse segundo momento, entrevistamos as duas professoras das salas de 3º ano do ensino regular, com gravação em áudio. Procuramos explorar o que aconteceu no decorrer do semestre com o desempenho dos alunos, como foram realizadas as sondagens, como foram os trabalhos em sala de aula e quais condutas adotadas com os estudantes portadores de dificuldades na disciplina de Matemática.

Esperávamos, nesse momento, encontrar algumas diretrizes pedagógicas mais definidas por parte da Secretaria de Educação com o intuito de auxiliar na tomada de decisões dentro da escola, principalmente aquelas relacionadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

O cenário encontrado não foi muito diferente daquele observado no primeiro momento. As sondagens ocorreram informalmente e foram elaboradas pelas próprias professoras. Com base nas informações dadas por elas percebemos que outros recursos não foram disponibilizados para a recuperação dos alunos que apresentavam dificuldades. Manteve-se a rotina de encaminhá-los para a avaliação psicológica e para a sala de recursos, sendo que nesse ambiente o reforço estava focado nas questões de alfabetização da língua.

Em boa parte das vezes, o que mais determinava o encaminhamento dos alunos era o seu “comportamento”. Com base na informação dada pelas professoras, encaminhavam-se alunos desatentos, inquietos ou agressivos. Percebemos uma falta de avaliação mais profunda da equipe pedagógica e da orientação dessa equipe com o objetivo de favorecer a avaliação da professora. Os critérios mostraram-se tênues e pouco embasados. Da mesma forma, as práticas de recuperação não consideravam as necessidades individuais dos alunos levados ao espaço da sala de recursos, mas sim as questões de alfabetização da língua que, em geral, é o foco do trabalho dos professores dos primeiros três anos do ensino fundamental.

Considerações finais

Podemos considerar, com base nos dados coletados por meio das entrevistas com as professoras do 3º ano e das análises que elaboramos, que o ensino da matemática nos anos iniciais apresenta muitas fragilidades na sua estruturação como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Fundamental.

Notamos que existe uma prioridade, no que se refere à formação, para os programas de capacitação dos professores e até na elaboração de materiais didáticos, na alfabetização dos alunos em língua materna, passando a Matemática e sua alfabetização a um papel secundário no interior das classes dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Parece que todo o investimento em projetos se concentra em fazer com que os alunos cheguem ao final do 3º ano sabendo ler e escrever, como se para isso não fosse necessário que as crianças desenvolvessem o pensamento matemático, bem como as habilidades de compreensão em ciências e em outras áreas do ensino.

Porém, as professoras mostraram valorizar a disciplina de Matemática e reconhecer as dificuldades de seus alunos. Até vislumbraram as possíveis dificuldades futuras que eles poderiam encontrar em anos posteriores. De alguma maneira, projetavam, em suas afirmações, que as dificuldades em matemática já estavam prescritas, que nada havia a fazer para modificar esse quadro.

Ainda assim existem outras questões ao identificar uma DA em Matemática: que conduta e encaminhamento devem ser utilizados? Sentimos, nas afirmações das professoras, que elas reconhecem as dificuldades e tentam proporcionar um desenvolvimento maior ao aluno em sala de aula. Entretanto, não recebem um respaldo extraclasse, por exemplo, no que se refere ao reforço pedagógico específico para tal disciplina.

Observamos a mesma condição de insegurança no uso de materiais didáticos em sala de aula. A situação indefinida pelo município na escolha desse recurso faz com que cada professora elabore seu plano de aula alicerçado em materiais já existentes, mas, de maneira fundamental, nas experiências anteriores que possuem, ou seja, naquelas ações que vivenciaram quando alunas dos anos iniciais.

O recurso de encaminhar o aluno para uma avaliação psicológica talvez pudesse oferecer ao professor uma orientação de como lidar com ele valorizando sua capacidade. Poderia, também, proporcionar ao estudante e à família o apoio necessário para construir vínculos mais significativos com o processo de aprendizagem.

A pesquisa nos fez perceber que existe a necessidade urgente de ampliar o espaço para o tratamento da Matemática nos anos iniciais por meio de atividades significativas para a aprendizagem dos alunos, da formação continuada e do apoio às professoras no planejamento e na elaboração de materiais a serem utilizados com seus alunos, o que poderá resultar em aulas mais ricas e, principalmente, trazer-lhes mais segurança na identificação dos obstáculos encontrados pelos alunos para aprenderem Matemática.

Enfim, identificamos a falta de um espaço e de um cuidado com a disciplina, o que reforça a crença de que esta é uma área curricular complicada e de difícil compreensão, ocasionando, em muitas situações, a aversão por aprender e ensinar Matemática.

Referências:

LAVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas Ciências Naturais e Sociais*: pesquisa qualitativa e quantitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

CHABANNE, J. L. *Dificuldades de aprendizagem*: um enfoque inovador do ensino escolar. São Paulo: Ática, 2006.

CHACÓN, I. M. G. *Matemática emocional*: os afetos na aprendizagem Matemática. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CORREIA, L. M. Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Revista Brasileira de Educação especial*, Marília, v.13, n.2, maio/ago. 2007.

MACHADO, A. M. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: TANAMACHI, M. L. Rocha & M. P. R. Proença (Orgs.). *Psicologia e Educação*: desafios teórico práticos (pp. 143-167). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

SISTO, F. *Dificuldades de Aprendizagem no contexto psicopedagógico*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *A Formação Social da Mente*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Recebido em março de 2014

Aprovado em abril de 2014.

ENTRE O INCENTIVO E O FARDADO DO SUCESSO: OS ALUNOS DA MELHOR ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA (COLUNI/UFV)

BETWEEN THE ENCOURAGEMENT AND BURDEN OF SUCCESS: STUDENTS THE BEST BRAZILIAN PUBLIC SCHOOL (COLUNI / UFV)

Maria Vernailda Mota¹
Lara Carlette Thiengo²

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar a repercussão do *status* de excelência do Colégio de Aplicação – Coluni (UFV) nos meios de comunicação, bem como investigar os reflexos desse *status* sobre seu alunado. Nessa perspectiva, questionamos: seria um incentivo ou um fardo integrar o melhor colégio de ensino médio público brasileiro? Os caminhos metodológicos percorridos contam com levantamento bibliográfico, levantamento e análise de materiais jornalísticos e, ainda, entrevistas semiestruturadas com alunos egressos do Coluni. Compreende-se, de modo geral, a coexistência das sensações, sendo o incentivo alicerçado no sentimento de orgulho de fazer parte do colégio, enquanto a ideia de fardo está mais ligada aos aspectos da cobrança e a expectativas internas e externas.

PALAVRAS-CHAVE: Coluni. Ensino. Rankings.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the impact of the status of excellence of the School Application - Coluni (UFV) in the media and to investigate the consequences of this status on its students. In this perspective, we have a question: it would be an incentive or a burden to integrate the best Brazilian public high school? The methodology is compound for literature survey, survey and analysis of journalistic materials and also semi-structured interviews with former students of Coluni. It is understood, in general, the coexistence of feelings, once the encouragement is built in the feeling of pride in being part of the school, and the idea of burden is more linked to aspects of demanding and internal and external expectations

KEYWORDS: Coluni; learning ; rankings.

¹ Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Doutora em Educação (UNIMEP). Mestre em Educação (UFC) Pedagogia (UECe). E-mail: veranilda.mota@ufv.br

² Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação (UFV). Bacheler em Comunicação Social – Jornalismo (UFV). E-mail: laraclarlette@gmail.com

1- Introdução

Este trabalho surgiu de uma inquietação a respeito da trajetória de sucesso escolar do Colégio de Aplicação Coluni, situado dentro do Campus da Universidade Federal de Viçosa (UFV). De acordo com os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o colégio esteve entre as cinco melhores escolas da rede pública e privada do país, ocupando o primeiro lugar dentre as escolas públicas nos últimos anos. O que faz essa escola que confere resultados tão ímpares? Essa foi a pergunta feita pela mídia local, regional e nacional, que divulgou exaustivamente o resultado.

Neste sentido, objetivamos analisar como os resultados do Enem constroem e reafirmam a imagem de excelência do Coluni, a fim de entender como essa escola é projetada no cenário educacional brasileiro ao ostentar a denominação de “melhor escola”, sendo constantemente ranqueada e comparada com as demais, apresentando-se como “exemplo a ser seguido”.

Tais considerações nos levaram à questão central deste trabalho: como tais resultados incidem sobre a vivência dos alunos desse colégio? Seria um incentivo (orgulho) integrar o Coluni? Ou seria um fardo, pela obrigatoriedade da apresentação de bons resultados no Enem e nos vestibulares?

O colégio de aplicação – Coluni

A história da Universidade Federal de Viçosa (UFV) possui algumas especificidades que merecem ser tratadas para melhor entendermos a estrutura do Coluni. Referimo-nos ao modelo norte-americano *Land Grant Colleges*, adotado inicialmente pela instituição. Nos Estados Unidos, os *Land Grant Colleges* eram escolas superiores agrícolas que tinham como objetivo principal o ensino de agricultura, ciência e engenharia, e por isso foram implantadas no oeste e meio oeste, onde 85% da população vivia no meio rural, em uma sociedade baseada em uma forte economia agrícola. Ribeiro (2006) compara o modelo implantado nos EUA com o implantado em Viçosa. De acordo com a autora citada, existe um consenso entre os pesquisadores da história da UFV no que diz respeito à adoção desse modelo. A instituição teria sido pensada como um *Land Grant College* pelo presidente Arthur Bernardes, o que justifica a vinda do professor Peter Henri Rolfes, que fora diretor da *Florida Agricultural College*, para dirigir a Escola Superior de Estudos Agrícolas (Esav), vindo a se tornar uma espécie de patriarca da instituição. A Esav absorveu parte desse modelo e, portanto, necessitava de um público de estudantes que estivessem preparados para desenvolvê-lo junto à instituição.

Para atender a essas demandas foi criado o Coluni em 26 de março de 1965. Tudo começou com um prédio de madeira cedido pelo Departamento de Engenharia Florestal. Setenta e oito alunos, originários de Viçosa e região, formaram a primeira turma do colégio, destinada apenas ao 3º ano do colegial. Foi somente em 1982 que o Coluni passou a oferecer as três séries do *segundo grau*, denominação que veio a substituir o termo *colegial*, hoje reconhecido como *ensino médio*. A estrutura escolar foi modificada para que as aulas e os professores estivessem de acordo com as novas normas, ao passo que o perfil de escola preparatória para o vestibular foi sendo de igual modo modificado, apesar de este ainda ser uma característica marcante.

A designação de Colégio de Aplicação, por sua vez, acontece apenas em 2001, após uma trajetória de discussões, de modo que, a partir de então, estudantes de graduação, mestrado e doutorado passaram a desempenhar trabalhos no local, ministrando algumas aulas como parte de disciplinas da faculdade, fazendo estágio ou utilizando os espaços da escola para outras atividades acadêmicas.

Atualmente, a escola tem um total de 480 estudantes, que formam 12 turmas de 40 alunos, sendo quatro turmas para cada série do ensino médio. O colégio conta com adequado espaço físico, com salas de aula amplas, salas de projeção, laboratórios de química, física, biologia, informática, além de permitir que a comunidade escolar permaneça na escola em horário integral. Os professores têm o mesmo tratamento dos professores universitários, tanto no que se refere aos benefícios quanto às atribuições. Atividades extracurriculares de cunho extensionista e científico também fazem parte da rotina do aluno do Coluni, tais como a participação em Olimpíadas de Física e Matemática,

no Modelo Intercolégio da Organização das Nações Unidas (MiniOnu), em excursões acadêmicas, culturais, ecológicas, projetos de extensão e na publicação científica na Revista Ponto de Vista.

Cadeados, vigias ou portarias não são encontrados no Coluni. Os alunos têm liberdade de escolher assistir às aulas ou não, apesar de existir um limite de faltas. Essa medida é eficaz, pois instiga a formação da responsabilidade e o amadurecimento.

Para ingressar no Coluni existe um criterioso processo de seleção, já que o número de vagas disponibilizadas não é correspondente à demanda do colégio. A média é de 1.500 alunos inscritos para 150 vagas, ou seja, 10 candidatos para cada vaga. Barbalho (2008), ao analisar os dados dos anos de 2002, 2003 e 2004, constatou que apenas 25% dos alunos que ingressam no Coluni concluíram o ensino fundamental em escolas públicas.

Na última década foram percebidos o aumento do número de inscritos e uma mudança na origem dos estudantes, pois uma parcela significativa de alunos passou a vir de outros locais do país, apesar de a maioria ser predominante da região sudeste. O Coluni se estabelece, portanto, como um padrão, um modelo de escola de sucesso contrastando com a realidade do sistema educacional brasileiro no que concerne à infraestrutura, à qualificação e ao acesso.

O status Coluni na imprensa: o discurso sobre o melhor colégio de ensino médio público brasileiro

O Coluni tornou-se notícia ao ser considerado o melhor colégio de ensino público do país, de acordo com ranqueamento das notas do Enem. O levantamento de dados referente aos anos de 2007, 2008, 2009 e 2010 sobre a presença da temática “COLUNI” na mídia local, regional e nacional constatou que, nos veículos de comunicação da UFV (*site* e jornal institucional), o Coluni foi notícia 43 vezes nos últimos três anos, sendo 36% das matérias abordando os resultados no Enem; 15%, o sucesso dos ex-alunos na carreira acadêmica e no mercado de trabalho; 27% comentando sobre prêmios de olimpíadas e concursos conquistados pelos alunos; 15% versando sobre a promoção cultural da escola; e 7%, sobre resultados nos vestibulares do país.

Nos referidos veículos de comunicação, o caráter de assessoria amplia o jogo de informações internas a um público mais amplo, o que é possível principalmente pela internet. Na mídia local, que é composta por três jornais de circulação semanal – *Jornal Folha da Mata*, *Jornal Tribuna Livre*, e jornal *O Popular* – a abordagem do colégio é similar à feita pela comunicação institucional da UFV no que diz respeito aos resultados no Enem e à promoção cultural da escola.

Tratando as repercussões midiáticas de forma mais abrangente, utilizamos para coleta de dados os jornais *Estado de Minas* e *Folha de S. Paulo*, representando as dimensões regional e nacional, respectivamente. Nessa amostra, pode-se observar que a abordagem é consequência direta dos resultados do Enem, quando o Coluni torna-se “inusitado” e “curioso”, de forma que em 80% das matérias o colégio é associado à expressão “melhor colégio do país”.

No que se faz referência ao Coluni, as matérias são compostas pelos mesmos conteúdos, apontando as peculiaridades da escola perante as demais, que são: melhor infraestrutura, professores capacitados, ambiente universitário, liberdade dentro da escola, atividades extracurriculares e processo de seleção de alunos. Assim como ratifica Darnton (1990), as matérias jornalísticas precisam caber em concepções culturais prévias relacionadas à notícia. Dessa forma, a escassa discussão da educação, tanto no que tange às demandas sociais quanto ao engajamento jornalístico, cria um espaço de debate muito restrito, pouco contribuindo para a conscientização da relevância educacional em nosso país. Neste caso, a mídia se apoderou do seu poder discursivo para intitular a escola pública com melhor rendimento no Enem como a melhor escola do país. Seria esse adjetivo o mais adequado para se referir aos resultados? Será mesmo a escola com melhores resultados no Enem a melhor escola do país? Será justo igualar os resultados de um colégio financiado por recurso federais, situado dentro de uma universidade de ponta, aos de outros colégios públicos brasileiros?

Na concepção habermesiana, a produção jornalística é orientada por interesses privados e,

após a conversão da imprensa de opinião em jornais organizados como empresas, a questão do interesse público sempre esteve presente no discurso dos jornalistas. Por isso, é relevante considerar o “grau de vendagem” dos resultados do Enem, ao perceber toda a sua propagação nos veículos jornalísticos. Dessa forma, pode-se perceber que o jornalismo está cada vez mais associado ao mundo da vida cotidiana, de forma que o jornalista esforça-se em identificar quais temas, pessoas e interesses revelam-se mais interessantes para os consumidores de informação (LUBENOW, 2007).

Assim, a problemática se encontra no caráter apenas informacional colocado tanto por parte dos órgãos encarregados quanto pela própria imprensa, de forma que a funcionalidade do Enem transforma-se na criação de um grande ranqueamento nacional e a divulgação dos resultados no Enem pela mídia compara resultados provenientes de realidades diferenciadas, tomando como base padrões desiguais. A utilização de expressões como “chega ao topo”, “seleção mais disputada”, “melhor e pior” aparecem em 90% das matérias. A disparidade entre escolas públicas e privadas foi também bastante evidenciada na dicotomia “melhor e pior”. A palavra “ranking” apareceu em 80% das matérias, referindo-se à colocação das instituições em nível nacional, regional ou local, mostrando resultados apenas da parte objetiva da prova ou da redação, ou, ainda, mostrando ranking de públicas e privadas separadamente.

A análise também nos permite considerar a superficialidade como característica das matérias. Em geral, estas apresentaram-se “rasas”, apresentando recortes elitistas e óbvios, de modo que em nenhuma das matérias podemos perceber uma análise consistente do que é o Enem, o que ele avalia e como essas considerações podem implicar a problemática da realidade escolar. Sendo assim, apesar da realização de muitas pesquisas que apontam para a insuficiência de se medir e avaliar o ensino, os exames que se propõem a fazê-lo, como o Saeb, o Enem e o Enade, vêm ganhando cada vez mais notoriedade perante o público, tornando estudantes e professores reféns de uma “competição” generalizada e desigual. (CUPOLILLO, 2007).

Percebemos, então, que os meios de comunicação atuam ratificando a lógica de mercado no campo educacional, em que a “eficiência” é medida exaustivamente por exames que têm como finalidade explícita o ranqueamento institucional. As escolas assumem papel de concorrentes, de modo que podemos perceber um deslocamento das responsabilidades do Estado para uma dimensão individual, em que cada escola é responsável por seus resultados.

A mídia assume, neste contexto, o papel de aparelho privado de hegemonia (GRAMSCI, 2010; MORETZSOHN, 2007), atuando na sociedade civil como promotora de um senso comum na construção de uma opinião pública acerca do sentido de educação e de melhor escola. O que está em jogo é a capacidade de impor um consenso ao grupo, estabelecendo um sentimento de unidade. Neste sentido, evidencia-se a reprodução do pensamento neoliberal na atuação dos meios de comunicação, entendendo que o próprio exame vem trazendo a lógica dual (teórico e prática) para a educação ao empreender a lógica de competências e habilidades, ranqueamento institucional e autonomia das escolas, criando uma espécie de “mercado educacional” (RICHTER, 2010; ZANCHET, 2007).

A mídia e a tessitura das identidades

A perspectiva semiótica, no trato com temas culturais, estuda os textos com as significações por eles e neles constituídas e geradoras de novos sentidos, como a construção das identidades. Como noção de identidade, entendemos que esta se estabelece entre o plano da expressão e o plano do conteúdo, ambos constituídos como forma. A condição inicial para a construção de identidades é estar em sociedade, pois esse processo não se configura como singular ou isolado. Ele existe, contudo, nas dimensões individual e coletiva e, para que a identidade seja construída, o domínio e o partilhamento da identificação são indispensáveis.

O conceito de reconhecimento é fundamental para se tratar a questão da identidade, uma vez que esta é construída por meio de um jogo do reconhecimento formado por dois polos – o do autorreconhecimento (como o sujeito se reconhece) e o do alter-reconhecimento (como é

reconhecido pelos outros). Existe, então, uma dimensão social e moral na construção de identidades, o que implica o reconhecimento do outro, podendo ser considerada como um espaço que agrega, além das semelhanças, também os conflitos, de forma que o idêntico e o oposto passam a ser considerados próximos na construção das identidades sociais. Hall (1990) considera impossível pensar a construção de identidades como resultante somente do partilhamento de pontos comuns, ou de contrastes e oposições.

Entendemos a identidade como algo em permanente construção e negociação com a realidade, portanto, a dimensão em que ela é construída não pode ser considerada estática e pronta, mas sim permanentemente interligada à sociedade.

No caso aqui analisado, percebe-se a formação da identidade do Coluni na dimensão individual em relação aos alunos, ou melhor, a cada aluno, que identifica a instituição escolar como uma excelência em ensino. O aluno traz consigo as experiências e o conhecimento sobre o colégio, o que o faz perceber-se inserido no discurso veiculado sobre este o Colégio.. Entendendo que os alunos formam um grupo, na dimensão coletiva, a identidade referente ao Coluni é construída na medida em que o discurso ratifica a realidade vivenciada pelos alunos, assim como pelos demais membros da instituição, o que pode ser verificado na concepção de formação de identidades para Bourdieu (1989). De acordo com o autor, as identidades estabelecem relações com o caráter performativo do discurso, entendendo este como prática de institucionalização, de objetivação da realidade, mas que requer autoridade reconhecida do enunciador, existindo em função do reconhecimento dos outros. Assim, o discurso da mídia constrói o *status* de melhor colégio acerca do Coluni, reconhecido como verdadeiro pela sociedade.

As noções das identidades pessoal e social estão interconectadas, permitindo-nos tomá-las como dimensões de um mesmo e inclusivo fenômeno, situado em diferentes níveis de realização. Considerando de forma mais abrangente o público atingido pelo discurso midiático acerca do Coluni, é relevante apontar que esse auditório passa a conhecer o colégio pelas descrições e pontuações colocadas nas matérias jornalísticas. O melhor do país, para o grande público, é resultado da prova do Enem, do discurso veiculado pela mídia, já que o sentimento de pertencimento é configurado apenas pelos indivíduos inseridos em um contexto determinado.

Contudo, uma memória coletiva criada em torno da excelência do Coluni pode refletir sobre a construção de identidades. Isso acontece na medida em que o discurso midiático ratifica as informações veiculadas, o que pode acontecer em um mesmo período temporal, consequência da repetição e similaridade nos veículos de comunicação, ou ainda em períodos temporais diferenciados. (ENNE, 2004).

Sendo assim, os meios de comunicação, como os demais processos educativos convencionais, exercem um papel pedagógico sobre o seu público-alvo, ratificando as concepções culturais e modelos educacionais preestabelecidos e, desse modo, participando da tessitura das identidades (do colégio e dos alunos) por meio de seus recortes jornalísticos.

O estudante do Coluni: entre o incentivo e o fardo do sucesso

Dando continuidade à linha de raciocínio que rege este debate, deslocamo-nos das discussões mais amplas para buscar o cerne da questão em um plano micro: o reflexo de tais resultados sobre os alunos da instituição em questão. Estudar no melhor colégio de ensino médio público do país, e num dos dez melhores considerando também a rede privada, é motivo de orgulho, motivação, pressão, cobranças? Quem são esses alunos? Por que escolheram estudar no Coluni? Como se preparam? Como é sua rotina? Como são seus hábitos? O que significa fazer parte do melhor colégio de ensino médio público brasileiro?

É relevante considerar que esta pesquisa é pautada no entendimento da vivência dos alunos e em suas relações com o colégio, considerando o entendimento destes, suas experiências e vivências no Coluni e o juízo de valor que fazem sobre as instâncias dessa instituição. Para isso, foram realizadas entrevistas com 15 ex-alunos do colégio, formados nos anos de 2006, 2007, 2008, 2009 e 2010. A periodicidade em referência justifica-se diante dos primeiros cinco anos em que o Coluni se destacou

no Enem como melhor escola pública do país. Os nomes apresentados na análise são fictícios, sendo atribuídos o nome inicial Maria para definir o sexo feminino e João para o sexo masculino.

Para a análise de tais entrevistas foram criadas três categorias de análise: a preparação para o Coluni; a organização/ metodologia do colégio; e o perfil do estudante do Coluni.

A preparação para o Coluni

Entre os 15 entrevistados, sete deles (46,6%) são naturais de Viçosa e os demais são de cidades mineiras, sendo a maioria da região da Zona da Mata, onde o colégio também é reconhecido por sua trajetória de sucesso há décadas. A tradição do colégio na região e laços familiares (parentes que já estudaram no colégio) são as formas mais evidentes pelas quais os entrevistados conheceram o Coluni.

Os alunos naturais de Viçosa, principalmente, tendo a tradição de excelência do colégio mais enraizada, convivem com uma maior “cobrança” em fazer parte do colégio. Desde o ensino fundamental, é comum que as próprias escolas da cidade incentivem e despertem ainda mais o desejo de estudar no Coluni. Várias escolas chegam a divulgar o número de seus estudantes que foram aprovados no Coluni. A divulgação pode ser compreendida como uma estratégia de marketing da escola para atrair alunos.

De acordo com a amostra, um número significativo dos estudantes (53,3%) faz a opção de repetir o primeiro ano do ensino médio no Coluni, ou seja, quando não aprovados na primeira seleção, os alunos continuam estudando para o exame, e ao mesmo tempo cursam o primeiro ano em outra escola. Por que um estudante atrasaria em um ano o ensino médio para estudar no Coluni? Essa foi a indagação feita aos estudantes quando apontavam o fato. Como respostas obtivemos o “ideal” em estudar no Coluni pautado na tradição do colégio, a obrigação de fazer parte da instituição, a influência dos pais, o *status* de ser um aluno do Coluni, as melhores possibilidades em ingressar em uma instituição federal e a influência dos amigos.

A preparação para o exame de seleção do Coluni também deve ser apontada, uma vez que 13 dos entrevistados (86,6%) fizeram cursinhos preparatórios. Na cidade de Viçosa, cursinhos nas versões semestral e intensiva são oferecidos. Como objetivos dos estudantes em ingressar no Coluni destacam-se a preocupação em passar em um vestibular concorrido, a insatisfação com os demais colégios da cidade em que residiam e o próprio *status* que o colégio proporciona. Pode-se perceber que os alunos têm interesses e objetivos a serem cumpridos em longo prazo, que no caso são representados pelo vestibular e pela universidade. Tais pressuposições justificam o investimento em escolas particulares desde o ensino fundamental, observado nesta pesquisa, em que apenas 13,3% da amostragem estudou em escola pública.

Organização/ Metodologia

Questionados sobre os professores do colégio, todos os alunos apontam que eles têm excelente formação e preparação em suas respectivas áreas, tendo qualificações como mestrado e doutorado. Entretanto, são alvos de muitas críticas em relação à didática e ao empenho como professores dentro da sala de aula. O comportamento destes, adotando uma postura comumente universitária, ou seja, mais rígida, é estranhado pelos adolescentes, que estão acostumados com realidades diferenciadas.

Percebemos que os alunos se confundem em relação à atuação do professor em sala de aula. A didática é criticada, contudo o método de avaliação é contemplado, ainda que considerado com elevado grau de dificuldade. Esse grau de dificuldade é visto por eles como uma forma de intensificar os estudos nas disciplinas, de treiná-los para o vestibular e de prepará-los para o ritmo da universidade.

A metodologia de avaliação do colégio comporta trabalhos e provas, com ênfase nestas, feitas de forma bastante tradicional. São realizadas em semanas específicas, previamente marcadas, sendo que cada dia da semana tem em média duas provas de matérias diferentes. O ritmo, considerado

estressante pelos entrevistados, depende de um planejamento de estudos muito regrado e constante. Apesar de as provas configurarem a principal forma de avaliação do colégio, alguns trabalhos ganham notoriedade dentro da escola, envolvendo de forma criativa todos os estudantes, além de promover a integração com cursos da UFV.

Outra característica apontada pelos alunos é o direcionamento e até mesmo a prioridade do colégio para áreas de exatas e biológicas, principalmente de exatas. Os alunos entrevistados que atualmente fazem cursos da área de humanas contam a experiência do Coluni como negativa neste sentido, pois o investimento do colégio fica predominantemente voltado para as disciplinas de exatas.

O estudante do Coluni

De acordo com Paes (2010), desde o período de sua criação, o Coluni tinha objetivos que viriam a traçar as particularidades de seus alunos. A educação preparatória para a entrada no ensino superior não era apenas uma característica declarada da escola, mas também uma determinação encontrada no próprio regimento do colégio, escrito em 1971.

Integração secundarista ao meio universitário, assim como, completar ao mesmo tempo o ensino de 2º grau dos alunos que nele se matricularem, levando em conta as necessidades qualitativas e quantitativas de recrutamento da UFV. (Mimeografado, Arquivo do Registro Escolar, COLUNI/UFV).

O Coluni era, então, responsável por formar estudantes que suprissem intelectualmente as demandas da UFV. O objetivo estabelecido era instruí-los para que obtivessem sucesso no vestibular e elevassem o nível dos cursos de graduação. Isso seria possível com a passagem pelo “primeiro ciclo”, uma espécie de etapa introdutória ao terceiro grau, vivenciada dentro dos limites do colégio universitário (Barbalho, 2008). Essa formação não acontecia apenas em relação aos conteúdos transmitidos nas aulas, as quais eram ministradas inicialmente por professores dos departamentos da universidade. Além de aprenderem conteúdos específicos e próximos ao que iriam encontrar na graduação, a vida levada pelos alunos do Coluni era muito semelhante à universitária.

A proximidade com a vivência universitária continua como uma característica marcante do colégio nos dias atuais. Ao entrar nesse novo contexto, muitas mudanças nos hábitos e na rotina dos estudantes acontecem. Um dos aspectos mais apontados pelos entrevistados refere-se ao tempo disponibilizado ao estudo, que passou a ser maior e melhor organizado na maioria das vezes. Ainda que os estudantes do Coluni apresentem quase sempre um histórico de alunos estudiosos, interessados e responsáveis, o colégio demanda um nível mais elevado de exigência.

As mudanças, entretanto, não se restringem apenas ao tempo direcionado aos estudos. Uma considerável parcela dos alunos que ingressam no colégio vem de outras cidades, de forma que passam a morar, na maioria das vezes, em repúblicas. As responsabilidades e a independência aumentam consideravelmente, o que pode ser considerado um fator determinante no processo de amadurecimento dos estudantes. Outro fator que merece destaque são os laços criados entre os estudantes. O tempo destinado aos estudos e ao colégio e, ainda, em muitos casos, a ausência dos pais, são fatores que criam condições de maior proximidade, sendo os estudantes da instituição considerados como “família Coluni”.

O início da terceira série, por sua vez, diminuiu de forma significativa o tempo destinado ao lazer. É chegado o momento em que os conhecimentos do aluno serão testados e seu futuro começa a ser traçado. A escolha do curso e das instituições de ensino para as quais prestarão o vestibular é considerada pelos estudantes uma das decisões mais importantes do período, uma vez que se sentem obrigados a ingressar em cursos renomados em universidades importantes. Com base na fala dos alunos, percebe-se que o histórico de sucesso do Coluni, com aprovações nas melhores universidades do país e em cursos de elevada concorrência, como as engenharias, direito e medicina, contribui para reforçar um estereótipo diferencial de “aluno do Coluni”.

O vestibular

O vestibular apresenta-se como um marco na vida do estudante, um ritual de passagem, representando a mudança de etapa, a entrada na vida adulta. Contudo, as expectativas criadas em torno dessa mudança de fase são vivenciadas com certa duplicidade, uma vez que o vestibular pode incluir ou excluir, dependendo dos resultados. De acordo com Bianchetti (1996), o vestibular traz ao aluno um sentimento de perda muito grande e uma necessidade de assumir autonomamente a sua nova identidade. Por isso, o vestibular pode ser considerado um fator estressor para o jovem, uma vez que o período de preparação para os testes é muito exaustivo. Se passar em um vestibular de renome já é uma cobrança, o medo de não passar em algum vestibular é ainda mais preocupante. Mesmo aprendendo que o fracasso faz parte da vida, esse é um sabor que ninguém realmente quer provar.

O orgulho é um sentimento que faz parte de toda a trajetória dos alunos do colégio universitário, em cada momento manifestando-se de uma forma diferente. Para os estudantes que vieram de outras cidades, pesa a possível frustração dos pais, parentes e até mesmo dos conhecidos, que confiaram na capacidade do jovem que veio para estudar na melhor escola pública do país.

A obrigação de passar no vestibular de onde já se estuda é ainda maior do que a de conseguir sucesso em outros lugares. Como os alunos já frequentam o *campus* e suas instalações e se relacionam com os jovens da graduação, ser reprovado nos vestibulares, sobretudo no da UFV, é considerado por eles motivo de vergonha e desapontamento.

Tinha apreensão. Medo na hora da prova eu não tinha não. Eu era muito tranquila. Mas eu tinha medo de não passar. Eu já tinha voltado um ano. Aí eu ficava meio apreensiva por causa disso, e além do mais, também, como eu era aluna do Coluni, eu tinha que passar, né?! (Maria Antônia)
Tinha muito medo. Muito! Porque você sabe que todo mundo vai passar, e se você não passar você vai ser a porcentagem negativa do seu ano que não passou. É muita pressão! Por estudar no Coluni, todo mundo acha que você tem a obrigação de passar no vestibular.” (Maria Linda)

Por meio das falas transcritas anteriormente percebe-se que o medo é um sentimento presente de forma expressiva nos relatos dos ex-estudantes no que se refere ao vestibular. O medo, entretanto, não estaria direcionado à prova em si, mas aos resultados.

O vestibular era um bicho muito feio. A minha ansiedade maior era com os resultados na verdade. Não era na hora de fazer. E foram os resultados dos vestibulares que me desesperaram. Eu só passei aqui e passei pelo Pases porque o meu ponto de corte não daria pra segunda fase. (Maria Cláudia)

Ser estudante do Coluni cria expectativas. Os pais confiam na excelência da escola e no potencial do filho, e essa “certeza” em relação ao sucesso deste no vestibular acaba se configurando como uma cobrança, e o aluno tem medo de causar decepções. No colégio, que é considerado o melhor do país, as histórias de sucesso estão por toda a parte. O percentual de aprovações chega a 85%; o aluno do Coluni é considerado o aluno para a universidade pública.

Esse sentimento de confiança é, muitas vezes, absorvido pelo próprio estudante, que cria ainda mais expectativas e cobranças em torno do seu rendimento, o que se reflete em ansiedade, tensão e medo. Entretanto, em alguns casos, os alunos consideram que sua autocobrança seria a mesma, independente da instituição em que estivessem estudando. O que muda de forma mais significativa são as expectativas dos outros em torno dos resultados, uma vez que, quando um aluno não passa no vestibular, passa a representar uma minoria, uma exceção.

Cem por cento da amostra escolheu universidades públicas, sendo a maioria delas

universidades de renome nacional. Na amostra, 40% dos alunos optaram por cursos da área de ciências biológicas, 40% da área de humanas e 20% da área de exatas. Ainda de acordo com a amostra, 20% deles não passaram no primeiro vestibular.

De acordo com as entrevistas, não existe uma cobrança direta da administração e dos professores do Coluni em relação aos resultados dos alunos. Contudo, pode ser percebida uma cobrança intrínseca sobre o rendimento dos alunos nos exames de seleção. De acordo com os entrevistados, isso acontece com exemplos de ex-Colunis bem-sucedidos que vão ao colégio, com o grande índice de aprovações e com a presença cada vez mais constante do colégio na mídia, consolidando-se como um dos melhores de ensino médio público brasileiro.

Afinal, o Coluni é um fardo ou um incentivo?

Por fim, chegamos à questão problema deste trabalho. O roteiro da entrevista foi finalizado com o seguinte questionamento: você considera que o *status* de excelência do Coluni influenciou na vivência escolar? Para você, estudar no melhor colégio de ensino médio público do país foi um incentivo ou um fardo? Destacamos algumas respostas:

Funciona como os dois, mas acredito que mais um fardo. (João Carlos)

Eu acho que mais um incentivo. Os estudantes lá se sentem mais capazes. Eu acho que o estudante mesmo se pressiona mais no vestibular por ele ser aluno do Coluni. (Maria Mara)

Acho que como os dois. Mas pra mim, mais como um incentivo. Todo sonho dos estudantes e pais nativos é que o filho estude no Coluni, mas hoje a gente pode perceber que o colégio está bem mais divulgado. Principalmente por causa do destaque no Enem na mídia. (João Antônio)

Um fardo, com certeza. Porque, por exemplo, seus familiares, todos vão achar que você é muito inteligente por estar lá e conseqüentemente passam a esperar mais de você. E você chega lá dentro e todo mundo é daquele jeito, são os melhores alunos das escolas da região. Então, fica uma cobrança na cabeça das pessoas. As pessoas de fora não fazem de propósito, mas é uma mentalidade que se criou com o passar do tempo e a excelência cada vez maior e mais divulgada da escola. (Maria Clara)

É um pouco dos dois, porque nós mesmos nos cobramos muito. Mas é bom saber que a gente tem uma base boa, que está um pouco na frente dos outros. Mas tem uma pressão assim, de ser o nosso ano que vai tirar o Coluni da posição dele. (Maria Lúcia)

Para compreender essa questão, é interessante frisar que estes são alunos que possuem um histórico de sucesso escolar, contudo, quando entram no Coluni, deparam-se com uma realidade diferenciada. Se em seus antigos colégios eram acostumados com o destaque, no Coluni se deparam com alunos tão capacitados quanto eles, ou mais. Tal fato pode impulsionar a ideia de competitividade e cobrança por parte dos alunos, o que, por vezes, pode interferir de forma negativa em seu estado emocional. O sentimento de “emburrecimento” foi colocado por muitos dos entrevistados, na medida em que se deparavam com a sensação de negação, de não corresponder às expectativas deles mesmos e dos familiares e amigos. A sensação é supostamente amenizada com a adaptação ao ritmo do colégio, sendo que aparece de forma mais expressiva no 3º ano, quando a cobrança dos resultados dos processos seletivos se torna uma realidade, configurando, assim, um fardo.

Sintomas como dores de cabeça e sensação de cansaço foram alegados por 80% dos entrevistados. Tais sintomas eram mais recorrentes nas semanas de prova e, ainda, nas datas

próximas aos exames de seleção. Problemas de saúde como infecções e dores musculares foram apresentados, sempre com diagnósticos médicos apontando para problemas emocionais.

Em 66,6% da amostra foi colocada a coexistência de um paradoxo entre a segurança e a insegurança, o fardo e o incentivo provocados pelo colégio. Simultaneamente, o aluno é confiante, sente-se capaz, pois estuda em um colégio de renome que lhe dá segurança, mas, por outro lado, também é inseguro em relação ao seu rendimento, sentindo-se mais cobrado. Neste sentido, não se pode perceber clareza nessas respostas.

É válido, contudo, notar que essa pergunta é a última do roteiro de entrevistas e, durante esta, os alunos foram convidados a refletir sobre seu comportamento na escola, suas angústias, emoções, manifestações corporais e posicionamentos, para então, em uma espécie de análise da própria trajetória no Coluni, depararem-se com a indagação final.

Percebemos que uma visão mais “otimista” do colégio, que acredita ser um incentivo, está ligada ao sentimento de orgulho de fazer parte do Coluni. A ideia de fardo está mais ligada aos alunos que se sentem mais cobrados ou que cobram mais de si mesmos. Contudo, de uma forma geral, pode-se compreender que o sucesso do colégio funciona tanto como um fardo quanto como um incentivo. Um incentivo no sentido de estar, de acordo com os parâmetros avaliativos, comparativamente na frente dos demais, de ter mais chances de ingressar em uma universidade pública. E um fardo quando essas maiores possibilidades carregam consigo a exigência de serem concretizadas.

Por fim, compreendemos que a tradição de sucesso e a divulgação da imprensa contribuem para a concepção que os próprios alunos do Coluni criam sobre si mesmos: alunos mais qualificados que o geral, em uma instituição renomada e que, necessariamente, terão sucesso. A exigência e o medo de frustrar expectativas acompanham essa autoidentificação como “aluno de excelência”, tornando a vivência escolar tensa e competitiva.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo fazer um atravessamento das questões que envolvem o *status* de melhor colégio de ensino médio público brasileiro. O caminho percorrido teve início no histórico do Coluni e em suas modificações ao longo do tempo, considerando o contexto de Viçosa. O segundo passo foi identificar os espaços nos quais seu discurso de excelência era criado e disseminado, em que identificamos os meios de comunicação no que se refere à espetacularização das informações, bem como os fortes traços da cultura local. Por isso, como posto ao longo do artigo, a análise de material midiático e as entrevistas semiestruturadas com ex-alunos do colégio buscaram compreender como é construída a percepção do Coluni para os alunos que já passaram por tal experiência escolar. Seria um fardo ou incentivo o sucesso da escola?

O colégio foi tradicionalmente criado para formar alunos de “alto nível” para o ensino superior, objetivo que, ainda que remodelado ao longo dos anos, conservou o cerne da excelência. Desse modo, considerando a realidade de uma cidade interiorana mineira de aproximadamente 80 mil habitantes e que abriga uma grande universidade, o colégio de aplicação é sinônimo de grandes oportunidades e de notoriedade para os alunos. Tal fato é responsável por tornar o colégio o foco de adolescentes e suas famílias. Não apenas a qualidade educacional é procurada, mas também o *status* de fazer parte do Coluni.

Essa percepção de excelência ganhou mais força na última década, principalmente nos anos em que o colégio ocupou lugar de destaque em rankings criados pela mídia com os resultados do Enem, o que indica a relevância dos meios de comunicação no processo de construção de identidades – dos alunos e do colégio –, bem como uma opinião pública sobre a qualidade educacional no Brasil.

Compreendemos que, apesar de funcionar como um “incentivo”, a excelência do colégio traz uma espécie de “fardo” consigo, o que tem maior expressividade no cotidiano do alunado, considerando a idade, o dilema da profissão, a aprovação e as expectativas. Esse fardo pode ser verificado pelos sinais corporais e comportamentais dos alunos. O período da adolescência,

biologicamente identificado como permeado por tensões, associado às demandas por uma maturidade precoce no colégio, tornam a experiência de um aluno de excelência marcada pela ansiedade e pelo alto nível de cobrança. Contudo, os alunos, apesar de identificarem o período com tais características, entendem que o Coluni contribuiu muito para que ingressassem na universidade, o que demonstra a “eficácia” do colégio em “fazer passar no vestibular”, característica complementar ao slogan do colégio de aplicação da UFV, que é “preparar o aluno para a vida”.

Longe do intuito de desqualificar a instituição, este trabalho buscou problematizar o que é um colégio de excelência nos padrões estabelecidos atualmente, a importância da mídia na construção desse conceito, a realidade de seu alunado, e, ainda, atentar para outra problemática, mais abrangente: a forma de ingresso nas universidades. “Escolas de qualidade” estão sendo igualadas a “escolas com altos índices de aprovação” nos processos seletivos.

Finalizamos, contudo, com a clareza de que os rankings comparam realidades distintas, e que o conceito de excelência, incessantemente divulgado pela mídia, não corresponde aos ideais de uma educação emancipadora e democrática que realmente torne cada cidadão um dirigente. (GRAMSCI, 2010).

Referências

BARBALHO, Duarte Magalhães. *O colégio de Aplicação Cap-Coluni da Universidade Federal de Viçosa: Histórias de Sucesso. (Memórias e Identidades)*. 2008. 162f. Dissertação (Mestrado Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

BIANCHETTI, Lucídio. *Angústia no Vestibular: Indicações Para Pais e Professores*. Passo Fundo, RS: Editora Universitária, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *O poder Simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

CUPOLILLO, A.V. *Corporeidade e conhecimento: Diálogos necessários à Educação Física e à escola*. Niterói, Editora UFF, 2007.

DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette*. Trad. de Denise Botmann. São Paulo. Companhia das Letras, 1990.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo*. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

ENNE, Ana Lúcia S. Memória, Identidade e Imprensa em uma perspectiva relacional. *Revista Fronteiras- Estudos midiáticos*, n.2, p.101-116, jul./dez.2004.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1990.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia*. São Paulo: Ed.EDUSC, 2001.

LUBENOW, Jorge Adriano *A categoria de esfera pública em Jürgen Habermas*. Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Unicamp, 2007.

MORETZSOHN, Sylvia. *Pensando Contra os Fatos: jornalismo e cotidiano do senso comum ao senso crítico*. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

PAES, Lorena Tolomelle da Silva. *Informação na malhação: uma discussão da qualidade informativa aos olhos dos estudantes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa – CAP/Coluni*. Viçosa, MG. Trabalho de Conclusão de Curso (Comunicação Social/ Jornalismo) –Universidade Federal de Viçosa, 2010.

RIBEIRO, M. Graças. M. Caubóis e Caipiras. Os land-grant colleges e a Escola Superior de Agricultura de Viçosa. *História da Educação (UFPEL)*, v. 10, p.105-119, 2006.

RICHTER, Leonice Matilde. As configurações da avaliação em larga escola no Brasil. In: *Anais do X Encontro de pesquisa em educação da Anped Centro-Oeste*, Uberlândia. Anais, 2010.

ZANCHET, Beatriz M. B. A. e CUNHA, Maria Isabel. Políticas da Educação Superior e Inovações Educativas na sala de aula universitária. In: CUNHA, M. I. (org.) *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, S.P: Papirus: 2007.

Recebido em março de 2014
Aprovado em abril de 2014.

PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE ADOLESCENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UBERLÂNDIA – MG

PROSPECTS OF VOCATIONAL TRAINING FOR TEENS PUBLIC SCHOOLS UBERLÂNDIA – MG

Héberly Fernandes Braga¹

RESUMO: A escolha da profissão é uma necessidade, e muitos jovens têm dificuldade em fazer sua opção. Este trabalho teve como objetivo conhecer a visão da opção profissional de alguns adolescentes do ensino médio de duas escolas públicas de Uberlândia-MG, e os possíveis fatores que poderiam influenciar nesta. Foi aplicado um questionário a 278 estudantes, de ambos os sexos, de 18 a 23 anos, envolvendo questões objetivas e subjetivas em abordagens distintas. Apesar do baixo nível de escolaridade dos pais (76% dos pais e 79% das mães não possuíam curso superior completo), a maior parte dos alunos (89%) demonstra interesse em ingressar em cursos superiores, sendo os pais seus maiores incentivadores. Caso ingressem, a área biológica terá maior demanda (36%). No geral, os alunos esperam adquirir, no ensino superior, formação profissional voltada para o trabalho e retorno financeiro. Com isso, percebe-se o grande interesse dos alunos em fazer um curso superior.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescentes. Escolas estaduais. Escolha profissional.

ABSTRACT: The choice of profession is a necessity, and many young people have difficulty in making their choices. Aimed to meet the vision of vocational option for some high school students from two public schools in Uberlândia - MG, and the possible factors that could influence the same. A questionnaire to 278 students of both sexes, 18-23 years, involving objective and subjective questions in different approaches was applied. Despite the low level of education of parents (76% of fathers and 79% of mothers without a college degree), most students showed interest in joining higher education (89%), parents being the biggest supporters. Should they join, the biological area will have higher demand (36%). Overall, the students hope to acquire higher education in vocational training focused on work and financial return. With this we can see the great interest of students going into higher education.

KEYWORDS: Teens. State schools. Professional choice.

¹ Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, campus Uberlândia Centro/MG. E-mail: heberly@iftm.edu.br.

Introdução

A necessidade do jovem de assumir compromissos e de se colocar diante da vida adulta propõe uma profunda mudança de seu papel no mundo, levando-o a questionamentos, dúvidas e incertezas, o que Erikson (1976) denominou *crise de identidade no período da adolescência*.

Márcia (1966) estudou empiricamente quatro modos de estados de identidade característicos da adolescência, denominando-os como: identidade de ganho, de moratória, de fase emprestada e difusa. A identidade de ganho é a mais adaptativa, enquanto a difusa é a menos adaptativa. Na identidade de ganho, o adolescente experimenta uma fase de crise, considera escolhas de ocupação, avalia suas convicções e alcança uma resolução. Quanto à identidade de moratória, há compromissos bastante vagos. O adolescente tem momentos de preocupação com ele, mas as questões ocupacionais parecem-lhe sem solução. Já na identidade de fase emprestada, o adolescente não experimentou ainda uma fase de crise. É difícil distinguir as metas dele das dos pais, pois tende a seguir o que os outros idealizaram para ele. Na fase difusa, o adolescente pode ou não ter experimentado a crise característica da fase, mas ele não está muito concentrado em decidir-se a respeito de uma ocupação. Pode até mencionar preferências por ocupações, mas também pode mudar facilmente de ideia, pois tanto uma perspectiva quanto outra parecem interessantes a ele, não se mostrando avesso a decidir-se por uma delas.

Kimmel e Weiner (1998) citam que o jovem desenvolve normativamente sua identidade quando toma decisões ocupacionais de maneira mais racional e sistemática, marcadas pela exploração vocacional e autoconfiança. À medida que tem oportunidades, vai reduzindo gradualmente a lista de possibilidades, decidindo por uma profissão que seja de seu interesse e compatível com suas aptidões. Entretanto, quanto mais difusa é a identidade do jovem, mais ele tende a evitar a exploração vocacional por completo, bem como a tomar decisões quanto à escolha profissional. Caso as tome, opta pelo que acredita correto ou conveniente, sem reflexões mais aprofundadas.

A escolha de uma profissão é uma necessidade, e a todo o momento vê-se que os jovens têm maior dificuldade para fazer suas opções. Um universo de cursos e novas especializações tem surgido, estando a tecnologia presente em todas as áreas, estimulando o indivíduo na busca de novas experiências, conhecimentos e descobertas (WEIL, 1979). Nesse aspecto, a escolha da profissão torna-se uma das decisões mais sérias na vida de uma pessoa, principalmente porque é ela que praticamente determinará o estilo de vida, a educação, as pessoas com quem irá conviver e ajustamentos no trabalho e na sociedade (ARAÚJO et al., 1977).

Além de ser uma decisão importante, a perspectiva profissional vem se tornando cada vez mais difícil dentro da grande variedade de possibilidades. As oportunidades ocupacionais vêm se diversificando ao infinito, e o rápido desenvolvimento técnico e econômico aumenta as chances de cada qual achar uma profissão a seu gosto, da mesma forma que a ampliação das alternativas traz incertezas quanto à melhor direção a tomar (ARAÚJO et al., 1977).

De acordo com Lucchiari (1993, p.11),

o momento da escolha de uma profissão coincide com a fase do desenvolvimento na qual o jovem está se descobrindo novamente. É o nascimento existencial, segundo o existencialismo. É quando o jovem está definindo sua identidade: quem ele quer ser e quem não quer ser. É o momento em que está buscando conhecer-se melhor, seus gostos, interesses e motivações. É comum os jovens dizerem “Eu não sei o que faço, pois não gosto de nada em especial”; ou “Eu gosto de tudo, pode?”.

Nessa fase, confrontos com a família começam a se desdobrar e as expectativas e desejos desta vão aparecendo mais claramente, deixando o jovem confuso. Valores vivenciados em sociedade, como a preocupação com a natureza, com a ecologia, a humanidade, a política, entre outros, surgem como fundamentais para o adolescente (LUCCHIARI, 1993).

Na escolha da profissão, é necessário que a pessoa tome uma decisão com base em um conjunto de opções disponíveis. Segundo Gati, Krausz e Osipow (1996), é fundamental que se considerem as características pessoais simultaneamente com as características das opções disponíveis. A escolha deve buscar contemplar os anseios pessoais sem, contudo, desconsiderar a realidade do mercado de trabalho.

Fazem parte dessa situação complexa vários fatores que dificultam e levam ao impasse da indecisão profissional. Observa-se na literatura a existência de vários enfoques teóricos privilegiando diferentes aspectos da indecisão profissional (CHARTRAND; CAMP, 1991; SANTOS, 1997; SANTOS; COIMBRA, 2000; HUTZ; BARDAGIR, 2006).

O trabalho de Bordin e Kopplin (1973) exemplifica as teorias que enfatizam os conflitos psicodinâmicos vividos no momento da escolha profissional. Os autores conceberam a escolha profissional como um dos períodos de transição integrantes do desenvolvimento da identidade adulta. Argumentam que a escolha profissional envolve uma negociação visando à integração do autoconceito, incluindo necessidades individuais, identificações, aptidões, estilos de defesa e valores, com o papel profissional. Enfatizam o conflito vivido pelo sujeito quando este percebe motivações que não são facilmente integradas aos papéis profissionais. Propõem que, em um extremo, o autoconceito poderia ser caracterizado como uma identidade operacional claramente diferenciada, facilitando a integração a esses papéis. Em outro extremo, ele poderia ser caracterizado como identidade difusa e conflituosa, dificultando essa integração.

A identidade ocupacional, que é um dos componentes da identidade pessoal, diz respeito a como uma pessoa integra “suas diferentes identificações e sabe o que quer fazer, de que modo e em que contexto” (BOHOSLAVSKY, 2007, p.49).

A escolha ocupacional é, então, o reflexo de como o jovem lida com sua crise de identidade, lançando mão de suas capacidades em prol de uma atitude ocupacional. Essa “maneira” de lidar institui, portanto, a identidade ocupacional, que é um colocar-se no mundo de forma a responder aos anseios, expectativas e habilidades do “eu” adolescente, resultando na escolha de uma profissão.

No desenvolvimento da identidade ocupacional ocorre a análise do contexto sociocultural, das instituições, das organizações existentes, das tecnologias disponíveis, dentre outras, relacionando-se às oportunidades que os adolescentes podem vivenciar, significando como será a profissão escolhida, quando se fará essa escolha e onde o jovem poderá exercê-la. O jovem está, portanto, na etapa da “exploração”, em busca de respostas à escolha profissional e da definição de seus projetos de vida (BOHOSLAVSKY, 2007).

A escolha de uma profissão esbarra também com a questão da exclusão social, tendo em vista que essa última pode ser sinônimo de desemprego para os jovens de classes menos favorecidas, ou sinônimo de um trabalho pouco qualificado e precário. Segundo Castell (2003), os desempregados apresentam um sentimento de invalidez e de não pertencimento social, denominado “desfiliação social”. Wickert (1999) comenta que o trabalho é estruturante da identidade e que o desemprego traz sofrimento psíquico e, por conseguinte, coloca em risco a saúde mental.

Uma pesquisa realizada por Sarriera e Verdin (1996) demonstra que jovens desempregados apresentam menor nível de bem-estar psicológico, em virtude de um sentimento de “vazio” e impotência diante das dificuldades de inserção no mercado de trabalho, sentimento esse que os desmotiva a apresentar atitudes mais assertivas e perseverantes em sua busca.

Seugmann-Silva (1994) comenta que o desemprego, para o jovem, constitui um duro impedimento para seus projetos, colocando-o diante de um sofrimento solitário.

O adolescente busca respostas às questões que lhe foram transmitidas. Não é simplesmente produto de seu meio, é sujeito que reage ativamente ao que lhe é proposto, buscando formular respostas próprias que façam sentido para ele e permitam sua inserção social (MATHEUS, 2003).

Assim o processo de escolha profissional é um momento de importância significativa para o adolescente e, como não poderia deixar de ser, frequentemente é repleto de dificuldades e conflitos. Nessa perspectiva, o presente trabalho objetiva conhecer melhor e avaliar a visão da

opção profissional de alguns adolescentes do ensino médio de duas escolas públicas da cidade de Uberlândia-MG enumerando possíveis fatores que influenciariam essa visão durante a conturbada fase de escolhas e indecisões da adolescência.

Material e métodos

Participaram do estudo 278 adolescentes na faixa etária entre 14 e 23 anos, todos cursando o 2º ano do ensino médio em duas escolas da rede pública de ensino do município de Uberlândia-MG. A escolha do nível escolar se deu de forma aleatória. Dos alunos que preencheram o questionário, 99 são do sexo feminino e 57 são do sexo masculino. A maior parte dos alunos encontrava-se na faixa etária entre 14 e 18 anos.

Para a realização do estudo foi aplicado um questionário composto por 18 questões, sendo 12 exclusivamente objetivas (de múltipla escolha) e as demais objetivas com questionamentos subjetivos complementares e explicativos (questões de múltipla escolha, contendo espaços para observações e considerações opcionais). As questões abordavam características como o nível de escolarização dos pais, perspectivas de dar seguimento aos estudos após o término do ensino médio, principais áreas de atuação e interesse, principais incentivadores e expectativas advindas da possível escolha acadêmico-profissional. O questionário foi aplicado às turmas, sendo entregue por um professor e posteriormente recolhido, após tempo suficiente para que fosse respondido.

Os alunos não foram, em momento algum, pressionados a responder o questionário, ficando à vontade para deixar em branco quaisquer questões, por isso, durante a análise dos dados, a porcentagem máxima (100%) não equivale ao número total de questionários preenchidos (278), e sim ao número total de respostas dadas à pergunta.

Resultados

NÍVEL DE INSTRUÇÃO DAS MÃES DOS ALUNOS

Com relação ao nível de instrução das mães, cerca de 30% evidenciaram apresentar apenas o ensino fundamental incompleto. Em segundo lugar apareceram mães com ensino médio incompleto, num total de 19%, sendo que uma minoria (cerca de 1%) possuía mães analfabetas e apenas 2% apresentavam mães com pós-graduação (Figura 1).

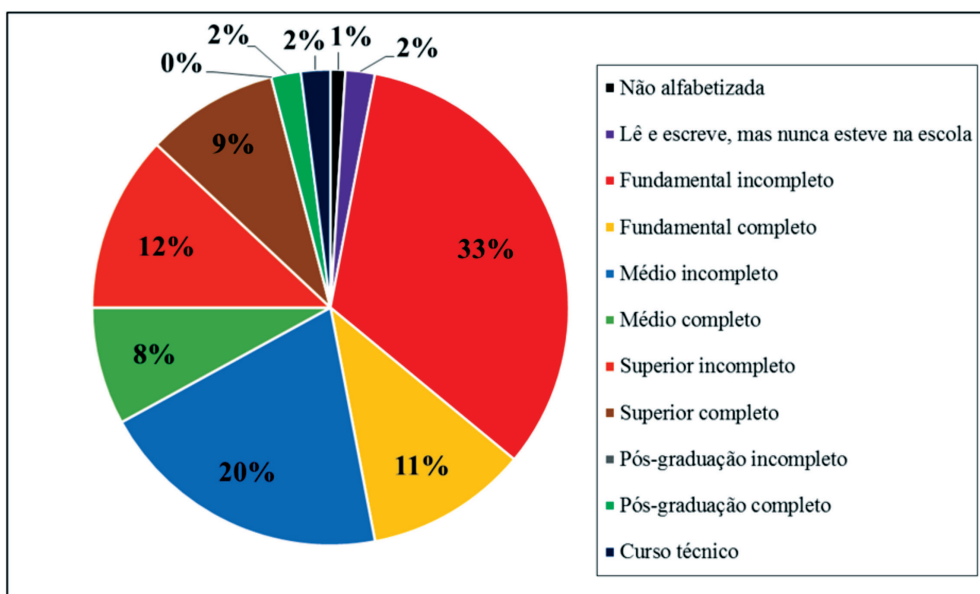


Figura 1. Porcentagem (%) do nível de instrução das mães dos alunos avaliados.

NÍVEL DE INSTRUÇÃO DOS PAIS DOS ALUNOS

Com relação aos pais dos alunos, aproximadamente 36% disseram apresentar ensino fundamental incompleto. A minoria dos pais (1%) apresentava pós-graduação completa (Figura 2).

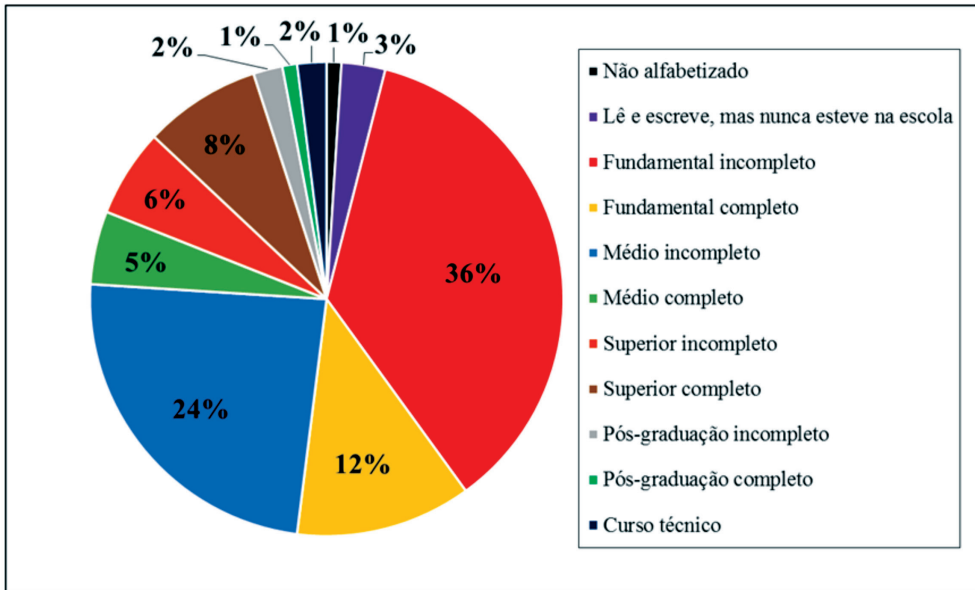


Figura 2. Percentual (%) do nível de instrução dos pais dos alunos avaliados.

PERSPECTIVA PARA O FUTURO

Mais da metade dos alunos avaliados (cerca de 60%) disse pretender fazer um curso superior e/ou técnico. Uma minoria de 4% afirmou que não pretendia continuar os estudos após completar o nível médio de ensino (Figura 3).

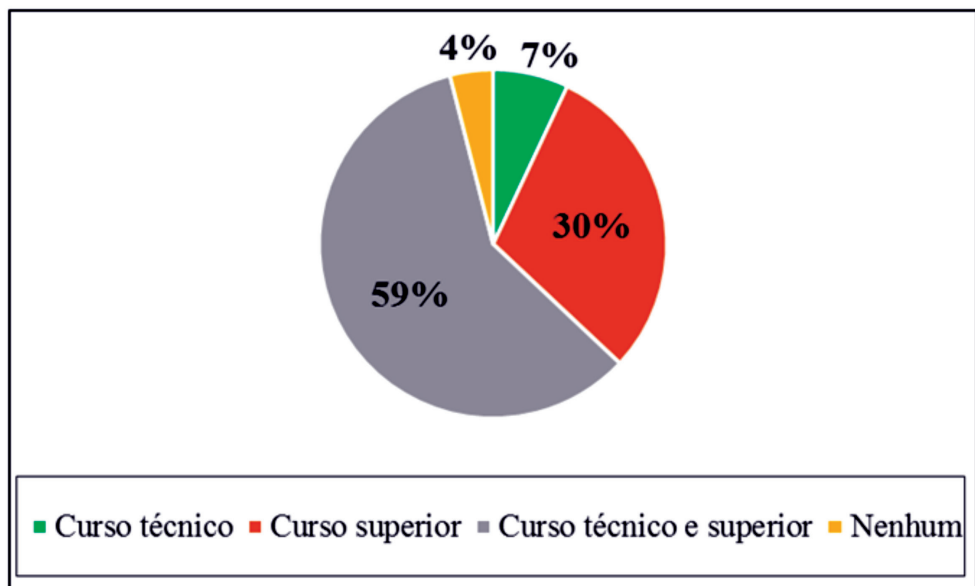


Figura 3. Percentual (%) de alunos que pretendiam ou não cursar ensino técnico e/ou superior após conclusão do nível médio.

ÁREA DE ATUAÇÃO ALMEJADA PELOS QUE PRETENDEM CURSAR O ENSINO SUPERIOR

Dos alunos que pretendiam fazer um curso superior, a maioria mostrou interesse pela área biológica. Mas, mesmo assim, os percentuais de escolha das áreas foram muito próximos (Figura 4). Os cursos de interesse citados pelos alunos estão destacados na Tabela 1.

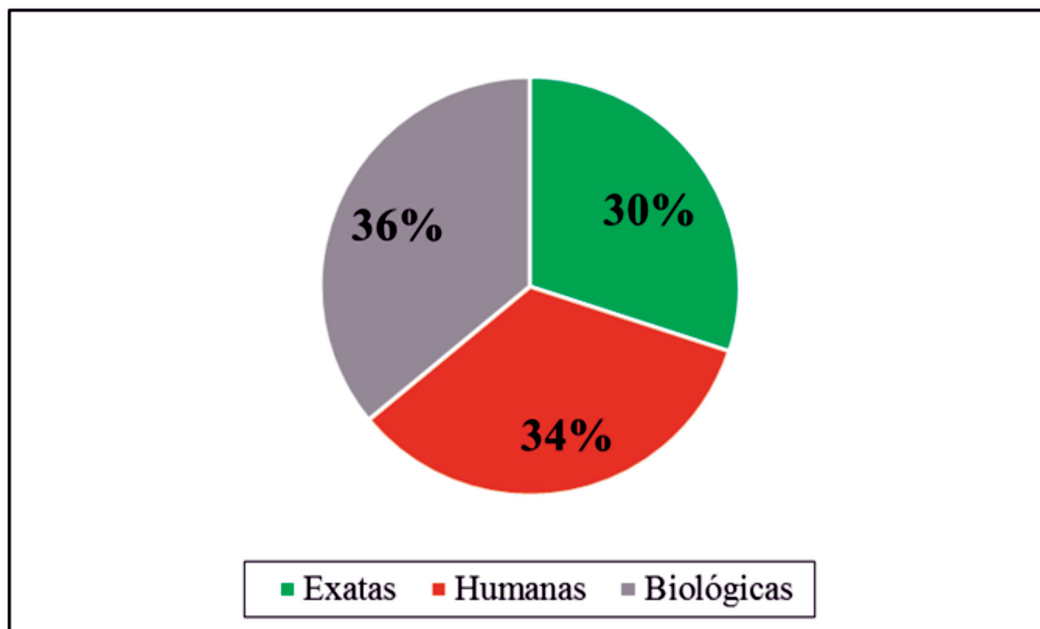


Figura 4. Percentual (%) de preferência das áreas de estudo dos alunos que pretendiam cursar ensino superior.

Tabela 1 – Principais cursos de interesse preferidos por alunos com interesse em cursar ensino superior.

Cursos mais citados	Números de estudantes
Medicina	22
Engenharias	21
Administração	21
Direito	14
Enfermagem	14
Psicologia	09
Agronomia	09
Veterinária	07
Turismo	06

INCENTIVO PARA FAZER UM CURSO SUPERIOR

Grande parte do incentivo para que os alunos dessem continuidade aos estudos veio de seus pais (26%), seguido pela influência de amigos, da escola, de familiares de grau distante e namorados(as), totalizando esses últimos 13% (Figura 5).

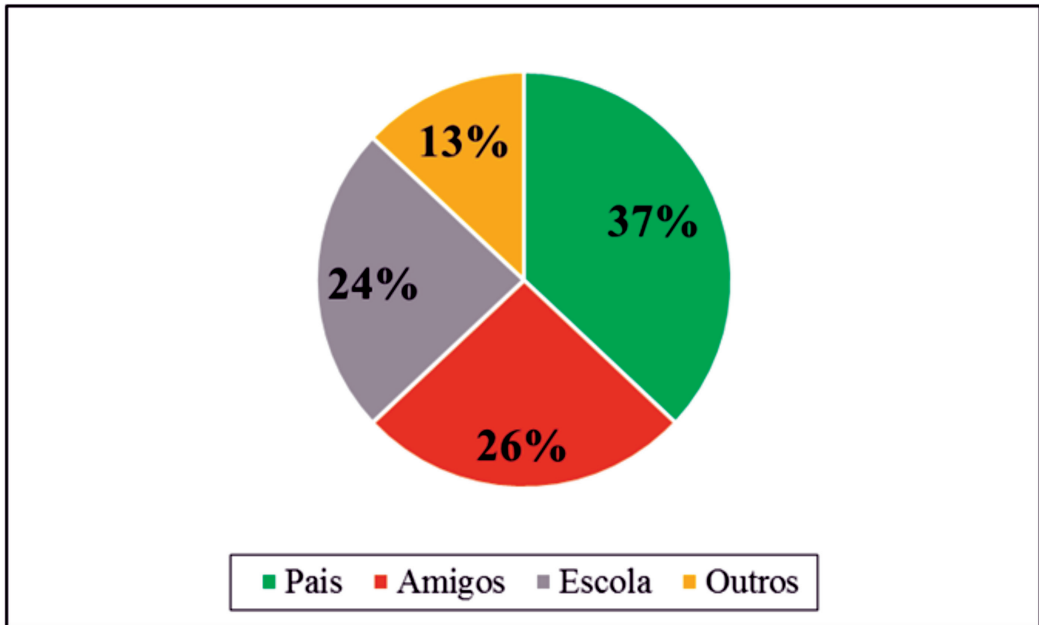


Figura 5. Percentual (%) da origem dos incentivos para prosseguimento dos estudos.

EXPECTATIVAS DE UM CURSO TÉCNICO E/OU SUPERIOR

Como esta questão permitia que o aluno assinalasse mais de uma alternativa, os números evidenciados na Figura 6 não correspondem ao valor percentual, mas sim ao número de citações. De maneira geral, os alunos das escolas pesquisadas buscavam em um curso superior a formação profissional voltada para o trabalho (180 citações), seguida da opção “retorno financeiro” (64 citações) (Figura 6).

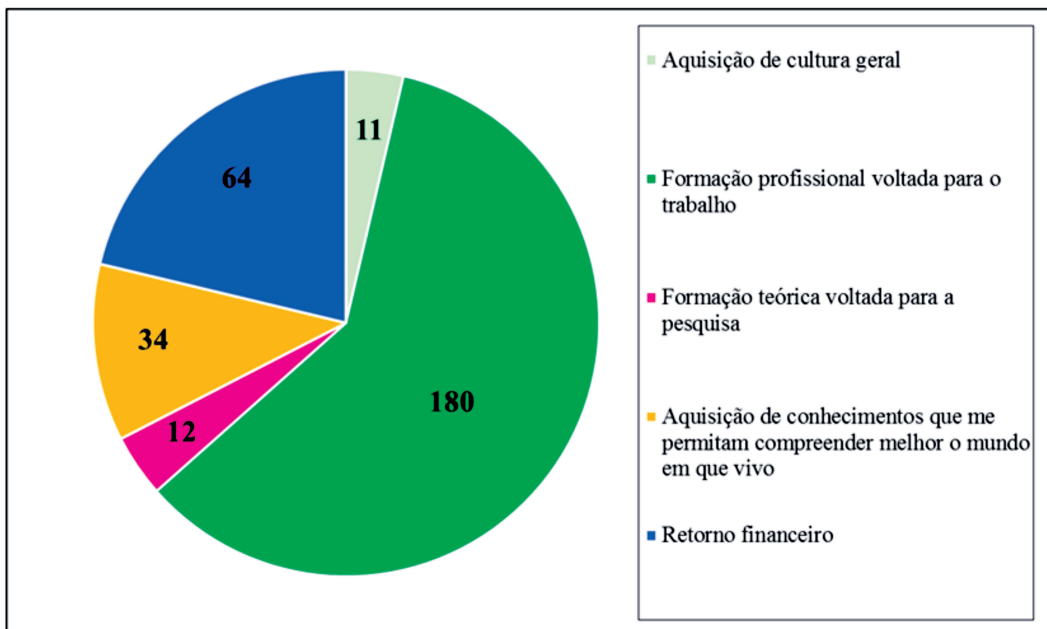


Figura 6. O que os alunos esperavam adquirir em um curso superior.

Discussão

Apesar do baixo nível de escolaridade dos pais (76% dos pais e 79% das mães não possuíam curso superior completo), a maior parte dos alunos das duas escolas avaliadas demonstrou interesse em dar seguimento à sua vida escolar, ingressando em cursos superiores (89% dos entrevistados).

Caso esses alunos realmente ingressem em cursos superiores, segundo intenção demonstrada no ato da realização desta pesquisa, a área de biomédicas obterá maior demanda (36%), seguida pela área de humanas e exatas, respectivamente (34% e 30%).

É interessante notar também que os pais eram os maiores incentivadores para que os filhos ingressassem em um curso superior (200 citações), seguidos pelos amigos (143 citações) e pela escola (134 citações). Tal fato denota uma mudança de atitude com o passar das gerações, pois mesmo não tendo frequentado cursos superiores, os pais demonstram interesse em que os filhos os façam.

Outro fato a ser destacado é que aqueles que diziam não ter interesse em cursar o ensino superior (4% dos indivíduos), apesar de não serem só os filhos cujos pais possuíam baixa escolaridade, também declararam não receber incentivo por parte da família para dar continuidade aos estudos.

De maneira geral, os alunos das escolas públicas analisadas esperavam adquirir, no ensino superior, uma formação profissional voltada ao trabalho (180 citações) e ao retorno financeiro (64 citações).

Conclusão

Pode-se vislumbrar a visão da opção profissional enumerando alguns possíveis fatores influentes no prosseguimento ou não dos estudos, na escolha da área de atuação, bem como as vontades e perspectivas do público estudado. Os resultados podem ser utilizados como ferramentas por outras instituições de ensino que desejam possuir dados a respeito do comportamento do jovem diante da escolha de uma profissão, ou mesmo por profissionais da área, que podem auxiliá-los melhor numa escolha mais segura e menos conflitiva no prosseguimento dos estudos.

Referências

ARAÚJO, G. R. et al. *Manual de orientação profissional*. 2. ed. Natal: Universitária, 1977.

BOHOSLAVSKY, R. *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. 12. ed. São Paulo: Martins Editora e Livraria, 2007.

BORDIN, E. S.; KOPPLIN, D. A. Motivational conflict and vocational development. *Journal of Counseling Psychology*, Washington, v.20, n.2, p.154-161, 1973.

CASTELL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHARTRAND, J. M.; CAMP, C. Advances in the measurement of career development constructs: A 20-year review. *Journal of Vocational Behavior*, Philadelphia, v.39, n.1, p.1-39, aug. 1991.

ERIKSON, E. H. *Identidade: juventude e crise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

GATI, I.; KRAUSZ, M.; OSIPOW, S. H. A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, Washington, v.43, n.4, p.510-526, oct. 1996.

HUTZ, C. S.; BARDAGIR, M. P. Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: a influência dos estilos parentais. *Psico-UFC*, Itatiba, v.11, n.1, p.65-73, jan./jun. 2006.

KIMMEL, D. C; WEINER, I. B. *La adolescencia: una transición hacia el desarrollo*. Barcelona: Ariel, 1998.

LUCCHIARI, D. H. P. S. *Pensando e vivendo a orientação profissional*. 7. ed. São Paulo: Grupo Editorial Summus, 1993.

MÁRCIA, J. E. Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, v.3, n.5, p.551-558, may 1966.

MATHEUS, T. C. O discurso adolescente numa sociedade na virada do século. *Psicologia USP*, São Paulo, v.14, n.1, 2003.

SANTOS, P. J. *Adolescência e indecisão vocacional: separação psicológica face às figuras parentais e dimensões antecedentes da indecisão vocacional em estudantes do ensino médio*. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade do Porto, Porto, Portugal.

SANTOS, P. J.; COIMBRA, J. Desenvolvimento psicológico e indecisão profissional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, Porto, n.10-11, p.21-34, 2000.

SARRIERA, J. C.; VERDIN, R. Os jovens a procura de trabalho: uma análise qualitativa. *Revista de Psicologia*, Ceará, v.27, n.1, p.59-70, 1996.

SEUGMANN-SILVA, E. *O desgaste mental no trabalho dominado*. São Paulo: Cortez, 1994.

WEIL, P. *Sua vida, seu futuro*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

WICKERT, L. F. O adoecer psíquico do desempregado. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v.19, n.1, p.66-75, 1999.

Recebido em fevereiro de 2014

Aprovado em junho de 2014.

REFLEXIONES ACERCA DE UNA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS. SUS EXIGENCIAS PARA LA GESTIÓN ESCOLAR EN EL SIGLO XXI

REFLEXÕES ACERCA DE UMA EDUCAÇÃO BASEADA EM COMPETÊNCIAS – SUAS EXIGÊNCIAS PARA A GESTÃO ESCOLAR NO SÉCULO XXI

José Zilberstein Toruncha¹

RESUMEN: El artículo analiza los planteamientos de la Reforma Educativa en México (SEP, 2009, SEP 2011b y SEP 2011c), sus antecedentes y posiciones teóricas al asumir la Educación Basada en Competencias, desde posiciones Constructivistas. Esto exigirá, a juicio del autor de este trabajo, transformaciones importantes en la gestión de las escuelas (de sus directivos y docentes) a partir de una planeación estratégica sobre la base del autodiagnóstico y evaluación externa a la institución, que permita proyectar las transformaciones a partir de las necesidades reales de estudiantes, docentes, directivos, padres de familia y la comunidad, reforzar el liderazgo del director como líder académico, lograr el Trabajo colegiado por parte de los docentes y directivos, favorecer la Planeación de las clases, en colegiado, así como Instrumentar una real tutoría a los estudiantes. La óptica de análisis del autor, parte de un análisis histórico-lógico de la propuesta y lo contrasta con su posición Histórico-Culturalista y de la Didáctica Desarrolladora.

PALABRAS CLAVE: Reforma Educativa. Educación Básica. Gestión Escolar. Educación por Competencias.

RESUMO: Este artigo analisa as afirmações da Reforma Educativa no México (SEP, 2009; SEP, 2011b e SEP, 2011c), seus antecedentes e suas posições teóricas ao assumir a Educação Baseada em Competências com posições construtivistas. Isto exigirá, segundo o autor deste trabalho, transformações importantes na gestão das escolas (de seus dirigentes e docentes) por meio de um planejamento estratégico sobre a base do autodiagnóstico e uma avaliação externa à instituição que permita projetar as transformações tendo por base as necessidades reais de estudantes, professores, dirigentes, pais de família e da comunidade, reforçando a liderança do diretor como líder acadêmico, atingindo o trabalho colegiado por parte dos docentes e dirigentes, favorecendo o planejamento das aulas em colegiado, bem como proporcionando uma real tutoria aos estudantes. A ótica de análise do autor parte de uma análise histórico-lógica da proposta e a contrasta com sua posição Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental.

PALAVRAS-CHAVE: Reforma Educativa. Educação Básica. Gestão Escolar. Educação por Competências.

¹ Licenciado en Educación, Master en Investigación Educativa, Doctor en Ciencias Pedagógicas. Director del Campus Tequis de la Universidad Tangamanga, en México. Email: jos_zilberstein@yahoo.com.mx

Reformas educativas en Latinoamérica: hacia diseños curriculares por competencias

“La educación ha de ir donde va la vida (...) La educación ha de dar los medios de resolver los problemas que la vida ha de presentar.”

José Martí.

Hoy en Latinoamérica, transcurridos más de veinte años de las Reformas Curriculares de la década de los '90 del siglo pasado, se proyectan nuevas transformaciones en la Educación Básica. Esto ya es un hecho en países como: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, República Dominicana, Paraguay, entre otros (UNESCO, 2005; SEP, 2011b).

Las actuales Reformas Curriculares se proponen el desarrollo de competencias en los estudiantes que les permitan elevar sus capacidades para la solución exitosa de problemas, la lectura y su comprensión, el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), el dominio del idioma Inglés, entre otras. (DENYER et al, 2007)

Concretamente en el caso de México, se declara explícitamente que los materiales educativos de la actual Reforma Educativa permiten fortalecer la manera de enseñar, a partir de los “siguientes lineamientos:

- Las actividades se orientan al desarrollo de competencias.
- Se propicia la formalización de los conocimientos (...)” (SEP, 2011b, p. 15)

En correspondencia con esto el Plan de estudios de la Educación Básica (Incluye en Preecolar, Primaria y Secundaria), se plantean las Competencias Para la Vida, que deberán desarrollarse desde el Preecolar, la Primaria y la Secundaria:

“Competencias para el aprendizaje permanente (...)
 Competencias para el manejo de la información (...)
 Competencias para el manejo de situaciones (...)
 Competencias para la convivencia (...)
 Competencias para la vida en sociedad (...)” (SEP, 2011c: 42-43)

A pesar de lo expresado en párrafos anteriores, es preocupante que muchas de esas competencias no se han formado aún en muchos de los estudiantes de la mayoría de los países Latinoamericanos, incluyendo los de México, según demuestran las investigaciones internacionales (LLECE, 1998; PISA, 2009), sobre todo el *aprender de manera permanente para que puedan emplearlo durante toda la vida, a la vez que se formen en ellos valores* (DELORS, 1997); *apropiarse de los saberes que los hagan seres humanos comprometidos con el desarrollo sostenible* de la Humanidad (MORIN, 1999) o el *aprender desde una posición dialogante* (ZUBIRÍA, 2006).

En nuestra opinión, esta situación se produce porque tradicionalmente se han adoptado en la Región diseños curriculares eclécticos y descontextualizados, sin una concepción psicopedagógica que parta de posiciones filosóficas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas y epistemológicas autóctonas (ZILBERSTEIN y ZILBERSTEIN, 2009). Ejemplo de ello es la adopción del Constructivismo como Corriente Pedagógica en la década de los '90, expresado en documentos que apoyaban en la Educación Básica el desarrollo de los Planes de Estudio (SEP, 1993), sin una suficiente investigación en nuestro contexto pluricultural y multiétnico y garantizando una preparación previa y sistemática de los docentes.

Con relación a la idea anterior, pudiera revisarse en el *Libro para el maestro. Ciencias Naturales, Quinto Grado* (SEP, México 2000), en el que se evidencia una inclinación al Constructivismo y las concepciones asumidas en esos años, con una influencia en exceso del cognitivismo (PIAGET, 1976; COLL, 2007; COLL et al., 2007; CARRETERO, 2009): “A los puntos de vista, ideas o explicaciones que los alumnos van construyendo mediante la interacción con su medio natural se les conoce como concepciones, preconceptos, representaciones o ideas previas (...) los niños aprenden cuando

modifican sus ideas previas o incorporan a ellas nuevos elementos que les permite explicarse mejor lo que sucede a su alrededor (...)” (SEP, 2000, p. 41).

Además, no siempre se ha tenido en cuenta la situación real de cada escuela (a su interior), ni tampoco se han valorado lo suficiente las características concretas de sus docentes, de sus estudiantes (*edad cultural*) y sus familias y de la sociedad concreta en que estos se desarrollan (cultura en la que están insertados) (LEONTIEV, 1981; VIGOTSKI, 2000).

Las escuelas buenas son aquellas “que (...) logran hacer avanzar más la instrucción y educación de sus estudiantes, en relación con ellos mismos, a sus condiciones personales de partida; a las que logran más con menos. Esas son las *escuelas eficaces*” (TORRES, 2008).

Lo anterior pretende llamar la atención, de que los cambios curriculares, deben estar inmersos en transformaciones también profundas en la gestión de las instituciones educativas, si esto no ocurre, de manera interrelacionada con las modificaciones de los planes y programas de estudio, realmente los cambios esperados, difícilmente se alcanzarán, ya que probablemente continuarán prevaleciendo en el accionar de las personas, formas de actuación no acordes con las nuevas exigencias sociales.

Es importante que directivos y docentes comprendan las diferentes tendencias en la gestión educativa, las que han surgido de las propias exigencias sociales, y cómo están impactan su quehacer cotidiano. Ver Fig. 1.1:

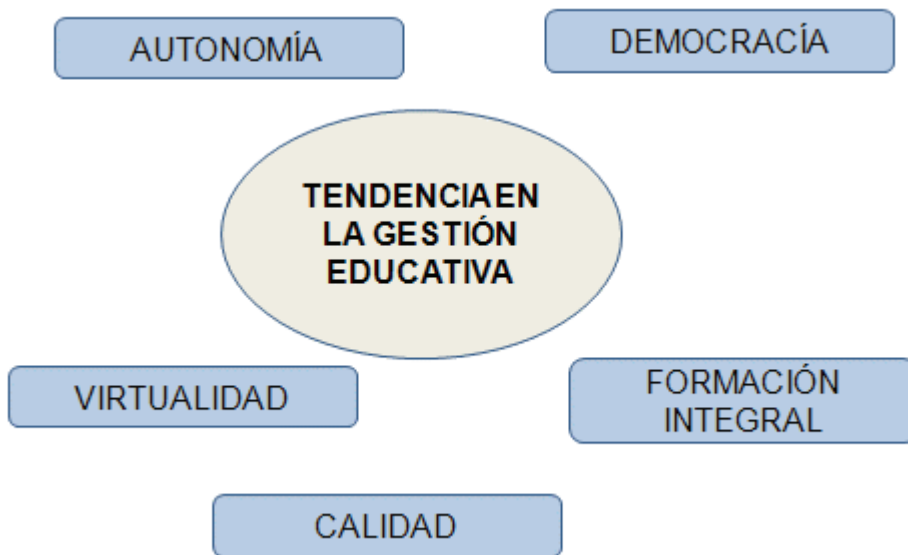


Fig. 1.1. Tendencias de la Gestión Educativa. Elaboración propia.

Países como México, se han propuesto hoy organizar la Gestión en la Educación Básica, atendiendo a Cuatro Períodos Escolares, de tres grados cada uno (lo que tradicionalmente se le denominó *Ciclos*), que articulen los niveles de la Educación Preescolar, la Primaria y la Secundaria, con el propósito que los estudiantes realmente alcancen el Perfil de egreso al concluirlos, lo que implica un importante grupo de competencias y manera de actuar los directivos y docentes. (SEP, 2011c, Plan de Estudios, Educación Básica; Programa Sectorial de Educación 2007-2012, México).

La concepción educativa mexicana actual en la Educación Básica, se evidencia en el Plan de estudios 2011. Educación Básica, como “el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación de un ciudadano

democrático, crítico, y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal” (SEP, 2011c, p. 29).

Hoy se evidencia un importante avance cualitativo, tal como más adelante se fundamentará, con la adopción en la Educación Básica mexicana de los períodos escolares (SEP, 2011c), en sustitución de ciclos, tal como se declaró en el Plan y Programas de Estudio de Primaria (SEP, 1993): “Con la difusión de los lineamientos académicos para los seis grados de educación primaria, la Secretaría pone a disposición de los maestros la información que les permita tener una visión de conjunto de los propósitos y contenidos de todo el ciclo y no sólo de los que corresponden al grado que en el cual se enseñan (...)” (SEP, 1993, p. 7).

Generalmente se ha reconocido por ciclo escolar una agrupación de *edades cronológicas o de grados escolares*, según sea lo que se asume esencial para los estudiantes. (Jurado, F, Consulta 19-02-2009). Esta fue la concepción arriba citada del Plan y programas de estudio de Educación Primaria en México (SEP, 1993).

Desde nuestra opinión, lo anterior es insuficiente para definir un ciclo escolar, hace falta también definir qué competencias se requieren desarrollar en los estudiantes en cada etapa o período que se establezca.

Existen otras posiciones para organizar los contenidos de los planes de estudio en la Educación Básica, como por ejemplo la que asume organizarla según los momentos del desarrollo (Rico, P, E. M. Santos y V. Martí-Viaña, 2004), vistos estos como etapas o momentos parciales del desarrollo del estudiante, en relación con sus particularidades psicológicas y sus adquisiciones culturales (ZILBERSTEIN y ZILBERSTEIN, 2009).

A nuestro juicio, lo planteado por Rico, Santos y Martí-Viaña, (2004) coincide con los Cuatro Períodos Escolares, definidos en la concepción del Plan de estudios 2011 Educación Básica de México (SEP 2011c), como cortes que “corresponden de manera aproximada y progresiva, a ciertos rasgos o características clave del desarrollo cognitivo de los estudiantes” (SEP, 2011c, p. 46).

Unido a lo anterior, el planteamiento de las Competencias para la Vida (SEP, 2011b), que se indica se trabajen a lo largo de todas las asignaturas, y no sólo propósitos generales y por asignaturas (SEP, 1993), permitirá que el docente tenga en cuenta los aprendizajes esperados y en segundo lugar al asumir Estándares Curriculares (SEP, 2011b), se pretende fijar la atención de los y las docentes en lo que debe alcanzar el estudiante al egresar de la Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria) y no este fraccionado, como ocurría con el Plan 1993 de Educación Primaria (SEP, 1993).

Reflexiones acerca del constructivismo y la educación basada en competencias.

“(...) la razón de ser de la educación (...): asegurar que los jóvenes logren y consoliden las competencias básicas para actuar de manera responsable consigo mismos, con la naturaleza y con la comunidad de la que forman parte, y que participen activamente en la construcción de una sociedad más justa, más libre y democrática” (SEP, 2008, p. 4).

En el Foro Mundial Educación para Todos, en Dakar (2000), la comunidad internacional se comprometió, entre otras cuestiones a:

Asegurar que en el 2015 todos los niños –con especial énfasis en las niñas, los niños en situación de dificultad y pertenecientes a grupos étnicos minoritarios– tengan acceso y completen una educación primaria gratuita y obligatoria de calidad (...)

Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y asegurar la excelencia para todos, de manera que todos logren resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables (...) (INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN, 2000, p. 9).

La enseñanza que se ofrezca en las instituciones públicas debe propiciar el desarrollo de estrategias para aprender a aprender, aprender a conocer, pero también para aprender a ser y aprender a sentir (DELORS, 1997), lo cual prepara al estudiante para la vida. “El aprendizaje para la vida debe proporcionar a la vez la conciencia de la “vida verdadera” (...) no estriba tanto en las necesidades utilitarias (...) ya que vivir requiere de cada uno lucidez y comprensión así como, de manera más general, la movilización de todas las aptitudes humanas” (MORÍN, 2008, p. 45).

Lo anterior es posible desde una Educación Basada en Competencias (Moncada, 2010; Tobón, 2010), algo no expuesto de manera explícita en los planteamientos constructivistas de muchas reformas educativas de mediados de los años ‘90 del pasado siglo (SEP, 1993).

Es importante señalar a Jean William Fritz Piaget (1896-1980), considerado el creador de la Epistemología Genética y sin duda, uno de los grandes Psicólogos del Siglo XX, ya que fue un referente obligado de los Enfoques Constructivistas en América Latina, a partir de la década de los ‘80 del pasado siglo y aún hoy se sigue citando, además fue uno de los referentes teóricos del Plan y programas de estudio de Primaria en México (SEP, 1993).

El *desarrollo intelectual* según J. Piaget se produce debido a causas genéticas o heredadas (PIAGET, 1976, 1994; PIAGET y INHELDER, 1973; SANTAMARÍA, 2009).

Es precisamente esta posición de J. Piaget (1976, 1994) la que fue asumida durante muchos años en los currículos de muchos sistemas educativos Latinoamericanos en la Educación Primaria, entre ellos el de México (SEP, 1993). Incluso fue retomado en los primeros planteamientos de Bases Constructivistas en la Educación, lo que trajo consigo, a juicio de este autor, que en este nivel educativo, por ejemplo, no se propiciará desde los propios programas y libros de texto, la formación de conceptos, ni un razonamiento, ya que se empleaba el argumento de que no era posiblemente genéticamente favorecer este desarrollo en los niños de estas edades.

Otra consecuencia de asumir las posiciones cognitivistas de Piaget (1976) es que los programas de Educación Básica se centraban en exceso en el desarrollo de habilidades intelectuales o en la apropiación de conocimientos, dejando a un lado la formación de actitudes y valores, tal como lo refleja el Plan anterior de Primaria en México (SEP; 1993): “Uno de los propósitos del plan y los programas de estudio es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por esta razón, se ha procurado que en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión” (SEP, 1993, p. 13).

Asumir *acríticamente* la Teoría de Piaget al diseñar los currículos escolares, trajo como consecuencia en determinados momentos, diseñar programas escolares muy “extensos” (centrados en los conocimientos) sin considerar las transformaciones intelectuales de los niños, desde que iniciaban la Primaria hasta que la culminaban. En otros casos se partía de un “activismo” al estilo de la Escuela Nueva, en que se consideró de manera “externa” muy importante el que el estudiante participara, interviniera en trabajo grupal, entre otros aspectos, pero sin insistir en el tipo o calidad de las actividades que realizaba (ZILBERSTEIN y ZILBERSTEIN, 2009).

Por ejemplo, en la Educación Primaria mexicana (SEP, 1993), se planteó que “Los logros alcanzados son de gran relevancia. Las oportunidades de acceder a la enseñanza primaria se han generalizado y existe mayor equidad en su distribución social y regional. El rezago escolar absoluto, representado por los niños que nunca ingresan a la escuela se ha reducido significativamente y la mayoría de la población infantil tiene ahora la posibilidad de culminar el ciclo primario” (SEP, 1993).

Esta posición por ciclos o grados (a partir del *Enfoque Piagetano*) ve el desarrollo como una línea recta, con etapas genéticamente determinadas, por lo que la educación poco o casi nada puede hacer, mientras lo heredado no ejerza su papel, llevó a extensos listados de conocimientos que los estudiantes debían aprender.

Contrariamente a lo anterior, la posición del Enfoque Histórico Cultural, cuyo iniciador es Vigostki (1982, 1987, 2000) y que a finales de los ‘90 fue retomado por teóricos por sus aportes al Constructivismo, interpreta el desarrollo como un proceso *en espiral con tendencia ascendente*. La enseñanza debe trabajar, teniendo en cuenta el desarrollo cultural alcanzado en una etapa

determinada de la vida del estudiante, para que se promueva un desarrollo próximo o futuro, cuyo nivel dependerá de los conocimientos y de las acciones que sea capaz de lograr independientemente el estudiante, con la ayuda de los otros - del maestro, del grupo, de la familia o de la comunidad (VIGOSTSKI, 1987, 2000; ZILBERSTEIN y SILVESTRE, 2005; OLMEDO, 2010).

Este Enfoque, a nuestro juicio, puede enriquecer en la Educación Básica, la Educación por Competencias.

México tenía estructurado hasta la década de los 90 del pasado siglo, su sistema educativo en Preescolar, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Nivel Universitario.

Desde el 2009, y ya definido en 2011 y ratificado en 2012 (SEP, 2011, 2012) se plantea el país la necesidad de la articulación en la educación básica, integrando tres de los niveles anteriormente separados, como “requisito fundamental para el cumplimiento del perfil de egreso contenido en el último nivel educativo del subsistema. Implica integrar los niveles preescolar, primaria y secundaria como un trayecto formativo en el que haya consistencia entre los conocimientos específicos, las habilidades y las competencias, a fin de sentar las bases para enfrentar las necesidades de la sociedad futura” (SEP, 2009, p. 1-2).

Esta articulación, en nuestra opinión, en la primera década del Siglo XXI, asume una nueva manera de enfocar los Ciclos o *Períodos Escolares en la Educación Básica* (tal como asume este último término, El Plan de estudios 2011. Educación Básica. México), en este caso suma a los planteamientos iniciales Constructivistas una nueva dimensión, que deben favorecer la formación integral de los estudiantes: la Educación Basada en Competencias (ZABALZA 2004, 2007, 2008; PERRENOUD, 2010).

También se hace notar que la postura de la SEP en la actual Reforma (2011) coincide asume los planteamientos de Perrenoud (2000) que considera a la competencia como la *facultad de movilizar conocimientos, capacidades, información, lo que le permite al estudiante poder afrontar diferentes situaciones*.

Desarrollar competencias en la Educación Básica de hoy, en un mundo complejo y de manera tal que se sobrepase lo limitado de las disciplinas tradicionales, exigirá también comenzar a entender los Siete saberes declarados por E. Morin (1999): “Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión; los principios del conocimiento pertinente; Enseñar la condición humana; Enseñar la identidad terrenal; Enfrentar las incertidumbres; Enseñar la comprensión y La ética del género humano” (MORÍN, 1999, p. 16-20)

En la Figura 1.2 se resumen los componentes de una competencia:

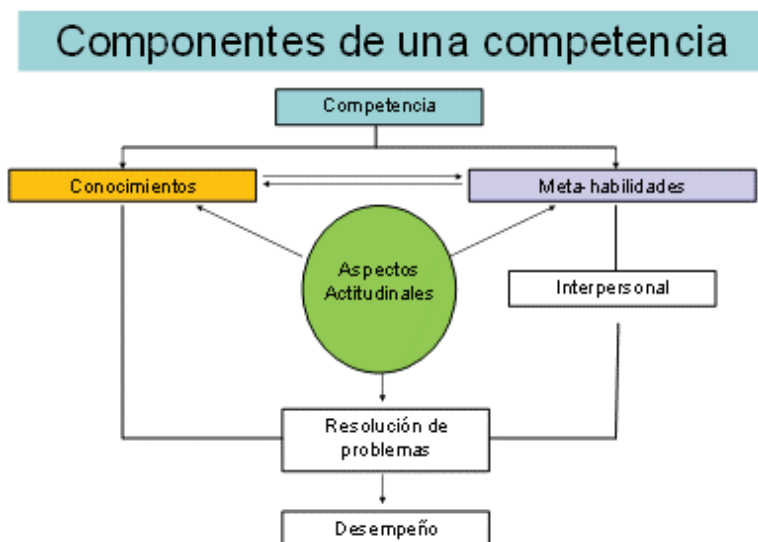


Figura 1.2. Componentes de una competencia.

Concretamente en la Educación Básica en México, la RIEB (Reforma Integral de Educación Básica) aporta “una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes.” (SEP, 2011c, p. 10)

Se deberá buscar con el desarrollo de competencias: la apropiación por parte de los alumnos de los conocimientos, el desarrollo de habilidades tales como la observación, la clasificación, la modelación, el planteamiento de hipótesis, el planteamiento y solución de problemas, el poder comunicarse en forma oral y escrita, el saber leer y comprenderlo, entre otras, y la vez crear motivos por lo que se hace, sentimientos de amor y respeto por los demás, incluyendo a sus compañeros, la familia y los restantes miembros de la comunidad (ZILBERSTEIN y SILVESTRE, 2004).

En el Plan de estudios de la Educación Básica 2011 en México, se establecen además los Estándares Curriculares que “expresan lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer en los cuatro períodos escolares: al concluir el preescolar; al finalizar el tercer grado de primaria; al término de la primaria (sexto grado), y al concluir la educación secundaria” (SEP, 2011b, p. 90)

Es importante, a juicio del autor, para lograr el desarrollo de estas competencias y consecuentemente que los y las estudiantes de Educación Básica logren los Estándares curriculares, que se alcanzan mediante los contenidos de las diferentes asignaturas, que la *gestión de la escuela*, se pronuncie por lograr que *toda la sociedad* participe de manera creadora en la educación de todos, estos sólo se logrará en la medida que se que se cumpla la equidad en materia de transmisión y apropiación de la cultura acumulada por la humanidad. Ver Fig. 1.3.

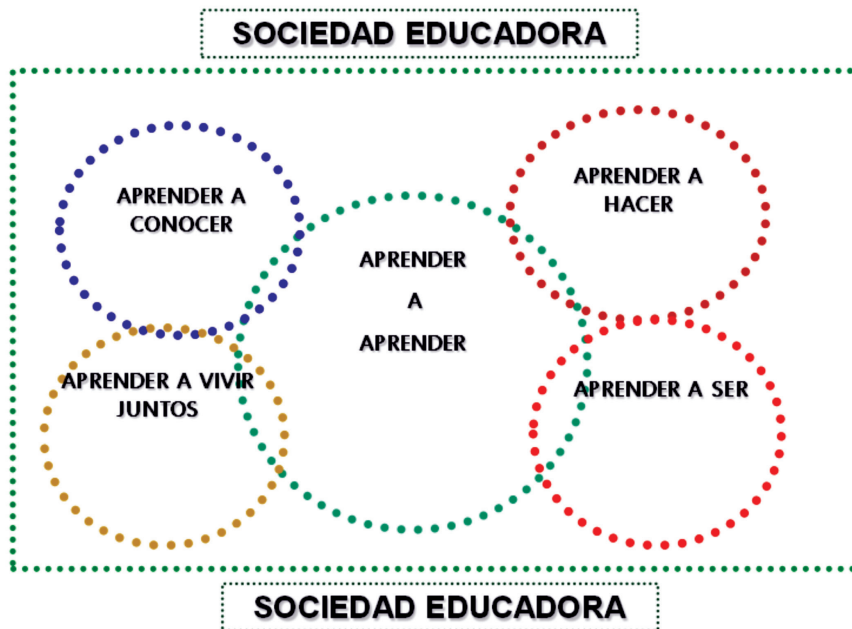


Fig. 1.3. Gestión de la escuela vinculada con la familia y la sociedad.

Hoy se debe enseñar con gran calidad pero y sobre todo, buscando la equidad, es decir, que las grandes masas de la población mundial se beneficien con su aprendizaje y no sólo una elite. Enseñar y aprender teniendo en cuenta la igualdad de razas, etnias, géneros, entre otros.

La enseñanza debe preparar a las alumnas y alumnos para comprender y vivir en la globalización en que se desenvuelve el planeta, que esta agrava más las diferencias entre los países ricos y los pobres, como por ejemplo, “las redes científicas y tecnológicas que unen los centros de investigación y las grandes empresas de todo el mundo. Sobre todo participan en la red los que tienen algo que aportar, información o financiación, mientras que los actores de los países más

pobres (...) pueden verse excluidos” (DELORS, 1997, p. 36)

Se deberá propiciar una cultura que garantice el desarrollo de habilidades para la búsqueda de información, la utilización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), así como el dominio del idioma Inglés, para lograr que nuestros países de menor desarrollo puedan también producir y colocar en el mundo conocimientos científicos que puedan ser consultados por otros, incluso en Internet.

La escuela debe enseñar a trabajar en grupos, respetando cada individualidad y potenciando al máximo el desarrollo de cada alumna y alumno.

Entonces deseamos, desde nuestro punto de vista, responder a la interrogante siguiente:

¿QUÉ SE NECESITA ATENDER DE MANERA DIFERENTE EN LA EDUCACIÓN DESDE UN ENFOQUE EDUCATIVO BASADO EN COMPETENCIAS?

Una visión diferente a la expuesta según las concepciones Piagetanas, para la estructuración de un currículo en la Educación Básica, es la organización por períodos escolares a partir de los momentos del desarrollo de los estudiantes, pero teniendo en cuenta como determinantes: la actividad de éstos dentro de las influencias históricas, sociales y culturales de la educación, *en su sentido amplio* (la que ejerce toda la sociedad, la familia y la escuela) en función de las competencias a lograr en los niños y niñas (ZILBERSTEIN y ZILBERSTEIN, 2009).

Se asume que para estructurar un tipo de currículo de esta manera, se debe partir de definir el fin y objetivos de la educación, para el sistema educativo de que se trate. (Rico, P, E. M. Santos y V. Martí-Viaña, 2004)

Para estos autores, el fin y objetivos de la escuela primaria en “su determinación y formulación, permiten dar continuidad a la etapa anterior preescolar, tienen en cuenta áreas de desarrollo de la personalidad, y precisan al maestro, con un enfoque integrador, aspectos esenciales que debe lograr en los alumnos. Se han tenido en cuenta en su formulación, además, las potencialidades psicológicas de los niños por momentos del desarrollo, cuyo conocimiento permite al maestro dirigir las acciones educativas con mayor efectividad” (RICO y MARTÍ-VIAÑA, 2004, p. 7)

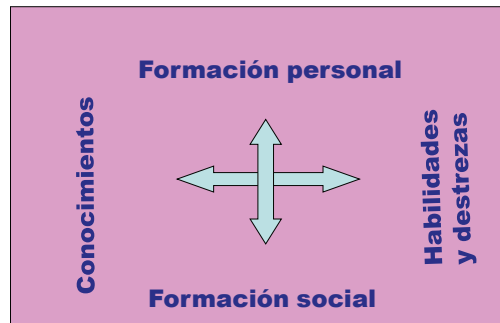
En la formación de las competencias de un estudiante se deben destacar los aspectos siguientes: “1) desarrollo de los conocimientos y modos de la actividad en el proceso de enseñanza; 2) desarrollo de los mecanismos psicológicos de aplicación de los procedimientos asimilados; 3) desarrollo de las propiedades generales de la personalidad (orientación, estructura psicológica de la actividad, la conciencia y el pensamiento)” (PETROVSKI, 1979, p. 35).

A juicio del autor, han sido importantes pasos de avance en la Educación Básica Mexicana de hoy con la Reforma Educativa (PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA, 2011c):

- Asumir Principios pedagógicos del mismo (algo ausente en el Plan de 1993).
- Declarar Competencias para la vida y Estándares Curriculares por etapas, lo cual de alguna manera coincide con lo planteado por Rico, P, E. M. Santos y V. Martí-Viaña (2004).

Pero insistimos que lo anterior no basta, hace falta que el maestro lo aplique a su trabajo cotidiano con su grupo de estudiantes y comprenda que el desarrollo de las competencias debe implicar actividades para favorecer el desarrollo integral de la personalidad de los niños y las niñas, y consigo, el de sus funciones psíquicas superiores, lo que surge de la actividad social y cultural del sujeto, en este caso los alumnos de la Educación Básica (LEONTIEV, 1981). Ver Fig. 1.4.

Desarrollar competencias implica una formación equilibrada



Zabalza, Miguel A. UTAN, 2010

Fig. 1.4. Componentes de una competencia.

Para Leontiev “la actividad es una unidad (...) no aditiva de la vida del sujeto corporal (...) es la unidad mediatizada por el reflejo psíquico, cuya función real consiste en que orienta al sujeto en el mundo objetal” (LEONTIEV, 1989, p. 265)

Asumimos a partir de este planteamiento que el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, desde una Educación Basada en Competencias - el de su esfera motivacional, de su conciencia, de su pensamiento y el tipo de actividad que realicen -, constituyen la condición esencial, que *mediatiza* el proceso de formación y desarrollo de las nuevas formaciones psicológicas y por ende de una personalidad integral.

Para estructurar un currículo que desarrolle competencias en los niños y las niñas, preferimos no asumirlo solamente a partir de la *edad cronológica* de los estudiantes o de estadios inmutables o absolutos, sino apreciar la edad, como un estadio del desarrollo evolutivo cultural de estos a partir de los tipos de actividad que realizan, incluyendo la comunicación con los otros.

Visto de esta manera, en un currículo por períodos educativos en función del Enfoque por Competencias (que hasta la fecha la experiencia generalizada ha sido asignar determinados contenidos por grados, sobre la base en que inician los niños su vida escolar), es necesario:

Asumir que la edad de los estudiantes (*estadio de su desarrollo cultural*), “se caracteriza por las particularidades de las condiciones de vida y exigencias que se plantean (...) en cada etapa de su desarrollo, por las particularidades de sus relaciones con quienes lo rodean, por el nivel de desarrollo de las estructuras psicológicas de la personalidad (...), por el nivel de desarrollo de sus conocimientos y su pensamiento y por el conjunto de determinadas características fisiológicas” (PETROVSKI, 1979, p.40).

No dejamos de reconocer que existen condiciones biológicas determinadas por la herencia, pero asumiendo posturas no deterministas (ZANKOV, 1975; GALERIN, 1979; VIGOSTKI, 1987; TALÍZINA, 1988; DAVIDOV, 1988; SILVESTRE, 1999; CASTELLANOS y otros, 2001; LÓPEZ y otros, 2002; ADDINE y RECAREY, 2002; FARIÑAS, 2004; RICO y MARTÍ-VIAÑA, 2004, OLMEDO, 2000 y 2010, entre otros) es importante reconocer que *la edad de los estudiantes*, interpretada como *período evolutivo* está determinada “por el nexo entre el nivel de desarrollo de la relación con los demás y el nivel de desarrollo de los conocimientos, métodos y capacidades” (PETROVSKI, 1979, p.40) Ver Fig. 1.5.

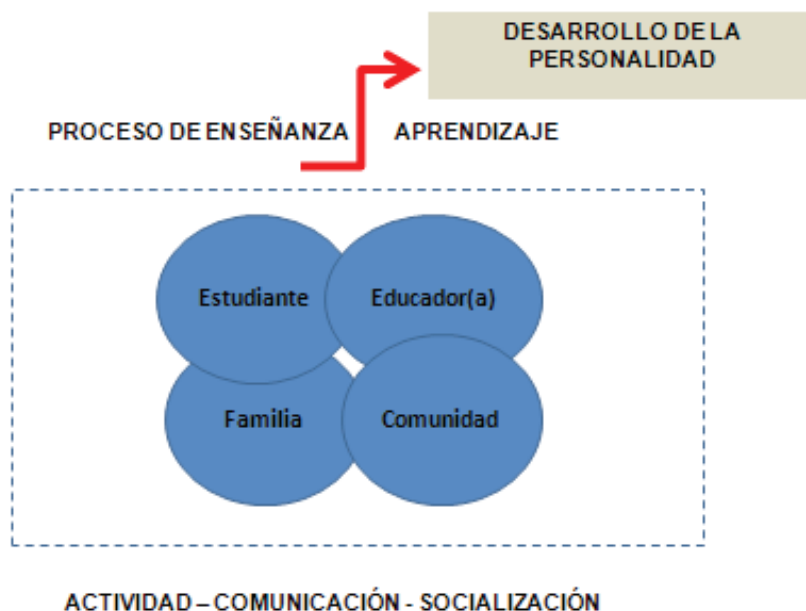


Fig. 1.5. Desarrollo de la personalidad a partir de la interacción social.

El cambio cualitativamente superior de la relación entre los dos aspectos señalados en el párrafo anterior: - relación con los otros, métodos y capacidades propias de cada estudiante-, a los cual deben añadirse las conductas y valores adquiridos, constituye un importantísimo fundamento interior, la *fuerza motriz* esencial del paso a una etapa evolutiva superior. Si esto no se tiene en cuenta en una Educación Basada en Competencias, no se logrará, desde nuestro punto de vista, el desarrollo esperado por la sociedad en los estudiantes.

El ser humano (*léase en nuestro caso, el estudiante*) “se forma y desarrolla en la actividad. Naturalmente, los tipos de actividad están condicionados por las características genéricas del hombre, se elaboran en el desarrollo histórico y cultural de la humanidad.” (COLECTIVO DE AUTORES, 2001, p. 24)

Leontiev apuntó “que la vida o la actividad en conjunto, sin embargo, no se componen mecánicamente de tipos aislados de actividad. Algunos tipos de actividad son rectores y tienen más importancia para el desarrollo ulterior de la personalidad, otros menos. Algunos juegan el papel principal en el desarrollo; otros un papel subordinado. Por eso no se debe hablar de la dependencia que el desarrollo psíquico tiene con referencia a la actividad en general sino a la actividad rectora. En correspondencia con ello se puede decir que cada estadio del desarrollo psíquico se caracteriza por una relación determinada, rectora en la etapa dada, del niño con la realidad, por un determinado tipo rector de actividad. El síntoma del pasaje de un estadio a otro es el cambio del tipo rector de actividad, de la relación rectora del niño con la realidad” (LEONTIEV, 1972, p.505).

Es importante, por lo tanto en el diseño de un currículo atendiendo al desarrollo de competencias, concebir los tipos de actividad a que se enfrentarán los estudiantes para apropiarse del contenido de enseñanza, que implica el desarrollo la apropiación de las competencias declaradas. Si por ejemplo, se desea desarrollar su imaginación es esencial considerar que “la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre (...) esta experiencia es el material con que él erige sus edificios de fantasía” (VIGOTSKI, 2006, p.17).

Conclusiones

Hoy en Latinoamérica, se proyectan nuevas transformaciones en la Educación Básica, en países como: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, República Dominicana, Paraguay, entre otros.

Estas Reformas Curriculares plantean el desarrollo de competencias en los estudiantes, que les permitan elevar sus capacidades para la solución exitosa de problemas, la lectura y su comprensión, el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), el dominio del idioma Inglés, entre otras.

En la Reforma Educativa de México a partir del 2009, se insiste en la necesidad de la articulación en la educación básica, en función de integrar los niveles de preescolar, primaria y secundaria como un trayecto formativo, en el que haya consistencia entre los conocimientos específicos, las habilidades y las actitudes.

El asumir en la actual Reforma Educativa Mexicana, la Educación Basada en Competencias, desde posiciones Constructivistas, podría provocar cambios cualitativos importantes en la calidad de los procesos formativos en los estudiantes de Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria), al centrar en ellos todas las influencias del proceso de enseñanza y los actores que en el intervienen, pero esto exigirá, a juicio del autor, transformaciones importantes en la gestión de las escuelas, entre las más importantes señalo:

- Partir de una planeación estratégica sobre la base de un autodiagnóstico y evaluación externa a la institución, que permita proyectar las transformaciones sobre bases de las necesidades reales de estudiantes, docentes, directivos, padres de familia y la comunidad.

- Reforzar el liderazgo del director como líder académico.
- Trabajo colegiado por parte de los docentes y directivos.
- Planeación de las clases, en colegiado.
- Instrumentar una real tutoría a los estudiantes.

Lo expuesto en este trabajo podría enriquecer los Principios pedagógicos que sustentan el Plan de estudios de Educación Básica en México (SEP, 2011c) y que deseamos retomar para finalizar este trabajo:

- “1.1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje (...)
- 1.2. Planificar para potenciar el aprendizaje (...)
- 1.3. Generar ambientes de aprendizaje (...)
- 1.4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje (...)
- 1.5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados (...)
- 1.6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje (...)
- 1.7. Evaluar para aprender (...)
- 1.8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad (...)
- 1.9. Incorporar temas de relevancia social (...)
- 1.10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela (...).
- 1.11. Reorientar el liderazgo (...)
- 1.12. La tutoría y la asesoría académica en la escuela.” (SEP, 2011c:30-41)

Bibliografía

ARNAUT, Alberto. *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: Cuadernos de Discusión 17, 2004.

CARRETERO, M. *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Buenos Aires, 2009.

COLECTIVO DE AUTORES. *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Colombia: Poirá Editores e Impresores S. A. Colombia, 1996.

COLL, C. ET. AL. *El constructivismo en el aula*. México: Editorial Graó, 2007.

COLL, C. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. 1ª reimpresión. México: Paidós Educador, 2007.

DAVIDOV, V.V. MARKOVA, A. K.; LOMPSCHER. *Formación de la actividad docente de los escolares*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1987.

DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones UNESCO, 1997.

DENYER, M. ET. AL. *Las competencias en la educación*. Un Balance. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

FARIÑAS LEÓN, G. L. S. *Vygotski en la educación superior contemporánea: perspectivas de aplicación*. CD-ROM. La Habana: Universidad 2004, 2004.

JURADO, F. *La educación básica: hacia la estructuración por ciclos*. <http://www.slideshare.net/mgavasquez/presentacion-fabio-jurado-presentation> (Consulta 19-02-2009)

GALPERIN, P. Ya. *Sobre la formación de los conceptos de las acciones mentales*. En: *Temas de Psicología*. La Habana: Editorial Orbe, 1979.

ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Editorial pueblo y Educación, 1986.

LABARRERE, A. *Pensamiento. Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos*. México: Ángeles Editores, 1994.

LEONTIEV, A. N. *Problemas del desarrollo de la psiquis*. Moscú: Ed. Universidad Estatal Moscú, 1972.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Ciudad Habana, 1981.

LEONTIEV, A. N. *El proceso de formación de la psicología marxista*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 1989.

LEONTIEV, A. N. *Problemas del desarrollo de la psiquis*. Moscú: Ed. Universidad Estatal, 1972.

LLECE. *Primer Informe del Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad en la Educación. Santiago de Chile, 1998.

MARTÍNEZ, M.; CASTELLANOS, D.; ZILBERSTEIN, J. *Didáctica para un aprendizaje creativo*. Lima: Editora Magisterial, 2004.

MONCADA, J. *Modelo educativo basado en competencias*. México: Federación de Escuelas Particulares de Tula, 2010.

MORIN, E. *Los siete saberes para la educación del futuro*. Francia: UNESCO, 1999. Disponible en: <http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf> (Consulta 21-2-2009)

MORIN, E. *La mente bien ordenada*. México: Siglo XXI Editores, 2008.

PISA (2009). Informe Internacional. OECD. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/pisa2009keyfindings.htm> (Consulta 1/03/2013) OEI. *El desarrollo de la educación*. Informe Nacional. Ministerio de Educación de la República de Cuba, 2004.

OEI. *El desarrollo de la educación*. Informe Nacional. Ministerio de Educación de la República de Cuba. 2008.

OLMEDO, C. *Recomendaciones didácticas para promover una enseñanza y un aprendizaje desarrollador en la asignatura de Ciencias Naturales*. Tesis presentada en opción al Título académico de máster en Investigación Educativa. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Cuba, 2000.

OLMEDO, C. *Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la asignatura de Ciencias Naturales*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Cuba, 2010.

PETROVSKI, A.V. *Psicología evolutiva y pedagógica*. Moscú: Editorial Progreso, 1979.

PERRENOUD, P. *Construir competencias desde la escuela*. México: Sáez editor, 2010.

PIAGET, J. *Psicología de la Inteligencia*. Psique. Buenos Aires: Argentina, 1976.

PIAGET, J. *Introducción a la epistemología genética*. México: Paidós, 1994.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *Psicología del niño*. Madrid: Ed. Morata. S. A., 1973.

RICO, P.; SANTOS, E. M.; MARTÍ-VIAÑA, V. *Algunas exigencias para el desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela Primaria*. Save de Children, La Habana, Cuba, 2004.

SANTAMARIA, S. *Teoría de Piaget*. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos16/teorias-piaget/teorias-piaget.shtml> (Consulta 19-4-2009).

SEP. *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública, 1993.

SEP. *Capítulo IV: Retos y orientaciones para la enseñanza de las Ciencias Naturales, en Libro para el maestro. Ciencias Naturales, Quinto Grado*. México, 2000.

SEP. *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México. 2007.
http://www.oei.es/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf (Consulta 21-2-2009)

SEP. *Propuesta de Programas de estudio. Para la articulación de la Educación Básica*. Dirección General de Desarrollo Curricular. México. 2008.

SEP. *Educación Básica. Primaria. Plan de estudios 2009. Etapa de prueba*. Dirección General de Desarrollo Curricular. Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. México. 2009.

SEP. *Estándares de desempeño docente en el aula para la Educación Básica en México, Documento base*. Versión preliminar. México. 2010.

SEP. *ACUERDO SO/III-11/08.02,S.11 Estándares de Competencia (EC)*. México. 2011a.

SEP. *Acuerdo Secretarial número 592 por el que se Establece la Articulación de la Educación Básica*. México. 2011b.

SEP. Plan de estudios 2011 Educación Básica. México. 2011c.

SEP. *Difusión, Fortalecimiento académico de las CEAS, Asesoría y Seguimiento al Currículo de Educación Primaria*. Documento Rector. Ciclo escolar 2012-2013. Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Primaria, México. 2012.

SILVESTRE, M. *Aprendizaje, educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

SILVESTRE, M.; ZILBERSTEIN, J. *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2003.

SUJOMLINSKI, V. *Pensamiento pedagógico*. Moscú: Editorial Progreso, 1975.

TALÍZINA, N. F. *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

TOBÓN, S. *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Séptima Reimpresión. Colombia: Ecos Ediciones Ltda., 2010.

TORRES, P. *La Investigación Iberoamericana de Eficacia Escolar. ¿Qué nos dejó a los cubanos?*. 2008. Disponible: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol6num4/art5_htm.htm (Consulta 16/2/2009).

UNESCO. *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial de la UNESCO*. Publicado en 2005 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2005.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

VIGOTSKI, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor Dis., S.A., 2007.

VIGOTSKI, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Ediciones Akal S.A., 2006.

VILLA, A.; POBLETE, M. *Aprendizaje basado en Competencias*. Tercera Edición. Bilbao: Ediciones Mensajero. Bilbao, 2010.

ZABALZA, M. A. *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. 2ª edición. Madrid: Narcea S.A. Ediciones, 2004.

ZABALZA, M. A. *Diseño y desarrollo curricular*. 10ª edición. Madrid: Narcea S.A. Ediciones, 2007.

ZABALZA, M. A. *Calidad en La Educación Infantil*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones, 2008.

ZANKOV, L. *La enseñanza y el desarrollo*. Moscú: Editorial Progreso, 1975.

ZILBERSTEIN, J.; SILVESTRE, M. *Didáctica desarrolladora desde el enfoque Histórico Cultural*. México: Ediciones CEIDE, 2005.

ZILBERSTEIN, J.; SILVESTRE, M. *Enseñanza en una educación por ciclos. Cooperativa*. Colombia: Editorial Magisterio, 2007.

ZUBIRÍA, J. *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia: Colección Aula Abierta, 2006.

ZUBIRÍA, J. *De la escuela nueva al Constructivismo. Un análisis crítico*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá: Colección Aula Abierta, 2009.

Recebido em março de 2014
Aprovado em novembro de 2014.

A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY IN TEACHER EDUCATION

Maria da Guia Rodrigues Rasia¹

RESUMO: Este artigo pretende, com base na pesquisa realizada para fins de doutoramento, colaborar para uma reflexão mais profunda sobre como a Psicologia Histórico-Cultural vem contribuindo com o processo de formação docente. O objetivo da investigação foi compreender como tem se dado a apropriação da obra de Vigotski pelos professores que lecionam os conteúdos de Psicologia Educacional em cursos de Licenciatura em Pedagogia e Psicologia no Estado da Paraíba. Os instrumentos investigativos – entrevistas e planos de curso dos componentes curriculares – possibilitaram a análise do modo de apropriação da obra desse autor. As categorias para a apreciação dos dados da investigação pautadas nos pressupostos filosóficos e metodológicos do materialismo histórico dialético presentes na obra de Vigotski foram as seguintes: contradição, humanização, alienação, trabalho, objetificação, apropriação, totalidade e historicidade. Essas categorias são fundamentais para a compreensão da formação docente como processo de constituição humana. A análise das informações permitiu identificar os diferentes níveis de apropriação da teoria vigotskiana, demonstrando, ainda, a existência de uma diversidade de leituras que vêm sendo feitas por aqueles que se aproximam de seus fundamentos. O desafio que se apresenta, após esse trabalho de investigação, situa-se no enfrentamento e na complexidade do processo de articulação da Psicologia Histórico-cultural com a formação docente. Tal desafio está não apenas em contribuir com o desenvolvimento dos conhecimentos que essa área disponibiliza, mas em instrumentalizar o professor para que ele possa priorizar o aprofundamento conceitual da teoria.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia Histórico-Cultural. Formação docente. Apropriação.

ABSTRACT: This article, from the research carried out for the purpose of doctorate, collaborate for a deeper reflection on the Cultural-historical Psychology has contributed in the process of teacher training. The objective of the research was to understand how has given ownership of the work of Vygotsky by teachers who teach the contents of educational psychology Degree courses in pedagogy and psychology of the Brazilian State of Paraíba. The investigative instruments-interviews and travel plans of curricular components-enabled the analysis of appropriation of the work of this author. The categories for the assessment of research data, based on the philosophical and methodological assumptions of historical materialism dialectic, present in the work of Vygotsky, were as follows: contradiction, humanization, alienation, labor, objectification, ownership, completeness and historicity. These categories are fundamental to the understanding of teacher training, while human Constitution process. Information analysis allowed identifying the different levels of appropriation of vigotskiana theory, demonstrating the existence of a diversity of readings that have been made, by those who get close to their fundamentals. The challenge, after this research work, lies in the confrontation and on the complexity of the process of articulation of cultural-historical Psychology with teacher training. Such a challenge is not only to contribute to the development of knowledge that this area offers, but, in providing the teacher, so that it can prioritize the conceptual deepening of the theory.

KEYWORDS: Cultural-historical Psychology – teacher education – Appropriation.

¹ Profa. Dra. da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – Centro de Educação. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Educacional e Formação Docente. E-mail: mg.rasia@hotmail.com

Este artigo pretende, com base na pesquisa realizada para fins de doutoramento², contribuir para uma reflexão mais profunda sobre como a Psicologia Histórico-Cultural vem contribuindo com o processo de formação docente. O objetivo da investigação foi analisar o tipo de apropriação da obra de Vigotski feita pelos professores que lecionam os conteúdos de Psicologia Educacional em cursos de licenciatura para buscar formas de contribuir no enfrentamento das dificuldades presentes no processo de apropriação dessa teoria no âmbito dos cursos de Formação de Professores.

A nossa atuação nesses cursos nos levou a reforçar a constatação da fragilidade: o modo fragmentado e equivocado com que grande parte dos profissionais se apropria da teoria de Vigotski. É notório que as políticas educacionais atuais, em sintonia com a ideologia neoliberal e pós-moderna que sopram mundialmente, têm acenado para um aligeiramento da formação intelectual dos docentes, colaborando, desse modo, para um nítido prejuízo na qualidade da formação teórica destes. Isso sem contar com o baixo salário dos professores em todos os níveis de ensino, o que confere a necessidade de jornadas de trabalho cansativas e improdutivas na intenção de obter um salário minimamente digno, comprometendo a qualidade do trabalho educativo.

Além disso, no âmbito da educação e das pesquisas educacionais, é inquietante o grande desprestígio da teoria e da própria reflexão teórica em favor de um pragmatismo imediatista. Coaduna-se com esse mesmo processo a secundarização do papel do professor como transmissor/ produtor dos conhecimentos acumulados no percurso da história da humanidade em detrimento de uma suposta centralidade do aluno nos processos de ensino-aprendizagem, bem como uma construção independente dos conhecimentos, desprezando-se, assim, o caráter transmissível destes.

Apesar de haver um número significativo de obras da corrente da Psicologia Histórico-Cultural, os cursos de formação de professores ainda não oferecem uma leitura mais aprofundada dos escritos de Vigotski. A investigação desse problema adentrou a formação docente, revelando a forma de apropriação dessa perspectiva teórica pelas referências adotadas pelos professores formadores na área de Psicologia da Educação.

A Psicologia da Educação é inserida nos cursos de formação de professores como um dos componentes responsáveis pela base teórica. Presente nos currículos como uma disciplina pedagógica, o seu objetivo é subsidiar a atuação docente por intermédio do conhecimento sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, os quais compõem, tradicionalmente, os temas mais abordados na área de estudos da Psicologia.

O desconhecimento dos fundamentos que embasam a teoria vigotskiana pode dificultar a distinção das divergências entre os autores, levando a confundir princípios teóricos de perspectivas antagônicas. Nessa pesquisa, Piaget e Vigotski foram citados sem se instaurar um diálogo produtivo entre as suas ideias, como se esses autores tivessem pensamento convergente. Outro dado preocupante é a forma como os conceitos vigotskianos são utilizados, descolados de seus fundamentos e de sua historicidade.

A particularidade principal que diferencia essa teoria de outras perspectivas psicológicas reside na sua base materialista histórica e dialética, com referencial teórico, epistemológico e metodológico. O conhecimento de seu método permite pensar saídas para os problemas atuais, compreendendo o psiquismo humano individual como produto de amplas relações sociais. Tendo em vista as questões apresentadas, expomos, a seguir, as principais discussões que o estudo suscitou.

Situando o quadro de formação docente

Segundo Larocca (1999, p.25), no que se refere à formação de professores para as séries iniciais na esfera da habilitação de 2º. Grau Magistério, “a produção de pesquisadores como Novaes, Pimenta,

² A tese de doutoramento em questão foi defendida em maio de 2009, com o título “Psicologia Histórico-Cultural na Formação Docente: estudo sobre a apropriação da obra de Vigotski em cursos de licenciatura no Estado da Paraíba”. Orientação da Profa. Dra. Ana Dorziat Barbosa de Melo e da Profa. Dra. Ângela Maria Dias Fernandes.

Piconez, Fusari & Cortese, Góis, Baptistela, Silva & Davis tem denunciado a situação de desqualificação desses profissionais”. Questões como descaracterização da identidade do curso de formação de professores; esvaziamento de conteúdos; ensino superficial, inclusive de Psicologia; fragmentação da formação; uso de livros didáticos com conhecimentos pouco científicos e que beneficiam a mecanização do ensino compõem a precariedade da formação profissional para o magistério.

Silva & Davis (1993), ao revisarem a produção brasileira e latino-americana sobre o perfil do professor para as séries iniciais, observam que, mesmo a literatura estrangeira assumindo a ótica da formação superior, no caso brasileiro, o problema não reside em “quem forma”, mas no “como” os professores são formados. Para elas, a capacidade formativa do ensino superior encontra-se desacreditada por não se observar diferenças relevantes entre professores portadores dessa formação e os provenientes de cursos secundários.

De acordo com Liebesny e Sanchez (2002, p. 216), desde os anos de 1970 o ensino superior no Brasil segue um “modelo de educação pragmatista, imediatista”, preocupado com o acolhimento de um padrão de produção competitivo e excludente, que estimula o individualismo e o descompromisso com o conjunto da sociedade.

Conforme Paiva (2000), o momento presente caracteriza-se pelo domínio do capital financeiro e nos encontramos diante de uma época vitoriosa do capital sobre o trabalho que coincide com patamares inéditos de acumulação e riqueza social. A palavra “empregabilidade” passou a ser retórica nacional. Para o discurso dominante, segundo Gentili (2002), ela não significa garantia de integração, mas condições mais propícias à competição para resistir e lutar pelos poucos empregos ofertados.

Freitas (2002, p. 148) destaca que atualmente as políticas para a graduação e também para a pós-graduação têm a pretensão de aos poucos retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria da esfera educacional, situando-a em um novo “campo” de conhecimento: da “epistemologia da prática”, na perspectiva das práticas educativas.

Para essa autora, diversos estudos confirmam essa perspectiva, respaldados “pelas reformas educativas das últimas décadas, em particular aqueles que se ancoram, em nosso país, nas contribuições do Nóvoa, Schön, Zeichner, Gaultier, Tardif e Perrenoud, entre outros”. Nessa linha de raciocínio, Duarte (2003b) analisa os estudos de Donald Schön na esfera da formação de professores, em especial inserida no conjunto de uma crítica aos pressupostos epistemológicos hegemônicos que atualmente perpassam as discussões sobre formação de professores. Segundo esse autor, as ideias de Donald Schön nessa área orientam-se por uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento científico/teórico/acadêmico e por uma pedagogia que desvaloriza o ensino escolar.

De acordo com análise de Martins (2007, p. 11), na perspectiva dos estudos de Nóvoa, a “formação deve, acima de tudo, estimular estratégias de autoformação, o que quer dizer promover o processo de “aprender a aprender”. Essa estudiosa aponta que quando se incentiva nos professores as táticas de autoformação, “pressupõe-se um processo de generalização pelo qual essa premissa se estende também para os educandos”.

Ao analisar a proposta de Tardif e Duarte (2003a) compreende que ela relega a segundo plano os conhecimentos acadêmicos, científicos e teóricos, tendo em vista as implicações que uma mudança na carreira universitária, nessa perspectiva, pode acarretar, “até mesmo em termos do número de vagas existentes nas universidades para contratação de docentes e pesquisadores nos chamados fundamentos da educação” (p. 604).

A ideia de que a escola seja uma instituição cuja função social é a universalização do conhecimento científico, artístico e filosófico tem sido muito distorcida em função de uma adaptação passiva cada vez maior dos educadores às exigências do capital. Questiona-se o valor da aquisição desses conhecimentos e até se recusa o que para Vigotski (1991a) é o principal fato humano: a transmissão e assimilação da cultura. Numa perspectiva vigotskiana, portanto histórico-crítica, o ensino é de extrema importância por favorecer o processo de apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social, permitindo a cada indivíduo a aquisição de qualidades, capacidades e características humanas constituídas historicamente, bem como a

aquisição contínua de novas aptidões e funções psíquicas.

As políticas neoliberais e a política educacional recente reduzem o valor do ensino à capacidade de o educador levar o aluno a buscar por si próprio os conhecimentos ou informações que sejam úteis ao seu cotidiano. Reconsiderar a importância do ensino, a valorização do conhecimento escolar, científico e teórico no debate da formação docente representa a viabilidade de respaldar-se teoricamente em contraposição a essa lógica dominante.

Sobre a relação Psicologia-Educação

De acordo com Patto (2003), a produção da Psicologia na área educacional deu-se tendo por base condições históricas determinadas, surgindo de uma perspectiva organicista fundamentada na biologia. Na esfera educacional, sustentou-se numa visão clínica e psicometrista do trabalho, visando diagnosticar e tratar os problemas de aprendizagem, bem como selecionar os mais “capazes”, culpabilizando o aluno pela sua dificuldade em aprender.

Hoje, a Psicologia já dispõe de elementos teórico-críticos importantes que defendem a concepção dialética da relação entre o indivíduo e o contexto histórico, bem como possui o alcance e a possibilidade de formação e evolução da individualidade posta pelo processo histórico. Porém, apesar de a produção teórica em Educação numa perspectiva mais crítica já ter avançado consideravelmente, é preciso empenho na elaboração e no desenvolvimento de determinados aspectos que necessitam de maior aprofundamento, pois convive-se com a concepção escolanovista e o tecnicismo no espaço intraescolar de forma nem sempre esclarecida e consciente.

De acordo com Duarte e Facci (2004), as concepções da Escola Nova tornaram-se contemporâneas e foram renovadas pela propagação de outras correntes, como é o caso do construtivismo, da teoria do professor reflexivo e da pedagogia das competências. É também provável que estejamos vivenciando o surgimento de um neotecnicismo por intermédio das novas tecnologias da informação.

É preciso, então, dizer que a Psicologia, exatamente por estar a serviço da Educação, não pode desconhecer sua responsabilidade social nem atuar segundo modismos que, quase sempre, terminam distorcendo os pressupostos teóricos originais. De fato, nesta pesquisa, constatamos como a vertente construtivista difunde suas ideias, valores e temas ligados aos processos psicológicos e pedagógicos de desenvolvimento e aprendizagem, inteiramente relacionados com a concepção bastante veiculada atualmente ao ideário do aprender a aprender que encabeça as reformas educacionais.

A Psicologia Histórico-Cultural, ao se posicionar criticamente contra a ideologia até então produzida, e em favor da ética e da justiça social, contrapõe-se à educação que hoje ajuda a alimentar a globalização hegemônica e o neoliberalismo. Porém, existe uma grande tendência de distorção da teoria de Vigotski entre alguns autores que buscam incorporar essa teoria a ideias completamente afastadas da perspectiva marxista. É nesse sentido que defendemos uma proposta crítica, histórica e social para a Psicologia da Educação.

Elementos para compreender a psicologia de Vigotski

As principais ideias de Vigotski (1979a; 1988a; 1996a) dizem respeito: (1) à relação dialética entre indivíduo-sociedade, a qual dá origem a características tipicamente humanas, ou seja, à medida que o homem transforma o seu meio, transforma-se a si mesmo; (2) às funções psicológicas superiores, que têm origem nas relações entre o indivíduo e seu contexto sociocultural, ou seja, têm origem cultural; (3) à relação homem-mundo, mediada por “ferramentas” criadas pelo homem; (4) ao cérebro como a base biológica de tais funções mentais, sendo que ele não seria imutável nem fixo. “Por isso, os fenômenos psíquicos, enquanto fenômenos naturais (ou seja, não modificados), não podem explicar o desenvolvimento, o movimento, as mudanças na história da ciência. Esta é uma verdade evidente” (VIGOTSKI, 1996, p. 224).

Na maioria dos seus escritos, o psicólogo soviético reafirma o método materialista-histórico que deveria ser adotado como geral para a análise dos fenômenos, adequado para unificar a ciência psicológica. Mas, para a construção de uma psicologia marxista no campo teórico, era preciso dominar a utilização do método proposto por Marx, pois, segundo Vigotski (1996b, p. 395), sem ele, esta se transformaria numa colcha de retalhos idêntica à psicologia burguesa. “Não quero receber de lambuja, pescando aqui e ali algumas citações, o que é a psique, o que desejo é aprender na *globalidade* do método de Marx como se constrói a ciência, como focar a análise da psique” (grifo no original).

Vigotski (Ibid.) considerava a construção da psicologia marxista como o processo de constituição de uma psicologia legitimamente científica, e não como o aparecimento de mais uma entre as correntes existentes nessa área. Porém, tal psicologia científica não seria construída pela justaposição de citações extraídas dos clássicos do marxismo e achados de pesquisas empíricas desenvolvidas com métodos baseados em pressupostos filosóficos contraditórios ao marxismo. Seria preciso, no seu entender, uma teoria que fizesse a mediação entre o materialismo dialético como filosofia de alto grau de alcance e universalidade e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos. Esse estudioso estabelecia um paralelo entre a teoria psicológica mediadora e o materialismo histórico, uma vez que este também tem a função de determinar as mediações precisas entre o materialismo dialético e a análise das questões concretas.

Uma concepção primordial que Vigotski traz à reflexão é a ideia de que o conhecimento não se dá por meio da interação direta sujeito-objeto. Essa interação é, em essência, mediada. Ele sugere o conceito de mediação fundamentado na concepção de Marx e Engels (1978) realizada por instrumentos e signos. Os instrumentos se referem a objetos do mundo físico que são mediadores da ação (e transformação) do homem sobre a natureza. Os signos surgem como os instrumentos psicológicos, como mediadores do próprio pensamento.

De acordo com Engels (1979, p. 26), a especialização da mão humana encontra-se relacionada ao uso de ferramentas, as quais foram criadas em consequência das necessidades da prática coletiva humana de transformação da natureza. Porém, “a mão, por si mesma, não teria jamais realizado a máquina a vapor se o cérebro do homem não tivesse se desenvolvido qualitativamente, com ela, ao lado dela e, até certo ponto, por meio dela”. O cérebro também se desenvolveu paralelamente ao desenvolvimento da mão, permitindo o desenvolvimento da consciência. Vigotski compartilha dessas ideias sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como recursos pelos quais o homem, transformando a natureza, transforma-se a si mesmo.

Vigotski opera a objetivação dos processos psicológicos, analisando-os a partir de condições reais de vida do sujeito, ou seja, a partir de uma base material. Seus pressupostos elucidam os caminhos através dos quais a natureza do comportamento se transforma de biológica em sócio-histórica. (PALANGANA, 1994, p. 98).

Portanto, os processos psicológicos superiores mudam de acordo com as transformações histórico-sociais, pois se encontram sujeitos às leis que orientam a evolução da cultura humana.

No que se refere à relação indivíduo-sociedade, Vigotski (1987) postula que o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual, definindo a tese central de que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser encontradas nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior. Para ele, os processos psicológicos humanos se desenvolvem inicialmente no plano social como processos interpessoais e interpsicológicos, para depois se tornarem individuais, ou seja, intrapessoais ou intrapsicológicos.

Ao abordar os processos de desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski (1982; 1988; 1988a; 1994; 2000), em seus estudos, demonstrou que, no nascimento, os fatores biológicos desempenham um papel mais central, porém, à medida que a criança amplia suas relações com o meio, a cultura torna-se um elemento determinante nos rumos do desenvolvimento.

A relação entre aprendizado e desenvolvimento permanece, do ponto de vista metodológico, obscura, uma vez que pesquisas concretas sobre o problema dessa relação fundamental incorporaram postulados, premissas e soluções exóticas, teoricamente vagas, não avaliadas criticamente e, algumas vezes, internamente contraditórias: disso resultou, obviamente, uma série de erros. (VIGOTSKI, 1994, p. 103)

Para o estudioso russo, a aprendizagem é condição prévia para o desenvolvimento, antecipando-se a ele e podendo promovê-lo. Nesse sentido, Vigotski (1994, p. 113) descreve a existência de dois conceitos: um referente àquilo que a criança faz sozinha e outro que diz respeito àquilo que ela faz com a ajuda de outras pessoas, especialmente de adultos. Segundo esse estudioso: “O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal”. O nível de desenvolvimento real ou efetivo se refere às conquistas já alcançadas, e o outro, o nível de desenvolvimento próximo, diz respeito às capacidades em vias de serem construídas.

Essa proposta tem implicações, não apenas na valorização do conhecimento teórico da Psicologia na Educação, mas, principalmente, na maneira de conceber o aluno e sua cultura. Implica principalmente a compreensão do papel do professor, podendo contribuir para o rompimento com a perspectiva tradicional, que coloca a prática pedagógica em uma situação de dependência em relação ao desenvolvimento real.

A pesquisa

No aspecto teórico-prático, investigamos em cursos de Licenciatura em Pedagogia e Psicologia de três Universidades Públicas do estado da Paraíba como os professores que ministram os componentes de Psicologia da Educação e/ou Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem se apropriam da teoria de Vigotski. Estabelecemos como critério para selecionar os sujeitos integrantes da pesquisa professores que, no período da investigação, lecionavam esses conteúdos nos referidos cursos.

O grupo de professores foi constituído tanto por profissionais com pouco tempo de ensino na universidade quanto por aqueles que já lecionam há mais tempo. Num total de dez professores entrevistados, quatro eram substitutos. Vale ressaltar que não houve critério de escolha quanto ao tempo de atuação ou ao sexo dos sujeitos, uma vez que, na época da pesquisa, em cada departamento encontramos apenas dois professores ministrantes do componente pesquisado.

Para coletar os dados, utilizamos três instâncias de investigação, a saber: entrevistas semiestruturadas, questionário sociocultural e pesquisa documental. Pela natureza do estudo, elegemos os planos de curso como foco de investigação documental para melhor compreensão de como se dava a apropriação da obra de Vigotski nos cursos investigados.

As entrevistas foram todas gravadas e posteriormente transcritas, enquanto o questionário sociocultural foi preenchido pelos próprios sujeitos e destinou-se à sua caracterização em termos de dados pessoais, acadêmicos, profissionais e de lazer, no qual constam, ainda, questões que abrangem as condições físicas da instituição em que trabalham, tais como: o número aproximado de alunos por turma, as instalações físicas e as maiores dificuldades para a atuação no magistério.

O processo de análise

Com base nos planos de curso foi iniciada uma leitura mais aprofundada das ementas, dos conteúdos programáticos e da bibliografia. Após essa leitura, foi feita a categorização dos significados dos conteúdos das ementas por disciplina e o agrupamento de sentidos por categorias. A ordenação dos dados deu-se pelo agrupamento de questões das entrevistas. Esse modo de congregar as questões foi importante porque constituiu um recurso para a estruturação da análise.

A nossa visão, coerente com os pressupostos filosóficos e metodológicos do materialismo

histórico dialético presentes na Escola de Vigotski, foi determinante para o tratamento metodológico. Já no início do século XX, Vigotski (1991a) aponta como razão para a crise da Psicologia a utilização nas pesquisas de aportes metodológicos resultantes de visões estritamente objetivistas ou subjetivistas e propõe, para o enfrentamento dos problemas, a adoção do método materialista histórico e dialético.

Ao embasar seus estudos no método materialista dialético, o referido autor utiliza-se de princípios analíticos que abordam os fenômenos em seu processo de transformação. Mesmo fazendo uso de diversos procedimentos, considera as questões como unidades de análise. Dessa forma, possibilita explicitar a existência de um sistema dinâmico de significados envolto num determinado fenômeno que, ao ser tomado em suas diferentes dimensões, permite ser estudado de forma contextual, tanto em termos quantitativos como qualitativos e nas suas diferentes fases de desenvolvimento.

As categorias principais que viabilizaram a análise dos dados pelo método dialético foram: contradição, humanização, alienação, trabalho, objetivação, apropriação, totalidade e historicidade, presentes no referencial teórico-analítico e surgidas em função das perguntas norteadoras do estudo, identificadas por meio da análise documental e das entrevistas. Isso significa que essas categorias foram determinadas na relação entre a teoria e os dados da pesquisa.

Algumas reflexões com base na pesquisa

A análise de todo o material coletado permitiu-nos identificar o nível de apropriação mais recorrente da teoria vigotskiana nele existente³. Nesse aspecto, verificamos como os autores vigotskianos mais citados se situam entre aqueles que se constituem hoje como os interlocutores que enquadram Vigotski nos modelos “interacionista-construtivista e sócio-interacionista”: “César Coll, Jesús Palácios, Álvaro Marquese, Mário Carreteiro [...]. Então eles trabalham com o construtivismo, com base em Piaget, em Vigotski, em Ausubel, em Gagné e uma série deles [...]” (D8).

A tentativa de integrar Vigotski a paradigmas considerados sócio-interacionistas denota a tendência a uma interpretação a-histórica de sua teoria. Concordando com Duarte (2007, p. 62), a “Escola de Vigotski não é interacionista nem construtivista”. O nome de uma escola é um dos subsídios que determinam sua especificidade ante as demais, e nenhum desses nomes está contido nos escritos de Vigotski, Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin, Davidov ou algum outro membro dessa escola. Esses estudiosos sempre caracterizaram a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski pela sua abordagem histórico-social do psiquismo humano. Nesse sentido, o psiquismo não pode ser completamente compreendido se não for estudado como um objeto fundamentalmente histórico.

Nas referências bibliográficas dos planos de curso das disciplinas de Psicologia da área educacional (Psicologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem) encontramos indicações de apenas três obras de Vigotski: *A formação social da mente*, *Pensamento e linguagem* e *A construção do pensamento e da linguagem*. Porém, a quase totalidade dos planos de curso apresentada restringiu-se às suas duas primeiras obras, que são precisamente aquelas que foram alteradas pelos seus organizadores e tradutores, especialmente nas partes em que Vigotski explana o método científico que adota.

De acordo com Sève (1989), as partes suprimidas foram especificamente sobre as ideias marxistas de Vigotski, como se elas não pertencessem à sua teoria psicológica, prejudicando a compreensão do seu pensamento. Porém, Vigotski (1991a, pp. 257-413), em seu texto sobre “O significado histórico da crise da psicologia”, defendeu a necessidade de uma teoria materialista e dialética do psiquismo. As críticas e represálias vivenciadas por Vigotski na década de 1930, que resultaram na proibição de suas obras pelo governo de Stálin, favorecem a compreensão de sua defesa por uma “verdadeira” psicologia marxista, em oposição àquela que estava posta. No prefácio do livro *Pensamento e linguagem* os próprios tradutores lembram:

³ Neste artigo apresentamos apenas a análise de algumas partes do material coletado.

Uma tradução literal não faria justiça ao pensamento de Vigotski. (...). A organização interna dos capítulos foi preservada, exceto no Capítulo 2, onde omissões externas resultaram em uma reestruturação do texto e em um número extremamente reduzido de subdivisões (HANFMANN e VAKAR, 1998, p.17).

No que se refere à obra *A formação social da mente*, trata-se de uma coletânea organizada por quatro pesquisadores americanos tendo por base os manuscritos de Vigotski, na qual, em seu prefácio, eles esclarecem: “O leitor não deve esperar encontrar uma tradução literal de Vygotsky [...]. Temos, ainda, perfeita noção de que ao mexer nos originais poderíamos estar distorcendo a história” (STEINER, SOUBERMAN, COLE e SCRIBNER, 1994, p.14).

Ao se preocupar em não “distorcer a história” em favor de “uma exposição mais clara”, desconsidera-se a importância que Vigotski deu, em seus escritos, ao significado das palavras em relação ao seu contexto. Portanto, ao analisar que a versão brasileira para as duas obras acima referidas teve como base a versão inglesa que sofreu as alterações do original russo, acreditamos que algumas ideias nelas contidas não são fiéis ao pensamento do autor, podendo acarretar prejuízo na apropriação de seus principais conceitos, principalmente quando apenas elas são consultadas.

No entanto, os escritos desse autor, mesmo essenciais, não se constituem nos únicos recursos para compreender seu trabalho. Vigotski coordenou um grupo de pesquisadores que se empenhava em desenvolver uma psicologia que compreendesse o homem em sua totalidade e, como principais colaboradores, estavam Luria e Leontiev, os quais também tiveram discípulos que continuaram o seu projeto. Nesse sentido, pensamos que, apesar das condições adversas com que se deparam os professores, é possível haver maior aprofundamento das ideias de Vigotski utilizando os autores citados.

Apesar do expressivo aumento de publicações de autores que pesquisam os fundamentos de base construídos tendo por base o materialismo histórico-dialético, tais como Duarte (1992; 1993; 1998; 2000; 2003; 2004; 2007), Freitas (1994), Pino (1999), Tuleski (2002), Facci (2004), dentre outros, apontando a preocupação com apropriações a-históricas de Vigotski, em nenhum plano de curso foram encontradas essas referências.

Dentre os teóricos mais indicados pelos participantes da pesquisa para compor a bibliografia da disciplina Psicologia da Educação foi identificada uma quase unanimidade dos sujeitos em torno das teorias de Vigotski e Piaget: “Para mim são aqueles que dão uma visão mais voltada para o aluno como construtor do próprio conhecimento. Que seria Piaget e Vigotski” (D1). “Os sócio-interacionistas: Piaget e Vigotski porque eles trabalham o desenvolvimento cognitivo e a relação com a cultura também” (D4). “Eu acho arriscado quando a gente vai pegar só um [...]. Tem Vigotski com a proposta da Zona de Desenvolvimento Proximal [...]. Piaget contribuiu para que a gente tenha uma referência de como tudo isso começou, da estrutura de desenvolvimento da criança” (D3).

Os depoimentos apresentados revelaram que os educadores não diferenciam o pensamento de Vigotski da proposta interacionista-construtivista de Piaget. Porém, não interpretamos essa confusão como uma questão apenas desses educadores, mas como decorrente de um processo ideológico generalizado, como revelação de um fenômeno mais abrangente de propagação do pensamento pós-moderno, como já foi ressaltado. Esse tipo de articulação faz com que os conceitos sejam tomados isoladamente, sem nenhuma vinculação com o aparato histórico-cultural. O modelo interacionista se encontra na classificação epistemológica empregada por Jean Piaget. O interacionismo ou construtivismo são dois termos utilizados alternadamente por Piaget para aludir a dois aspectos de apenas uma concepção epistemológica como uma via alternativa para superar a unilateralidade do apriorismo e do empirismo. Portanto, de acordo com esse entendimento, Vigotski não é interacionista.

Quando dizemos que Vigotski não é interacionista estamos afirmando que sua teoria não se enquadra no modelo teórico do interacionismo, mas não significa que estejamos afirmando que a teoria vigotskiana desconhece a questão das interações (DUARTE, 2004a, p. 178).

A interação, para Piaget, orienta-se por um modelo biológico de compreensão do psiquismo humano reduzindo o conceito a relações entre pessoas. Para Vigotski (2000a), a interação consiste não apenas em estar junto com os outros, mas diz respeito à interação com a ontogênese, que foi mediatizada pelas relações sociais e pelos produtos da atividade humana. Por esse motivo, é equivocada a denominação “sociointeracionismo” que psicólogos e educadores dão à teoria vigotskiana. Piaget e Vigotski utilizam pressupostos epistemológicos diferentes, ou seja, suas concepções de homem e de mundo são distintas, portanto interpretam diferentemente os fenômenos psicológicos.

Ao serem indagados sobre as principais fontes de informação da teoria vigotskiana utilizada nos estudos em sala de aula, dos dez sujeitos entrevistados, apenas um fez referência às obras clássicas nos estudos com os alunos.

São várias as explicações para a não adoção da leitura dos clássicos, desde a que aborda a inviabilidade de trabalhar com a obra porque ela se encontra “espalhada” em muitas fontes, até a que alega a carência financeira dos alunos para a aquisição de livros. “Para dar aula mesmo a gente utiliza geralmente os comentários porque as obras dos autores são ainda obras muito difíceis para os nossos alunos” (D3). “Eu começo sempre trabalhando com os textos do César Coll [...]” (D8).

Em se tratando do trabalho educativo numa perspectiva vigotskiana, considerar a historicidade do indivíduo significa valorizar a transmissão da experiência histórico-social, ou seja, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente. O professor, nesse aspecto, constitui-se como mediador entre os conhecimentos científicos e os alunos, incidindo nas funções psicológicas superiores destes, levando-os a fazerem correlações com os conhecimentos já adquiridos, bem como promovendo a necessidade de apropriação constante de conhecimentos cada vez mais desenvolvidos e ricos. Sem o processo de transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade, sem o trabalho educativo, a continuidade do progresso histórico não seria possível, pois: “O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade [...]. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas” (LEONTIEV, 1978, pp. 282-283).

O que pontuamos aqui é que o homem faz suas apropriações por meio de atividades que se dão em condições objetivas de vida e na relação com outros homens. Quando o educador diz que seu aluno trabalha, apresenta dificuldade de leitura e recomenda a leitura da fonte apenas para os “mais adiantados”, estamos diante de uma das formas mais básicas de alienação, que é “aquela na qual os indivíduos humanos são impedidos de apropriarem-se da riqueza material e intelectual produzida socialmente e incorporada ao ser do gênero humano”. (DUARTE, 2004a, p. 282).

Portanto, o aluno precisa ser reconhecido pela sua atividade, nas relações que estabelece com os bens simbólicos e materiais que lhe são oferecidos, desenvolvendo-se ao assumir a posição de sujeito nesse processo de aprendizagem e apropriação da cultura.

No que diz respeito ao educador, para concretizar plenamente seu trabalho educativo, é necessário que ele mantenha uma relação consciente com o papel que a sua atividade exerce na formação do “indivíduo-educando-concreto” que tem sob a sua responsabilidade e com as implicações decorrentes desse trabalho educativo na produção e reprodução da vida social.

O conceito que os educadores consideraram mais importante da teoria vigotskiana foi o de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, conceito esse fundamental para a educação. Porém, em se tratando das argumentações que relacionam esse conceito à formação docente, as respostas aparentam ser vagas: “Zona de Desenvolvimento Proximal, não é?” (D1). “A questão do interacionismo, a interação da mediação, não é? Que é muito importante para questão do professor, ninguém aprende sem haver uma boa interação” (D3). “Para mim o que é essencial é o nível de desenvolvimento proximal, o nível de desenvolvimento real e a questão da ZDP” (D5).

Notamos que existe uma dificuldade na compreensão própria dos conceitos. É importante lembrar que os artigos de revistas e os livros adotados pelos professores já são interpretações da teoria do estudioso russo e, nesse sentido, trazem subjacentes as leituras de quem faz tais interpretações. Obras que sofreram diversas interpretações comumente não são fiéis às ideias do

autor, podendo gerar prejuízos na apropriação de seus principais conceitos.

No seio das argumentações sobre a possibilidade de contribuição da psicologia vigotskiana para a formação docente, evidenciamos o caráter contraditoriamente humanizador e alienador com que a objetivação do ser humano se efetiva no âmbito das relações sociais de dominação. “As universidades, elas têm que repensar sua prática para que o ensino esteja preparando o sujeito para esse mundo da empregabilidade, e aí como é que vai preparar? Mostrando a praticabilidade do que você aprende [...]” (D3).

Esse depoimento é revelador do quanto a difusão do conhecimento é regida pelas leis de mercado. Consequentemente, quanto mais superficiais e imediatistas são os conhecimentos ofertados aos indivíduos, mais superficiais e imediatistas tornam-se as necessidades intelectuais destes. É, portanto, interpretado como parte de um contexto de descaracterização do trabalho docente, como demonstração da importância da educação para o capitalismo contemporâneo. Como é sabido, para a reprodução do capital, necessita-se de uma educação que forme os trabalhadores de acordo com os padrões vigentes de exploração do trabalho.

No plano ideológico, limitam-se as expectativas dos trabalhadores no que se refere à socialização do conhecimento pela escola, divulgando-se a ideia de que o conhecimento não é o mais importante a se adquirir pela educação, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no mercado de trabalho. Nesse sentido é preciso refletir sobre um instrumental metodológico que possibilite aos educadores uma análise dessa realidade histórica e material, contribuindo para que cada um construa sua prática profissional por meio de leituras mais amplas da sociedade.

Considerações

Os resultados deste estudo apontam para a importância de os educadores conhecerem os fundamentos da psicologia de Vigotski. As propostas e ideias desse autor foram comparadas às propostas e ideias de Jean Piaget, classificando-as como pertencentes à mesma corrente psicológica. Os dados demonstram que a necessidade de aprofundar os conceitos de Vigotski perpassa pela dificuldade de acesso às obras importantes da Psicologia Histórico-Cultural desse autor. A quase totalidade dos planos de curso apresentados e os depoimentos restringiram-se às suas duas primeiras obras, as quais sofreram alterações na tradução e na organização. Não se fez referência aos estudos dos autores soviéticos Luria e Leontiev, que continuaram os trabalhos de Vigotski, e cujas obras já foram publicadas no Brasil há algum tempo. Esse talvez seja um dos motivos pelos quais há um determinado consenso de que Vigotski é um dos representantes do interacionismo construtivista.

A importância de proporcionar o conhecimento das diversas teorias, como foi ressaltado nos depoimentos, não anula a possibilidade de a disciplina de Psicologia da Educação priorizar os fundamentos que melhor possam respaldar a prática pedagógica. Nesta pesquisa, consideramos que, apesar de se constituir também em objeto de análise, a Psicologia Histórico-Cultural dispõe de elementos fundamentais para que a disciplina possa proporcionar uma formação crítica aos educadores. Assim, ao analisar o papel dos formadores de profissionais na graduação, aludimos que a forma como a psicologia de Vigotski vem sendo abordada, suas contribuições para a educação, resultam, de certo modo, neutralizadas.

Nesse sentido alertamos para o fato de que, numa perspectiva marxista, em outros tipos de trabalho pode não ocorrer prejuízo do produto pela alienação do processo, ou seja, o trabalhador pode se alienar, se exaurir no processo de produção, mas o produto servir para enriquecer a sociedade. Em termos de trabalho educativo isso não ocorre. A alienação do educador perante o processo educativo também ocasiona a alienação no que diz respeito ao produto, ou seja, a formação do educando, que está sendo escolarizado.

Porém, apenas a crítica intelectual é insuficiente. Compreendemos que a situação em que se encontram os educadores em nossas instituições educativas depende também da superação concreta das condições objetivas que produzem determinadas situações. As condições objetivas de trabalho a

que são submetidos os docentes são circunstâncias alienantes, ao restringir as possibilidades destes de se realizarem como gênero humano. As práticas sociais que superam, em determinado grau, a alienação, abrangendo o trabalho do professor, não dependem apenas das condições subjetivas identificadas aqui pela formação docente, que compreende os objetivos de sua ação de ensinar. Os docentes estão sujeitos também a circunstâncias ou condições essenciais de trabalho que fazem a mediação dessa procura de relações mais consciente. A crítica intelectual constitui-se apenas num dos recursos desse processo.

Afinal, reconhecemos que de forma alguma tal base metodológica oferece a solução definitiva, a verdade absoluta para a questão do desenvolvimento e da aprendizagem humana. Ao propor a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, pretendemos contribuir para resgatar a confiabilidade no processo educacional, na aquisição dos conhecimentos, dos conteúdos e no papel do professor, tão desvalorizado neste país. Vigotski, ao indicar que a instrução e o ensino são responsáveis pelo desenvolvimento mental das crianças, destaca e amplia o papel destes, que atualmente são desconsiderados e julgados desnecessários na nossa sociedade em detrimento do “aprender a aprender”.

Referências

BOCK, A. M. B. GONÇALVES, M. G. M. e FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2002.

BOCK, A. M. B. GONÇALVES. (Org.). *Psicologia e compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003.

DUARTE, N. *A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano*. 238f. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo: 1992.

_____. *A individualidade para – si: contribuição a uma teoria histórico social da formação do indivíduo*. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

_____. “Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar”. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 44, pp. 85-106, 1998.

_____. “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar”. *Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)*. Campinas, v. 71, número especial, p. 79-115, julho, 2000.

_____. (Org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000a.

_____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ENGELS, F. *A dialética da natureza*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas SP: Autores Associados, 2004.

- FREITAS, M. T. A. *O pensamento de Vygotsky e Baktin no Brasil*. Campinas: Papirus, 1994.
- FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v.23, n.80, setembro/2002, p. 137-168.
- HANFMANN, E. e VAKAR, G. Prefácio à tradução inglesa. In: VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LAROCCA, P. *A psicologia na formação docente*. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- LIEBESNY, B. e SANCHEZ G. S. Os desafios do ensino da psicologia Sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B. GONÇALVES, M. G. M. e FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- MARX, K. & ENGELS, F. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa, Moraes. 1978.
- PAIVA, V. "Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social". In: FRIGOTTO, G.; GENTILI, P. (Org). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires, Gráficas y Servicios, pp. 49-64. 2000.
- PALANGANA, I. C. *Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social)*. São Paulo, Plexus, 1994.
- PATTO, M. H. S. O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação psicologia-educação. In: Bock, A. M. B. (Org.). *Psicologia e compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003.
- PINO, A. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 22. 1999, Caxambu: ANPED, 2002, 1999. CD-ROM.
- _____. "Filosofia da educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis". In: FREITAS, M. C. *A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo*. São Paulo: Cortez, Franca, Universidade de Franca (UNIFRAN), pp. 167-185. 1996.
- SÈVE, L. – "Dialectique et psychologie chez Vygotsky". In: *ENFANCE*, No. 1-2, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 11-16, 1989.
- SILVA, R. N. & DAVIS, C. Formação de professores das séries iniciais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 87, pp. 31-44, nov. 1993.
- STEINER, V. J.; SOUBERMAN, E.; COLE, M. e SCRIBNER, S. Prefácio dos organizadores da obra. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- TULESKI, S. C. *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá, Editora da Universidade Estadual de Maringá (EDUEM). 2002.
- VIGOTSKI, L. S. *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica, 1979a.
- _____. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal Editor, 1982.

- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. _____. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone e EDUSP, 1988.
- _____. *Obras Escogidas I*. Madrid, Centro de Publicaciones Del M. E. C. y Visor Distribuciones, 1991.
- _____. *Obras Escogidas II*. Madrid, Centro de Publicaciones Del M. E. C. y Visor Distribuciones, 1991a.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- _____. *Obras Escogidas IV*. Madrid, Centro de Publicaciones Del M. E. C. y Visor Distribuciones, 1996.
- _____. O significado histórico da crise da psicologia. In: Vigotski, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.
- _____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.
- _____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em abril de 2014
Aprovado em junho de 2014.

REFORMA EDUCACIONAL EM MINAS GERAIS: O PERFIL DOS COORDENADORES DE GRUPO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL – GDP – NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA-MG.

EDUCATIONAL REFORM IN MINAS GERAIS: THE PROFILE OF ENGINEERS OF THE GROUP PROFESSIONAL DEVELOPMENT – GPD – OF THE CITY UBERLÂNDIA

Marina Ferreira de Souza Antunes¹

RESUMO: Este texto apresenta o perfil dos/as coordenadores/as do Grupo de Desenvolvimento Profissional – GDP – que atuaram nas escolas estaduais do município de Uberlândia e participaram do projeto denominado Escolas Referência – Projer – no período de 2004 a 2012. Este trabalho é parte da tese de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo resultado da primeira qualificação, e está inserido no âmbito das pesquisas sobre formação continuada em serviço, com ênfase na avaliação de políticas públicas educacionais. O perfil dos coordenadores foi traçado com base nos resultados da aplicação de um questionário aos/às coordenadores/as de GDP e abarca os seguintes itens: sexo, idade, nível de formação, tempo de atuação no magistério e na Escola Referência, instituição em que fez a graduação, e dificuldades para participar de programas de formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada em serviço. Reforma educacional em Minas Gerais. Escolas Referência. Políticas públicas educacionais.

ABSTRACT: The text presents the profile of / the coordinators / the Group Professional Development - GDP, which acted in the public schools of the city of Uberlândia, who worked on the project called Schools References – PROJER – from 2004 to 2012. It is part of the doctoral thesis, in progress, the Graduate Program in Education at the Federal University of Juiz de Fora, which resulted from the first qualification; inserting the scope of research on in-service training, with emphasis on evaluation of educational policies. The profile of Engineers was drawn from the results of a questionnaire to / coordinators to / from the GPD and covers the following items: gender, age, level of education, length of experience in teaching and Reference School, an institution that graduation and made it difficult to participate in continuing education programs.

KEYWORDS: In-service training; educational reform in Minas Gerais; reference schools; educational policies.

¹ Professora da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia – Faefi /UFU e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – PPGE/UFJF. E-mail: marina@faefi.ufu.br

Introdução

O presente trabalho é parte da tese de doutorado² desenvolvida no escopo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e cujo objetivo geral é descrever, analisar e interpretar o Projeto Escolas Referência (Projer) implementado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEEMG) no contexto da reforma do Estado e também da reforma educacional. Especificamente, a tese trata da política de formação continuada em serviço que subjaz ao Projer, projeto adotado pelo governo mineiro a partir do ano de 2004 e que abrange o município de Uberlândia-MG. Para a consecução da pesquisa foi utilizada a combinação de instrumentos para a coleta de dados, buscando captar pontos de vista distintos sob diferentes ângulos, com o intuito de dar conta da complexidade do objeto estudado. Assim, foram utilizados a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica, o questionário misto e a entrevista focalizada ou semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987). Este artigo, em função da limitação de espaço, apresenta o resultado de um dos instrumentos utilizados, qual seja, a aplicação de um questionário misto com a finalidade de se aproximar do objeto de estudo e de identificar o perfil dos coordenadores de Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP) responsáveis pela implementação do projeto nas Escolas Referência, o que nos ajudará na análise e interpretação do Projer.

Gatti (2012) afirma que as questões ligadas à formação de professores emergem principalmente a partir dos anos 2000, em decorrência das políticas de avaliação educacional (tanto em nível nacional quanto estadual e municipal) resultantes dos processos de reformas educativas. Em estudo realizado por Gatti e Barreto (2009), aponta-se que “Há uma grande mobilização em torno do assunto, a produção teórica é crescente, [...] os sistemas de educação investem cada vez com maior frequência no ensaio de alternativas de formação continuada de professores” (p.199). Tal investigação encontra-se no centro dessas pesquisas e busca ampliar a produção de conhecimento na área de pesquisa educacional, sendo um tema contemporâneo e também relevante, haja vista a sua crescente presença no meio acadêmico.

Inicialmente, este artigo apresenta o “pano de fundo” que sustenta as mudanças ocorridas na formação continuada em serviço – ou seja, a reforma do Estado e, por conseguinte, da política educacional brasileira. Destaco, em seguida, alguns aspectos do Projer, caracterizando-o como política educacional. Posteriormente são apresentados os dados coletados após a aplicação de um questionário junto aos/às professores/as que foram coordenadores/as de GDP.

O perfil desses/as coordenadores/as é apresentado com base nas informações relacionadas aos seguintes aspectos: sexo, idade, nível de formação, tempo de atuação no magistério e na Escola Referência, instituição em que fez a graduação e dificuldades para participar de programas de formação continuada. Destaco a necessidade de elaborar projetos de formação continuada em serviço centrados na escola e nas necessidades dos/das professores/as, diminuindo ao máximo o hiato entre formadores/as e formados/as.

Reforma do Estado: implicações na política educacional

A reforma do Estado no Brasil se consolidou por meio de processos de flexibilização, em especial das relações de trabalho, da abertura de mercado e da desregulamentação econômica, elementos que facilitaram o deslanchar das privatizações. Para Draibe (1994), os vetores que estruturaram as reformas dos programas sociais (e, entre elas, a educacional) são: a descentralização dos recursos públicos, a focalização das ações no sentido de direcionar os gastos públicos e, por fim, a privatização da produção de bens e serviços, utilizando de estratégias de publicização e terceirização.

Na educação isso se expressou, inicialmente, por meio de uma política educacional embasada em três pilares: o financiamento, a avaliação institucional e a criação dos Parâmetros Curriculares

² Esta pesquisa conta com o apoio financeiro da Capes no âmbito do programa Prodoutoral.

Nacionais (PCNs), desmembrando-se em dois processos distintos e contraditórios: a centralização e a descentralização, reavivando a contradição do Estado mínimo/máximo. Nessa proposta de política educacional, o Estado é máximo no tocante ao controle/regulação (avaliação e PCNs) e mínimo quanto ao financiamento. Draibe (2005) caracteriza esse momento da seguinte maneira:

O país chega aos anos 90 com um sistema educacional público marcado por distorções e dificuldades, entre as quais destacam-se suas grandes dimensões; uma cobertura educacional insuficiente em todos os níveis de ensino, com exceção do ensino fundamental; baixa qualidade do ensino ministrado e distâncias significativas entre os novos requisitos de formação de mão de obra e os conteúdos educacionais. Além disso, a acentuada heterogeneidade do sistema educacional traduz-se nas desigualdades de acesso, cobertura e desempenho escolar entre grupos e categorias sociais [...] A agenda reformista que se arma na área envolve muitos, senão todos, esses aspectos e desafios (p. 9).

No âmbito específico da educação esse período foi marcado pelos acordos firmados principalmente depois da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, ocorrido em Jomtien, na Tailândia. Nesse cenário, combinaram-se pelo menos três variáveis: a primeira diz respeito à definição de uma agenda internacional para a educação, ou “Agenda Global Estruturada para a Educação” (Dale, 2001), marcada por diversos eventos, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a Conferência de Nova Delhi, a Cúpula Mundial de Educação para Todos, em Dacar, entre outros.

Esses eventos, assim como as outras variáveis, podem ser apontados como resultado da ação do “Estado Educador” (GRAMSCI, 2011). De acordo com Mazzeu (2009), “A finalidade última de tal estratégia consiste na adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista no que se refere ao modo de produção e ao novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital” (p. 2).

A segunda variável constitui-se de uma proposta firmada no contexto da retomada de uma visão que articula a educação ao desenvolvimento, em moldes semelhantes à teoria do capital humano; já a terceira diz respeito à presença de organizações internacionais (FMI, BM, Bird, OMC, Unesco e Cepal, entre outras) voltadas para o desenvolvimento de projetos na área de educação (DOURADO, 2001; VIEIRA, 2001). “A educação nesta perspectiva, fundamenta-se na concepção do homem, enquanto um recurso para o crescimento do capital como forma de produção da vida material, na sociedade mundializada” (MIGUEL e VIEIRA, 2008, p.133). Para Ferreti (2008),

[...] as reformas perpetradas no Brasil a partir da década de 1990 podem ser consideradas um bom exemplo do esforço dos setores dominantes, no plano nacional, tanto quanto no internacional, no sentido de adequar a educação, às necessidades presentes do Capital [...]. (p.191).

As agências internacionais agem, pois, como “partidos”, no sentido gramsciano, buscando o consenso. É necessário lembrar que essa “disputa” se dá entre frações de classes que detêm o poder de forma desigual, e o que tem prevalecido é a hegemonia daqueles que obtêm o consenso porque são detentores do capital.

Neste sentido, políticas ditas compensatórias são desenvolvidas com o intuito de manter, reorganizar e ampliar o modo de produção capitalista. Coraggio (1998) menciona que a política educativa do Banco Mundial está apoiada metodologicamente na teoria econômica neoclássica, em que a escola é vista como uma empresa, os fatores do processo educativo são tidos como insumos e, por outro lado, a eficiência e as taxas de retorno são vistas como critérios principais no momento de decisão. Desta maneira, como critério para financiamento da reforma educativa, o Banco Mundial propõe ações do tipo: descentralização, primazia do ensino básico, avaliação das instituições educacionais e capacitação em serviço.

No bojo da Reforma do Estado, as agências internacionais e os organismos multilaterais propõem a adoção da administração gerencial, tanto para direcionar e racionalizar os gastos públicos quanto para administrar escolas e professores (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007). Além disso, disseminam um determinado modelo de êxito por meio da “pedagogia do exemplo” (Souza, 2001); esse foi o caso da reforma educacional no Paraná e também em Minas Gerais, estados pioneiros na implementação de reformas políticas com um viés gerencial (SOUZA, 2001).

Miguel e Vieira (2008) enfatizam que “A influência exercida pelo Banco Mundial nos rumos do desenvolvimento mundial não se reduz, portanto, ao volume de empréstimos nas áreas de abrangência definidas, mas também no processo de reestruturação neoliberal dos países participantes” (p. 131). Ao fazer uma análise do processo de globalização que estamos vivendo, Ball (2001) afirma que

A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (p. 102).

A secretária de educação de Minas Gerais, no auge da implementação do Projer, fez uma declaração que corrobora essa afirmação, uma vez que admite que o projeto teve por base outras experiências de países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), dizendo que uma

Atenção especial vem sendo dada também às escolas mais tradicionais de Minas, espalhadas por todo o Estado, que marcaram época no seu esforço de bem educar e, pelo trabalho que realizaram, devem transformar-se em referência para as demais escolas, num contexto inteiramente novo. O que se pretende é torná-las bem-sucedidas na escolarização de todos os alunos que a procurarem, produzindo um “efeito demonstração” que possa influenciar e motivar as demais escolas do sistema. Essa estratégia é também utilizada em outros países, como as “charter schools” e as “magnet schools” de vários países da OCDE, cujos sistemas educacionais já alcançaram padrão de desempenho superior ao brasileiro (SEEMG, 2009b).

Denota-se uma filiação da SEEMG aos ideais da OCDE, que está vinculada a uma visão de desenvolvimento atrelada às questões econômicas globalizadoras e liberalizantes, com enfoque na teoria do capital humano. Lingard (2004) afirma que a OCDE “[...] descreve a si mesma como um tipo de organização internacional que ajuda governos a ‘moldar políticas’, exercendo influência por meio de investigação mútua feita pelos governos, vigilância multilateral e pressão para se conformar ou reformar” (p. 69).

Nos discursos reformadores, especialmente os que colocam o modelo gerencial como o mais adequado para superar os problemas de gestão que, segundo os reformadores, não decorrem da falta de recursos, mas do modo como eles têm sido administrados, as palavras eficiência e eficácia são uma constante. O tempo todo buscam-se elementos para confirmar isso e, na educação, essa “dupla” é vista como capaz de reverter os problemas da repetência, da evasão e da má qualidade do ensino. Nesse contexto, o “sistema” deve ser eficiente e eficaz, assim como as pessoas que o compõem. No caso da reforma educacional, o/a professor/a também deve ser capacitado de maneira a fazer com que o “sistema” funcione, de modo a elevar a “produtividade”.

Dessa maneira, ao mencionar os fatores que influenciam diretamente “na elevação da produtividade do trabalho” e que contribuem assim para o processo de racionalização e valorização do capital, Batista (2008) aponta, entre outros, o investimento na capacitação e especialização da força de trabalho. Para Miguel e Vieira (2008):

A disseminação da formação em serviço, a forma mais barata e eficiente de formar profissionais para a educação, segundo a ótica neoliberal, atingiu diretamente o corpo docente em todas as suas categorias. Cabe ao professor, portanto, desenvolver sua capacidade de aprender, para poder adequar-se com facilidade às rápidas transformações do mundo do trabalho (p. 137).

É nesse contexto que a formação continuada em serviço ganha destaque como requisito para o trabalho, ao incorporar a ideia da atualização constante em função das mudanças no conhecimento ou na forma de tratá-lo, das tecnologias e das transformações ocorridas no mundo do trabalho. “Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação docente [...]” (Gatti, 2008, p. 62), bem como nas ações desempenhadas por estes. Em pesquisas realizadas por Oliveira (2007), constatou-se que os/as professores/as, com base no processo de reestruturação do trabalho advindo da reforma educacional, passaram a desempenhar outras funções além do exercício da prática docente, como a participação em reuniões pedagógicas, na gestão da escola, no planejamento pedagógico, dentre outras, resultando numa intensificação do trabalho docente.

Esse pensamento é reforçado pelas afirmações de outros pesquisadores da área, como, por exemplo: Ghedin; Almeida e Leite (2008), ao afirmarem que “[...] uma reforma educacional acelera e intensifica os elementos que demandam a reconfiguração da profissionalidade docente.” (p. 104). Ramalho e Nuñez (2012) também acreditam que “Em nível internacional, as reformas educacionais [...] têm tomado a ‘profissionalização docente’ como categoria estruturante da atividade do professor [...]” (p.229). Mais adiante, esses autores enfatizam a necessidade de envolver os professores nos processos de profissionalização, de maneira que eles participem ativamente do processo e assumam um compromisso com as reformas. Caso isso não ocorra, elas estarão fadadas ao fracasso.

Nos dizeres de Morrow e Torres (2004), a imagem do novo trabalhador na teoria pós-fordista parece atraente: “Os imperativos da produção flexível exigem trabalhadores capazes de níveis elevados de autonomia e participação no grupo, e isto está ligado ao treinamento de capacidades amplas” (p. 39). No entanto, apoiados nos estudos de Soucek (1996) e pensando nas reformas educacionais em curso, esses autores afirmam que

A flexibilidade pós-fordista, assim, é uma faca de dois gumes – por um lado, ela promete ao trabalhador autonomia, participação democrática e treinamento; por outro lado, ela tende a cumprir essas promessas em pacotes, cujo conteúdo não corresponde a seus rótulos. A autonomia do trabalhador então se torna uma disposição para trabalhar mais, a participação democrática significa pensar em novas maneiras de intensificar o esforço de trabalho, e o treinamento passa a significar aprender menos sobre mais coisas (SOUCEK, 1996, apud MARROW e TORRES, 2004, p. 39).

Assim, “os pacotes” de formação continuada nem sempre atendem aos reais interesses dos educadores e têm servido muito mais para intensificar o trabalho docente do que realmente para promover mudanças significativas na formação. “[...] a padronização do ensino e do currículo está intimamente ligada à desespecialização do professor e à lógica do controle técnico em educação” (MORROW e TORRES, 2004, p. 39).

Políticas públicas educacionais em Minas Gerais – o Projeto Escola Referência

O processo de reforma foi marcado principalmente (mas não somente) pela elaboração de ordenamentos legais com vistas a promover e assegurar as mudanças necessárias a essa nova configuração, tanto em nível federal como estadual e municipal.

Na esfera federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394, de 20

de dezembro de 1996) introduziu várias modificações substantivas na organização da educação e forneceu as bases para as políticas de capacitação de professores/as. Essa lei destacou tanto a formação inicial como a continuada, apontando os municípios como os principais responsáveis pela formação em serviço e a modalidade a distância como principal recurso para esse fim, conforme o artigo 87, parágrafo 3º e inciso III (LDB, 9394/96). A LDBEN ainda instituiu a “Década da Educação”, que deveria estar em consonância com “A Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, ou seja, vinculada aos ditames da reestruturação do Estado.

A partir dos anos 80 do século XX, o governo mineiro desencadeou uma série de reformas nas áreas sociais, dentre elas a educacional, visando ao desenvolvimento sustentável do Estado. No caso específico da escola, pretendia-se superar o caráter excludente e a cultura da repetência, tão marcadamente presentes no contexto escolar.

A implementação de políticas públicas educacionais em Minas Gerais – que do ponto de vista de sua elaboração enfatizavam os aspectos do financiamento, da descentralização do ensino, da gestão e da participação e autonomia das escolas – foram analisadas nos trabalhos de Silva (1999); Teixeira (2001); França (2003); Oliveira (2003); Alves (2008); Landim (2009); Moreira (2010); Marques (2010); Bragança Junior (2011); dentre outros desenvolvidos nos diversos programas de pós-graduação em Educação, tanto em Minas Gerais como em outros estados. Tais estudos apontam os avanços, mas também os limites dessas políticas.

O projeto Escola Referência no estado de Minas Gerais surgiu no ano de 2004, no primeiro mandato do governador Aécio Neves, com a proposta de efetivar uma política pública para a Educação com o intuito de resgatar a qualidade e a tradição das escolas estaduais num contexto inteiramente novo. Nesse contexto, pretendia-se tornar as escolas bem-sucedidas na escolarização de todos os alunos que procuram a rede pública, e não apenas a elite que a frequentava até poucas décadas atrás (SEEMG, 2006a). No documento editado pela SEEMG é enfatizado que

O Projeto Escolas-Referência é um exemplo bem-sucedido de projeto com foco bem definido. Ele reúne escolas que, pelo trabalho que já realizaram ou que ainda vêm realizando, lograram alcançar o reconhecimento da comunidade em que atuam. São 223 escolas, com mais de 350 mil alunos, escolhidas dentre as maiores e mais tradicionais de Minas, distribuídas por mais de 100 municípios que abrangem 65% da população do nosso Estado. Cada uma dessas escolas escolheu uma outra, como associada, com a finalidade de estender os benefícios do projeto, as boas idéias e práticas educativas a um número maior de escolas e de alunos (SEEMG, 2006b, p. 23). (Grifos no original).

Segundo os documentos da SEEMG a justificativa política para a idealização desse projeto é, principalmente, a reconstrução da excelência na escola pública, promovendo:

1) o desenvolvimento pedagógico e institucional da escola, via elaboração e execução do Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional – PDPI – de cada instituição participante do projeto;

2) o desenvolvimento da gestão da educação escolar, por meio de exame de certificação dos diretores das escolas contempladas via Projeto de Capacitação à Distância para Gestores Escolares – Progestão, tendo em vista a preparação de gestores e futuros gestores escolares para desenvolver um processo de gestão coerente com a escola democrática de qualidade que se almeja para todos;

3) o Projeto de Desenvolvimento Profissional dos Educadores (PDP), que foi efetivado por meio da constituição de Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP). Tal projeto teve como foco melhorar o desempenho profissional dos professores dos ensinos fundamental e médio.

De acordo com o *site* da SEEMG, o desenvolvimento profissional é resultado de um processo dinâmico e coletivo. Por isso, a estratégia do PDP baseia-se na constituição de grupos autogerenciados

de estudo, reflexão e execução compostos por 15 integrantes em média e denominado Grupo de Desenvolvimento Profissional (GDP). Enfatiza-se que esses grupos se articulam em torno da concepção e execução de um projeto que conta com o apoio da SEEMG. Ao constituírem e participarem de um GDP, os educadores se envolvem em um processo de mútua aprendizagem.

No início do Projer, em 2004, o PDP foi desenvolvido nas escolas que participaram do projeto com a realização de discussões sobre três temas: 1) proposta curricular – implantação do Currículo Básico Comum (CBC)³ nas escolas; 2) avaliação da aprendizagem; e 3) Avaliação do desempenho, num total de 150 horas. A partir de 2007, o projeto ganhou um novo formato ao desenvolver projetos pedagógicos nas escolas financiadas pela SEEMG.

Em 2008, o PDP ganhou uma nova configuração, as ações e os projetos de enriquecimento curricular deveriam ser desenvolvidos em uma das seis áreas temáticas definidas: Alfabetização e Letramento; Avaliação Educacional e Institucional; Desenvolvimento do Ensino (como ensinar melhor); Educação Ambiental; Educação Patrimonial; e Feiras e Mostras de Cultura, Ciência e Tecnologia. As escolas elaboraram suas propostas por intermédio dos GDP. Foram selecionados 600 projetos, envolvendo 9 mil professores de 220⁴ Escolas Referência.

Para a SEEMG,

[...] o Grupo de Desenvolvimento Profissional (GDP) objetiva a promoção do desenvolvimento e a valorização profissional dos educadores em exercício nas escolas estaduais, de modo a possibilitar-lhes o exercício mais consciente e mais competente do magistério, em sintonia com as novas diretrizes da educação básica do país (2006b, p. 20).

Entendo ser necessário conhecer o perfil do profissional que desempenhou essa função ao longo do desenvolvimento do Projer, uma vez que a SEEMG via nele potencial para implementar a política educacional que foi gestada em 2003 como projeto-piloto em Belo Horizonte e Montes Claros. A partir de 2004, o projeto se estendeu para todo o estado de Minas Gerais, com a finalidade de promover a qualidade da educação por meio de mudanças curriculares e das práticas pedagógicas (SEEMG, 2006b). O Projer atingiu mais de 10 mil professores e cerca de 800 escolas – o que representa, segundo a SEEMG, mais de 65% da população educacional de Minas Gerais.

O perfil dos coordenadores dos Grupos de Desenvolvimento Profissional

Inicialmente, foi realizada uma coleta de documentos junto à 40^a Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia (40^a SRE); por meio destes foi possível identificar, desde 2004, um total de 105 coordenadores de GDP. Esses documentos também serviram para nortear a elaboração de um questionário misto⁵, com questões abertas e fechadas, que foi aplicado com o objetivo de se aproximar do objeto de estudo e de identificar o perfil dos/as coordenadores/as de GDP das escolas estaduais de Uberlândia que participaram do Projer. As questões buscaram identificar os/as coordenadores/as quanto à sua formação, trajetória profissional e participação no projeto, entendendo os dados não como “coisas isoladas”, mas que “se dão em um contexto fluente de relações [...] se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos” (CHIZZOTTI, 1991, p. 84). Essas revelações possibilitar-nos-ão analisar e interpretar o Projer.

Na visita às escolas participantes do projeto, identifiquei os/as professores/as que ainda

³ Procedemos a uma análise desses CBCs quanto aos seguintes aspectos: diretrizes para o ensino, objetivos do ensino, critérios para a seleção de conteúdos e concepção de avaliação. Para mais detalhes, consulte Antunes, Linhares e Beletti (2012).

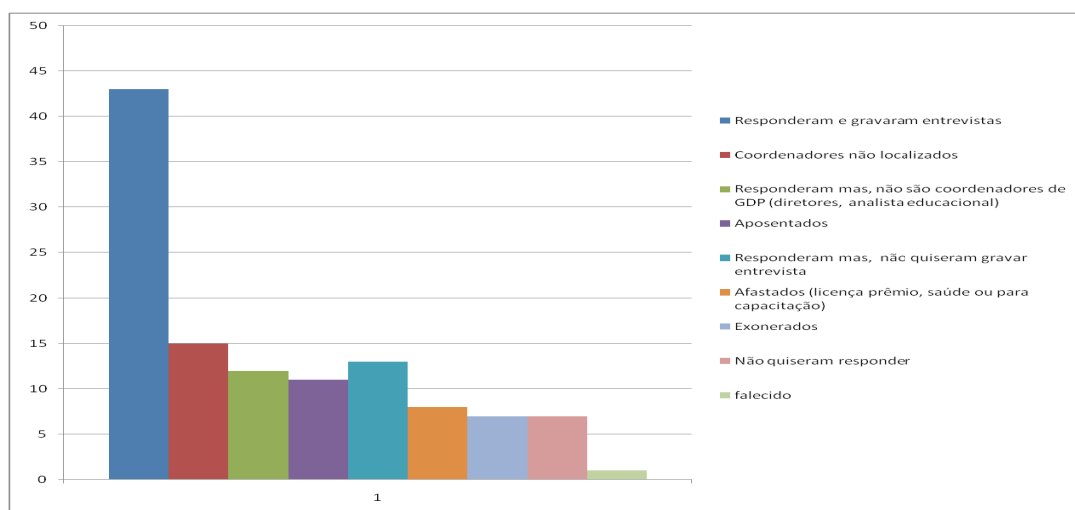
⁴ Os documentos analisados ora falam em 223 escolas, ora mencionam 220. Optamos por manter o que aparece nos documentos, destacando suas incoerências.

⁵ Juntamente com o questionário – que constava de 25 questões (fechadas e abertas) – foi entregue o Termo de Livre Consentimento para que se pudessem utilizar os dados coletados, salientando que a identidade dos/as respondentes seria preservada.

continuavam em exercício, os que haviam sido exonerados ou saído da escola (num total de 22 coordenadores), aqueles que já haviam se aposentado (11 pessoas), alguns de licença médica ou para capacitação (oito coordenadores/as) e inclusive um que já havia falecido, bem como os coordenadores que ocupavam cargo de supervisão escolar, de vice direção ou de direção escolar naquele momento. Foram encontrados 63 coordenadores, sendo que, destes, 56 responderam ao questionário e sete se recusaram a responder. Além dos coordenadores de GDP, outro questionário foi entregue para alguns/as diretores/as e ex-diretores/as de escola. Todos/as diretores/as que foram contatados o responderam, num total de nove pessoas. Dentre os/as coordenadores/as de GDP entrevistados, duas eram diretoras atuais das escolas em que trabalhavam, mas haviam sido contadas como coordenadoras. Entreguei o questionário para duas analistas educacionais que trabalhavam na 40ª SRE e para uma ex-assessora da superintendente regional de ensino na época da implementação do Projer.

O gráfico abaixo apresenta a sistematização que foi elaborada após a aplicação do questionário.

GRÁFICO 1 – Resultado da aplicação do questionário

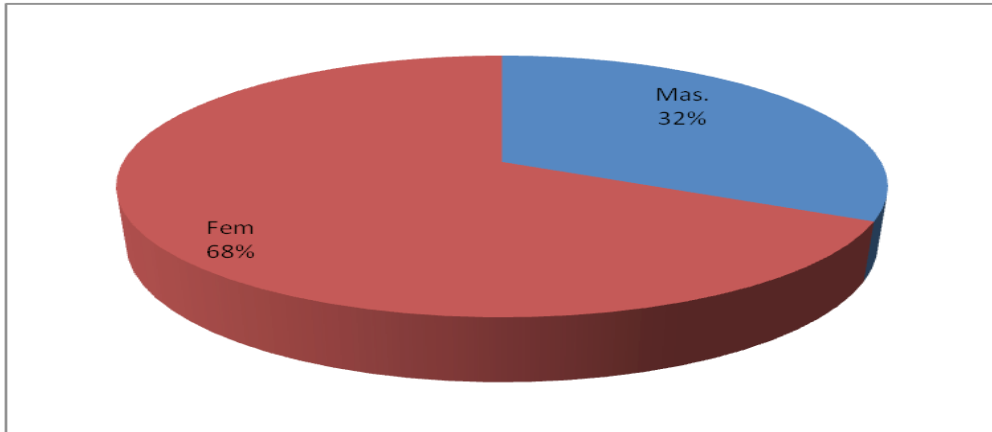


Fonte – Elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados.

O percentual de retorno dos questionários foi alto, cerca de 89%, quando a literatura mostra que essa taxa⁶ é, em média, de 20%. Acredito que essa alta se deve ao fato de que os questionários foram entregues pessoalmente e não via correio (manual ou eletrônico).

A seguir apresento alguns dados que colaboraram para traçar o perfil dos/as coordenadores/as. No que diz respeito ao sexo, encontramos o seguinte:

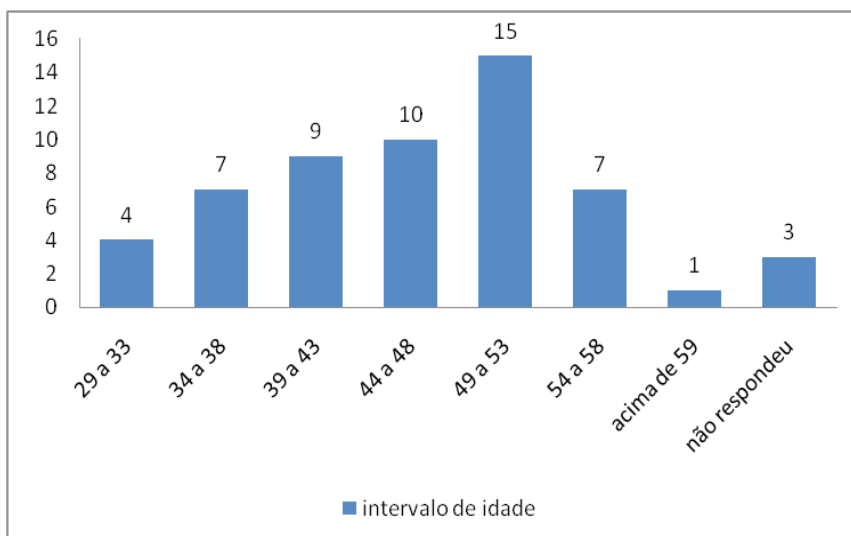
⁶ Laville e Dionne (1999) afirmam: “Um problema importante no recurso aos questionários emerge da taxa amiúde muito baixa de retorno desses questionários, não se dando as pessoas o trabalho de respondê-los” (p. 186). No entanto, acredito que isso possa ser amenizado com uma visita pessoal, procedimento que adotei para esta pesquisa.

GRÁFICO 2 – Perfil dos coordenadores quanto ao sexo

Fonte – Elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados.

Mesmo em se tratando de escolas que trabalham com as séries finais do ensino fundamental e de outras que se ocupam com o ensino médio, há uma prevalência de mulheres na coordenação dos GDP – considerando que, nesses níveis de ensino, existe uma grande quantidade de homens que atuam no magistério, principalmente se compararmos com as séries iniciais do ensino fundamental, em que o predomínio é feminino. Em uma pesquisa feita por Gatti e Barreto (2009), as autoras afirmam que “No ensino médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino entre todas as demais modalidades da educação básica: 33% [masculino] *versus* 67% do feminino” (p.24). Nesta pesquisa, de acordo com o gráfico apresentado acima, os dados não diferem dos encontrados pelas pesquisadoras.

Em relação à idade dos/as coordenadores/as de GDP encontramos dados que corroboram a pesquisa anteriormente citada, de Gatti e Barreto (2009), ou seja, os professores dos anos finais do ensino fundamental e os do ensino médio, em sua maioria, encontram-se com idade acima de 46 anos, em torno de 51% dos/as coordenadores/as. O gráfico abaixo apresenta esses dados.

GRÁFICO 3 – Intervalo de idade dos coordenadores de GDP

Fonte – Elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados.

Na análise dos questionários, identifiquei que 32% dos/das coordenadores/as de GDP têm mais de 25 anos de atuação no magistério, 14% têm entre 20 e 25 anos de experiência, e 20% têm entre 16 e 20 anos de trabalho, ou seja, o resultado apresenta um quadro de professores coordenadores bastante experientes em termos de tempo de serviço na área da educação escolar.

GRÁFICO 4 – Tempo de atuação dos coordenadores de GDP no magistério



Fonte – Elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados.

Em relação ao tempo de atuação na Escola Referência, encontrei um resultado coerente com os dados apresentados anteriormente, o que me leva a afirmar que esses/as professores/as, além da experiência no magistério, estão há muito tempo na referida escola. Talvez isso se justifique pelo fato de que, para ser coordenador/a, o professor/a deve fazer parte do quadro efetivo da escola.

Com base no gráfico podemos afirmar que a rotatividade entre os coordenadores de GDP é baixa, uma vez que apenas 5% trabalham há menos de quatro anos e o restante atua há mais de cinco anos na instituição.

Em relação ao nível de formação dos/das coordenadores/as de GDP, nove possuem apenas a graduação, o que corresponde a 16%; 40 fizeram alguma especialização, somando cerca de 71%; e sete possuem título de mestre, o que representa 13%. São professores que, em sua maioria, fizeram a graduação numa instituição pública (64%).

Ao serem questionados/as se encontravam dificuldades para participar de programas de formação continuada, os/as coordenadores/as, em sua maioria (51%), disseram não ter dificuldades, no entanto, 40% apontaram algumas. Dentre as dificuldades indicadas as mais recorrentes foram: a falta de tempo, a falta de incentivo financeiro, a sobrecarga de trabalho, a dificuldade para a escola liberar para a participação nesses programas, e a distância entre o que é trabalhado na formação e a atuação na escola, bem como o período em que é oferecida a capacitação.

Algumas dessas “queixas” foram encontradas também na pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009). Por exemplo, “[...] a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores” (p. 221).

Essas respostas nos levam a pensar que “os pacotes” de formação continuada nem sempre atendem aos reais interesses dos/as educadores/as e têm servido muito mais para intensificar o trabalho docente do que realmente para promover mudanças significativas na sua formação. Dalben (2006) assevera que um programa de formação continuada “se desenvolve num campo complexo

e a escolha do melhor modelo ficará condicionada à conjunção de forças desse campo” (p. 133). Isso significa que o mesmo modelo não serve para “todos” os grupos, ou seja, o programa deve considerar as expectativas e as peculiaridades de cada realidade. A autora indica dois aspectos que considera fundamentais na organização de programas de formação de professores: “o tipo de relação pedagógica a ser estabelecido e a relação com os conteúdos do próprio programa” (p. 137). Molina Neto e Molina (2009) afirmam que “com frequência é exigida a participação intensa do professorado na execução dos projetos de inovação pedagógica, sem que se compartilhe com ele e outros setores da comunidade escolar o poder nas tomadas de decisão” (p.31).

Outrossim, é premente o estabelecimento de um diálogo permanente entre os formandos/as e os formadores/as para o reconhecimento mútuo das necessidades, demandas e urgências relativas às ações propostas. Um programa de formação continuada pensado nesses termos irá desempenhar “o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso”, para assim “recompôr o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa” (IMBERNÓN, 2002, p. 59).

Algumas considerações

Com relação à formação inicial desses/as coordenadores/as, pode-se inferir que as instituições públicas são as maiores responsáveis pela sua consecução. As pessoas que se dispuseram a ser coordenadores/as de GDP estavam abertos/as à possibilidade de continuar estudando, visto que a grande maioria (71%) havia feito alguma especialização. Há de se levar em conta também o fato de que possuir uma especialização reflete diretamente na remuneração. No entanto, não foi feito nenhum cruzamento desses dados neste sentido, mas isso não deve ser desconsiderado.

A disponibilidade para o estudo foi um fator preponderante, uma vez que os/as coordenadores/as tiveram que participar de encontros de formação que ocorreram em Belo Horizonte e depois repassá-los nas suas escolas no âmbito dos GDP.

O que é apontado como resistência por parte dos/as professores/as se configura como resultado do processo vivenciado ao longo desses anos de contrarreforma. Em Uberlândia, em especial, verificamos que os/as coordenadores/as de GDP eram pessoas experientes no magistério e 46% deles tinham mais de vinte anos de profissão, conforme apresentado no texto. Portanto, esses/as professores/as – poderíamos até incluir os/as que têm mais de dezesseis anos de magistério, o que elevaria a porcentagem para 56% – vivenciaram todo o processo de reforma. Logo, não apresentam simplesmente uma “resistência” ao “novo”, à “inovação”, um desejo de manutenção a qualquer custo da tradição, nem podemos dizer que eles/elas sejam refratários à mudança, como preconizam os documentos da SEEMG. Antes disso, o que ocorre é uma constatação do modelo de política que vem sendo implementado ao longo desses anos, que tem intensificado o trabalho docente e que não produziu mudanças nas estruturas de poder e na tomada de decisões.

Considerando as dificuldades para participar de programas de formação continuada apresentadas pelos/as coordenadores/as, podemos afirmar que a SEEMG precisa investir nesses programas dentro da carga horária dos/as professores/as, contemplando as necessidades/dificuldades destes/as. Os quais deveriam participar desde o planejamento até a execução de tais programas, para que se sintam parte integrante de todo o processo. Dessa maneira, a formação continuada em serviço terá sentido e significado para esses sujeitos.

Os dados apresentados, tendo por base o perfil dos/as coordenadores/as me fazem pensar também que nos processos de formação continuada em serviço em Minas Gerais no âmbito do Projer: 1) os/as professores/as, apesar da experiência no magistério e da disponibilidade para participarem do projeto, não são vistos como sujeitos; 2) a organização da formação tem seguido uma estrutura reveladora da relação de poder, ou seja, verticalizada, sem considerar os anseios dos/das profissionais.

Acredito, assim como Rodrigues (2008), que as políticas públicas educacionais “ainda têm um

longo caminho a percorrer no sentido de construir suas metas orientadas por uma perspectiva sócio histórica do trabalho docente” (p.61). Assim, para que a escola seja de fato inclusiva, de qualidade e promotora de mudanças sociais tendo em vista a justiça, a igualdade e a conquista de direitos, os programas de formação continuada em serviço devem pautar-se em processos formativos que possam “capacitar” os/as professores/as para romper com a lógica do capital.

Referências:

ALVES, A. C. T. *Avaliação de impacto sobre a prática docente: um estudo sobre o curso Normal Superior Veredas*. 2008. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ANTUNES, M. F. de S.; LINHARES, I. D.; BELETTI, R. Reforma curricular do ensino médio em Minas Gerais: uma análise a partir dos ordenamentos legais. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M; AQUINO, O. F. (Org.) *Ensino Médio: o estado atual, políticas e formação de professores*. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 139 - 159.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p. 99-116, jul/dez. 2001.

BATISTA, R. L. O trabalho sob a égide do Capital: uma análise marxista. In: TUMOLO, P. S; BATISTA, R. L (Org). *Trabalho, Economia e Educação: Perspectivas do Capitalismo Global*. Maringá: Práxis; Masoni, 2008, p. 39 – 70.

BRAGANÇA JÚNIOR, A. *O Estado e as políticas educacionais do Governo Aécio Neves (2003-2010): uma análise a partir da reforma do Ensino Médio mineiro*. 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 de dez. 1996.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 75-124.

DALBEN, A. I. L. de F. Formação Continuada de professores: ideias para a construção de uma política integrada entre Universidade e Sistemas de Ensino. In: CALDERANO, M. da A.; LOPES, P. R. C. (Org.) *Formação de professores no mundo contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas*. Juiz de Fora: EDUFJF, 2006, p. 131-146.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & culturas*, Porto, n. 16, p. 133-169, 2001.

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, F.; PARO, V. H. (Org.) *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001, p. 49 – 58.

DRAIBE, S. A experiência brasileira recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental. In: COSTA, V. L. C. (Org.) *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: Fundap: Cortez, 1994, p. 68-98.

_____. Ciclos de reformas de políticas públicas em ambientes de consolidação da democracia: a experiência brasileira recente de reformas de programas sociais. *Caderno 63*. Campinas, 2005.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FERRETI, C. J. Reformas Educacionais: entre as utopias burguesas e a transformação social. In: TUMOLO, P. S.; BATISTA, R. L. (Org.). *Trabalho, Economia e Educação: Perspectivas do Capitalismo Global*. Maringá: Práxis; Masoni, 2008, p. 187 – 203.

FRANÇA, R. L. de Descentralização e avaliação na experiência de Minas Gerais: redefinição do papel do Estado na política educacional dos anos 90. In: FRANÇA, R. L. de (Org). *Educação, saberes, teorias e práticas: encontros e desencontros*. São Paulo: Factash Editora, 2003, p. 9-38.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n. 37, jan./abr. 2008.

_____. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na RBPE entre 1998 e 2011. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 423-442, maio/ago. 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 3, 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2002.

LANDIM, R. A. A. *A reformulação curricular do ensino médio em Minas Gerais: uma proposta de flexibilização das trajetórias de formação*. 2009. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

LINGARD, B. É e não É: Globalização Vernacular, Política e Reestruturação Educacional. In: BURBULES, N.; TORRES, C. A (Org.). *Globalização e Educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: ArtMed, 2004, p. 59 - 76.

MARQUES, G. F. C. *As condições do trabalho docente e o processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

MAZZEU, L. T. B. A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu. *Anais...* [S. l.]:ANPED, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf>>. Acesso em 28 jul. 2011.

MIGUEL, M. E. B.; VIEIRA, A. M. D. P. As políticas educacionais e a formação continuada do professor. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.31, p. 127-141, set. 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/art10_31.pdf> Acesso em 8 jul. 2011.

MINAS GERAIS. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Manual do GDP*, Belo Horizonte, MG, 2006a.

_____. *Relatório Final do PROJER (2004-2006)*. Belo Horizonte, MG, 2006b.

_____. *Esclarecimento aos professores da rede estadual de ensino de Minas Gerais*. 2009b. Banco de notícias. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/1331>> Acesso em: 25 jan. 2012.

MOREIRA, F. A. *As novas configurações do trabalho docente [manuscrito]: implicações na qualidade do ensino e nos processos participativos da gestão escolar*. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

MORROW, R. A.; TORRES, C. A. Estado, Globalização e políticas Educacionais. In: Burbules, N.; Torres, C. A (Org.) *Globalização e Educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: ArtMed, 2004, p. 27 - 44.

OLIVEIRA, D. A. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (Org.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 69 – 100.

_____. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. O contexto da atividade profissional e as condições de trabalho: dimensões do profissionalismo docente. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M; AQUINO, O. F. (Org.) *Ensino Médio: o estado atual, políticas e formação de professores*. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 229 - 252.

SILVA, M. S. P. *Relações de trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994)*. 1999. 385 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

SOUZA, S. A. de. *Gestão escolar compartilhada: Democracia ou descompromisso?* São Paulo: Xamã, 2001.

TEIXEIRA, L. H. G. A cultura organizacional e o impacto das propostas de mudança em escolas estaduais de Minas Gerais. In: DOURADO, F.; PARO, V. H. (Org.) *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001, p.143 – 158.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, S. L. Políticas Internacionais e educação: cooperação ou intervenção? In: DOURADO, F.; PARO, V. H. (Org.) *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 59-90.

Recebido em maio de 2014
Aprovado em agosto de 2014.

DA “LETRURE*1” À TELA: LER E ESCREVER SOB O OLHAR DAS MÍDIAS INFORMATIZADAS²

LA « LETTRURE » A L'ECRAN : LIRE & ÉCRIRE AU REGARD DES MÉDIAS INFORMATISÉS

Emmanuel Souchier

RESUMO: Para nomear a atividade das mídias informatizadas, o autor convoca o termo medieval “letrure”, que torna a atividade dual, associando em um mesmo gesto o ler e o escrever. Dispositivos textuais, as mídias informatizadas se inscrevem na história da escrita. Considerar a informática como uma prática de escrita está na base da teoria das *escritas das telas* e das *escritas das redes*. Se as mídias informatizadas são constituídas por meio de práticas textuais, a escrita as torna acessíveis. Para escrever na tela nós precisamos de ferramentas de escrita – os “arquitextos” – que condicionam nossa prática. Pela primeira vez em sua história, o homem recorreu às *ferramentas de escrita para ler e para escrever*. Esses dispositivos *textualizam a prática social*. Ilustrado pela emergência da palavra “ordinateur” (computador^{3*}), a escolha de palavras coloca em perspectiva as relações da técnica com a língua. A terminologia ancorada na cultura francófona é um ato político que, de um ponto de vista teórico, permite *reconciliar o corpo linguístico com o corpo técnico da cultura*.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Escrita. “Lettrure”. Computador. Mídias informatizadas. Informática. Línguas. Política. Cultura linguística e técnica.

RÉSUMÉ: Pour nommer l'activité des médias informatisés, l'auteur convoque le terme médiéval de « lettrure » qui rend compte de l'activité duale associant d'un même geste le lire et l'écrire. Dispositifs textuels, les médias informatisés s'inscrivent dans l'histoire de l'écriture. Considérer l'informatique comme une pratique d'écriture est à la base de la théorie des *écrits d'écrans* et des *écrits de réseaux*. Si les médias informatisés sont constitués à partir de pratiques textuelles, l'écriture les rend accessibles. Pour écrire à l'écran nous avons besoin d'outils d'écriture – les « architextes » – qui conditionnent notre pratique. Pour la première fois de son histoire, l'homme a recours à des *outils d'écriture écrits pour lire et écrire*. Ces dispositifs *textualisent la pratique sociale*. Illustré par l'émergence du mot « ordinateur », le choix des mots met en perspective les rapports de la technique à la langue. Celui d'une terminologie ancrée dans la culture francophone est un acte politique autant que théorique qui permet de *réconcilier le corps linguistique avec le corps technique de la culture*.

MOTS CLÉS: Lecture. Écriture. « Lettrure ». Ordinateur. Médias informatisés. Informatique. Langues. Politique. Culture linguistique et technique.

¹ Termo francês usado na Idade Média para se referir à leitura e à escrita fundidas em uma só palavra. Corresponderia a leiscrita, inexistente em português.

² Este artigo foi publicado originalmente pela revista francesa *Communication & Langages* – no 174 – Décembre 2012.

³ Todas as palavras seguidas de asterisco (*) serão notas dos tradutores. As que forem seguidas por asterisco e nota de rodapé contêm explicações mais detalhadas sobre o termo traduzido. Os tradutores optaram por deixar as referências em notas de rodapé, assim como fez o autor no texto original.

A escolha das palavras consiste em *optio* e *electio*. O escritor é aquele que escolhe sua linguagem e não é por ela dominado.
(Pascal Quignard)⁴.

Eis aqui uma palavra – *letrure* – que não se sabe realmente se evoca a *leitura* ou a *escrita*⁵. Não parece que ela esteja condenada a uma eterna hesitação, valsando entre esses dois polos, entre essas duas atividades que se têm claramente identificadas, ao longo dos séculos de alfabetização e de práticas pedagógicas de que nós somos herdeiros? Então, *leitura ou escrita*? Difícil de dividir. Vejam as variações ortográficas das quais ela estranhamente se revestia. Elas não vêm confirmar esse inquietante embaraço? Nos textos do século XII e do século XIII, ela é encontrada sob formas gráficas tão diversas quanto heteróclitas, assim como *letrure ou letreure, lecture ou lestreure* ou ainda como *lestreure* ou *letteüre*, por exemplo⁶.

É verdade que permanecer com esse argumento seria mover contra ela um processo equivocado; na época, os “mestres de ortografia”⁷ não tinham ainda fixado as regras que o Estado devia assumir ao longo do século XIX a ponto de fazer dos “quadros instituintes” um implacável rigor social. A ortografia tornava-se um critério de *distinção* social⁸.

Então, por que, no século XXI, volta-se a esse vocábulo estranho caído em desuso e que nos vem da cultura medieval, quando se prefere outras palavras que têm a pretensão de cobrir seu espaço semântico, como o termo “alfabetização”, que chegou a ser traduzido pelo termo anglo-saxão *literacy*, por exemplo?

Maud Sissung explica, a propósito disso, que “a língua francesa não possui equivalente à palavra inglesa *literacy*, que designa a capacidade de ler e de escrever”⁹. Ela acrescenta, porém, que “o francês possui uma palavra para designar” essa habilidade – ou essa “arte” – e especifica que esse termo não era outro senão o famoso “*letrure*”, dotado de suas inumeráveis variações gráficas.

Da *letteüre* ou *letrure* às fontes de literatura

A força mesma do nome está em nos convidar sem cessar a querer descobrir mais.

Denys de l'Aréopage¹⁰

Procurando identificar os contornos da palavra “literatura”, Robert Escarpit se remete à sua origem por meio do latim *litteratura* (*escrita – o que se refere a letras*¹¹) modelado de acordo com Quintiliano sobre o grego *ἡ γραμματικὴ τέχνη* [*grammatikè*] (que nos deu a gramática). A raiz latina é *littera*, que deu “*lettre*” (em grego: *γράμμα* [*gramma*]); nós nos situamos etimologicamente sobre as fundações da *lettre* considerada como objeto de escrita e singularmente *mise en abîme*¹² na

⁴ Pascal Quignard, *Rhétorique spéculative*, Calman-Lévy, 1995, p. 13.

⁵ Este artigo foi apresentado pela primeira vez no seminário “Escrituras Emergentes de objetos comunicacionais” do GRESEC – Université Stendhal Grenoble – 3, sob a direção de Caroline Angé e Lise Renaud. Agradeço também aos participantes do seminário, incluindo Adrian Staii pelas discussões frutíferas que tivemos nessa ocasião.

⁶ Ivan Illich, Barry Sanders, *ABC : l'alphabétisation de l'esprit populaire*, trad. Maud Sissung, Paris/Montréal, La Découverte/Le Boréal, [1988] 1990, p. 9.

⁷ Claire Blanche-Benveniste, André Chervel, *L'orthographe*, François Maspéro, 1969, p.94 sq.

⁸ Pierre Bourdieu, « L'exemple de l'orthographe », *Sur l'État. Cours du Collège de France 1989-1992*, coll. « Raison d'agir », Seuil, 2012, p. 191 sq.

⁹ Tradutora da obra de Ivan Illich et Barry Sanders, *ABC : l'alphabétisation de l'esprit populaire*, op. cit., p. 9.

¹⁰ Citado por Xavier-Laurent Salvador, « Le texte biblique français au Moyen Âge. Un original second », *Que faisons-nous du texte ?*, Yves Jeanneret et Nicolas Meeüs (dir.), Presses universitaires de la Sorbonne, 2012, p. 35.

¹¹ Alain Rey, *Dictionnaire historique de la langue française*, Le Robert, Tome 1, 1995, p. 1137.

¹² O termo “Mettre en abîme” não tem correspondente exato em português e costuma ser traduzido por “construção em abismo” ou “colocar em abismo”. *Mise en abyme* é um termo em francês que costuma ser traduzido como “narrativa em abismo”, usado pela primeira vez por André Gide ao falar sobre as narrativas que contêm outras narrativas dentro de si.

expressão “au pied de la lettre” (ao pé da letra). Escarpit acrescenta que a “*literatura* dos latinos era o estado do letrado, seu conhecimento das letras no sentido quase material da palavra: nós falaríamos agora de sua cultura, de suas leituras”¹³ e, melhor ainda, desse saber inicial do letrado que é o primeiro gesto de escrita-leitura. Alain Rey menciona efetivamente que “da palavra *letra* à palavra *literal* (*litteralis*) permanece-se no signo da escrita; com literário (*litterarius*) passa-se ao fenômeno global que conduz a linguagem articulada ao traçado da mão para o olho e para a memória: a escrita-leitura”¹⁴.

A palavra *letrure* é uma forma popular que apareceu no século XII e foi empregada até o século XV, época em que cai em desuso com “a aparição do Humanismo e da imprensa. Ela é encontrada pela última vez em inglês em 1483”¹⁵. A *lettreüre* é, por sua vez, a forma popular do empréstimo culto *literatura*, de que “nos restou”, escreve Alain Rey, “*letrado*, ao qual se opõe *iletrado*.” Forma popular de uma palavra que remete a uma prática, a um saber-fazer inicial de leitura e de escrita, e que se situa necessariamente no contexto de saber e de cultura (dito de outra maneira, *literacy*, para retomar a fórmula inglesa) “o termo *lettreüre* designa o que está escrito, mas também a erudição e o conhecimento que se podia adquirir, na época, pelo estudo dos livros”. Trata-se, então, de uma “competência resultante dos livros e de sua leitura”¹⁶.

É a esse saber inicial do *letrado* que consiste, antes de tudo, em leitura-escrita da “*letra*”, que eu me remeto quando evoco a *letrure* do usuário das mídias informatizadas, um saber que se nutre rapidamente das especificidades das mídias com as quais ele é confrontado e que solicita, logicamente, o *letramento digital* – assim chamado por Milad Doueïhi –, essa cultura digital específica que seria para as mídias informatizadas o que a *letrure* seria para o *códex* medieval, se ela não necessitasse precisamente de se ancorar num gesto inicial de escrita-leitura. Dito de outro modo, o *letramento digital*, definido como o espaço da cultura digital contemporânea, repousa sobre a *letrure* que constitui a sua canção de gesta inicial.

Relevar-se-á, então, com interesse uma variante instrutiva trazida por diferentes lições de manuscritos de *Lais de Marie de France*¹⁷. O primeiro verso do “*Prólogo*” dá, com efeito, *Cil ki seivent de Trovéure*, que se pode traduzir por “Os que receberam o dom de inventar”. Outras versões manuscritas do mesmo texto trazem uma lição sensivelmente diferente: *Cil qui seivent de lettréure*, dito de outra maneira: “Os que receberam a instrução”. Assim, a palavra *Trovéure*, que tem o dom de inventar, é equivalente aos que *seivent de lettréure*, dito de outra forma, aos que são instruídos, aos que sabem ler e escrever. Aqui está um terreno propício para a compreensão dessa singular atividade intelectual que é a prática de leitura-escritura que era considerada sob os auspícios da *invenção*. Um justo passo em direção da “renovação” de que falam Caroline Angé e Lise Renaud ao afirmarem que a leitura será sempre esta “outra” que se elabora tendo por base um “mesmo” escrito¹⁸.

Precisemos, enfim, que a variante é constitutiva da prática de escrita medieval na medida em que o “texto escrito”, que era de origem social, tinha a oralidade como principal virtude. Paul

Mise en abyme pode aparecer na pintura, no cinema e na literatura. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Mise_en_abyme>. O termo *mise en abyme* – igualmente ortografado *mise en abysme* ou raramente *mise en abîme* – é um procedimento que consiste em representar uma obra em uma obra similar, por exemplo, incrustando em uma imagem a imagem dela mesma. Encontra-se nesse princípio a “autossimilaridade” e o princípio dos fractais ou da recursividade em Matemática. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Mise_en_abyme>.

¹³ Robert Escarpit, « Histoire de l’histoire de la littérature », *Histoire des Littératures, III. Littératures françaises, connexes et marginales*, sous la direction de Raymond Queneau, Encyclopédie de la Pléiade, Gallimard, [1958] 1978, p. 1750.

¹⁴ Alain Rey, Daniel Maja, « Le reste est littérature », *À bas le génie ! et autres chroniques décalées*, Fayard, 2009.

¹⁵ Robert Escarpit, Jean-Marie Grassin, « Littérature », *DITL, Dictionnaire international des termes littéraires, Directory of international terms of literary criticism and cultural studies*, | <http://www.flsh.unilim.fr/ditl/LITTERATURE.htm> |.

¹⁶ « La littérature. Autour de Jack Goody », *Pratiques*, 131-132, décembre 2006.

¹⁷ B. de Roquefort, *Poésies de Marie de France, Poète anglo-normand du XIIIe siècle*, F. Didot, Librairie Chasseriau, Paris, 1820, vol. 2, p. 59-61.

¹⁸ Caroline Angé et Lise Renaud, « Les écritures émergentes des objets de communication. *De la rénovation* », *Introduction au présent dossier, supra*.

Zumthor propôs justamente evocar a noção de “texto oral” para falar das práticas corporais graças às performances dos contadores¹⁹. Durante esse período, o texto escrito traz ainda arraigados os estigmas das culturas orais. Zumthor sublinha assim que “a voz se ouve através da grafia” do texto medieval, cuja variante é precisamente uma das constantes ligadas à cultura oral²⁰. Bernard Cerquiglini qualifica a prática de “excesso alegre”, visto que ela é a marca de uma “apropriação eufórica da escrita pela língua materna”²¹. Até então reservada ao latim, a prática de escrita começava, com efeito, a se abrir às línguas vernáculas. Essa descoberta, que marca uma verdadeira revolução cultural, se elabora segundo um processo ao longo do qual a escrita vai pouco a pouco sobrepor-se ao oral. A escrita se propaga, então, no espaço social. Ela abre as vias de um movimento generalizado de “escrita da prática” do qual nós somos os herdeiros diretos. Um novo período da implementação da prática da escrita em todos os estratos da sociedade vai engajar um vasto movimento de “alfabetização do espírito popular”²². Esse fenômeno, que marca o “renascimento medieval”, nos permite melhor compreender os desafios atuais ligados ao processo de “textualização das práticas sociais” pelas mídias informatizadas. Um processo que convém, contudo, considerar, em primeiro lugar, sob o ângulo das práticas de escrita-leitura inerentes aos dispositivos técnicos que nos interessam.

As mídias informatizadas: dispositivos de leitura e de escrita

Várias razões me convidam a recuperar o termo *lettrure*, caído em esquecimento. A primeira é de ordem poética. Ele tem implicações teóricas e ressonâncias políticas. A significação cultural da palavra *lettrure*, suas conotações e a hesitação semântica entre o *ler* e o *escrever*, evocadas há pouco, me fazem preferi-la a todas as outras, uma vez que ela convoca precisamente, nessa pseudo-hesitação, a atividade dual e conjunta de leitura e de escrita. Ora, essa atividade me permite dar conta das práticas analisadas em torno das mídias informatizadas. É disso que falarei logo em seguida de maneira bem sintética.

Nós mostramos, já há certo tempo, que as mídias informatizadas são dispositivos técnicos de escrita e de leitura²³. Do microcomputador ao telefone celular, passando pelos consoles de jogos, acede-se a esses dispositivos por intermédio de uma atividade de leitura (leitura de telas, de teclados ou mesmo de objetos) duplicada de uma atividade de escrita que não tem nada da imagem de Epinal*²⁴, de criança inclinada sobre a folha de papel com uma pena na mão. Nossas práticas de escrita contemporânea estão adaptadas às mídias que configuram nossos modos de comunicação. Digitar um código de acesso em um painel de um caixa eletrônico ou o número de telefone de um amigo no teclado do celular, escolher um ícone na barra de rolamento no navegador da internet ou deslizar o dedo sobre a tela do *smartphone* pode fazer desfilarem uma lista de ícones. Essas são práticas que ilustram a riqueza de gestos próprios da escrita contemporânea²⁵.

¹⁹ Paul Zumthor, *La mesure du monde*, Seuil, 1993, p. 363-390.

²⁰ Jan Assmann, *La mémoire culturelle. Écriture, souvenir et imaginaire politique dans les civilisations antiques*, Aubier, 2010.

²¹ Bernard Cerquiglini, *Éloge de la variante. Histoire de la philologie*, Seuil, 1989, p. 57 sq.

²² Ivan Illich et Barry Sanders, *ABC : l'alphabétisation de l'esprit populaire*, op. cit.

²³ Emmanuël Souchier, « L'écrit d'écran, pratiques d'écriture et informatique », *Communication & langages*, 107, 1996, p. 105-119. Yves Jeanneret et Emmanuël Souchier, « Écriture numérique ou médias informatisés ? », *Pour la Science/Scientific american*, Dossier n° 33, « Du signe à l'écriture », octobre 2001 - janvier 2002, p. 100-105. Emmanuël Souchier, Yves Jeanneret et Joëlle Le Marec (dir.), *Lire, écrire, récrire. Objets, signes et pratiques des médias informatisés*, BPI, 2003. Emmanuël Souchier, « Lorsque les écrits de réseaux cristallisent la mémoire des outils, des médias et des pratiques », *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-édition* (coord. par Jean-Michel Salaün et Christian Vandendorpe), Presses de l'ENSSIB, Lyon, 2004, p. 87-100.

²⁴ *Imagem de Epinal* são imagens editadas pela primeira vez na cidade francesa de Épinal por Jean-Charles Pellerin, que têm como objetivo levar o observador a encontrar um objeto escondido. Por isso são consideradas imagens de adivinhas. A expressão *imagem de Epinal* tem o sentido figurado de designar uma visão tradicional e inocente que mostra o bom lado das coisas. É usada também como sinônimo de *clichê*. Fonte: < http://fr.wikipedia.org/wiki/Image_d'%C3%89pinal >.

²⁵ Julia Bonaccorsi, « La bande dessinée aux prises avec la “machinerie éditoriale” du smartphone », *Communication & langages*, 167, mars 2011, p. 87-105 ; « Une esthétique renouvelée de la “scène de lecture” : l'iconographie publicitaire de

Duas características essenciais resumem nosso uso das mídias informatizadas, que inundam o mercado de consumo. Quando eu ligo e utilizo um computador, ajo por intermédio de um instrumento de escrita: o *teclado*. O *grau zero* de minha ação reside no fato de ligar o dispositivo por meio de um interruptor *on/off* – primeiro gesto semiótico de ativação de nossos aparelhos do cotidiano. Paralelamente, minha ação se traduz, se interpreta e se lê em um espaço específico: a *tela*. Essas duas ferramentas simbolizam o conjunto de atividades que eu mantereí com o dispositivo técnico. Escrevo em um teclado e leio em uma tela. Na realidade, minha atividade é um pouco mais complexa, considerando que me situo continuamente em uma configuração dual de escrita-leitura.

Quando eu escrevo em meu teclado, mergulho em uma atividade de leitura. Eu *leio*, efetivamente, os toques assim como os signos associados, como leio as instruções na tela. Uma atividade que considera unicamente o modo de operar. Mesmo que eu realize somente uma prática permitida pelo dispositivo técnico, eu incorporarei então, mesmo que inconscientemente, a configuração complexa de sua textualidade. Minha atividade de escrita, que pode ser, eventualmente, somente uma atividade operatória de comando, está permanentemente correlacionada a uma atividade de leitura que a funde e a torna possível. E eu me esqueço aqui, voluntariamente, de evocar minha relação com a leitura de todos os suportes, mídias e objetos correlatos que circundam meu lugar de trabalho ou de lazer ao definir o contexto direto. Joëlle Le Marec e Igor Babou mostraram a articulação sutil da “escrita nas telas de papel”²⁶, que longe de deixar supor uma vida solitária do usuário diante de sua tela, testemunha a complexidade das interações que nós mantemos com os múltiplos suportes de escrita-leitura situados em nosso espaço de trabalho, entre os quais as mídias informatizadas que abrem frequentemente um lugar teatralizado, uma “dimensão espetáculo” das mídias informatizadas igualmente sublinhadas por Christian Vandendorpe, que o fazia justamente hesitar entre o estatuto do *leitor*, aquele do *usuário* ou do *consumidor de signos*²⁷. Estatuto de um ator social que, em todos os casos, parece ser confrontado com um dispositivo de escrita singular, a tela, herdeiro da cena audiovisual²⁸.

Eis aqui o primeiro nível de escrita que permite o acesso operatório aos dispositivos de comunicação digital. Mas a escrita e o texto são igualmente colocados no coração dos computadores configurados por intermédio do código, das linguagens informáticas e dos *softwares*. Essas ferramentas singulares, que nós chamamos, assim como Yves Jeanneret, de “arquitextos” (do grego *arché*, origem e comando, em que são colocados na origem e ao comando das operações do texto na tela) permitem a efetuação de toda a atividade mediada por um dispositivo informatizado²⁹. Ora, do ponto de vista da prática propriamente falando, o *arquitexto* apresenta a particularidade de ser “uma escrita da escrita”³⁰.

Quando eu proponho essa expressão, coloco claramente em evidência três características essenciais do *arquitexto*. A primeira está ligada ao fato de que a prática de escrita é, propriamente falando, *mise en abîme* ao dispositivo industrial de escrita que é o *software*: *eu escrevo em uma ferramenta de escrita*. A segunda sublinha a *interdependência* entre o dispositivo e o processo de escrita: *eu escrevo em uma ferramenta de escrita* que é ela mesma *escrita*; dito de outra forma, *eu escrevo em uma ferramenta escrita de escrita*. Em terceiro lugar, eu sublinho que o dispositivo compreende necessariamente uma representação da atividade à qual ele é dedicado no que é uma

la lecture sur les tablettes numériques », *Mémoires du livre/Studies in Book Culture*, « Nouvelles recherches en histoire de la lecture », 3(2), 2012, <http://www.erudit.org/revue/memoires/2012/v3/n2/1009350ar.html>.

²⁶ Joëlle Le Marec et Igor Babou, « De l'étude des usages à une théorie des « composites » : objets, relations et normes en bibliothèque », *Lire, écrire, récrire. Objets, signes et pratiques des médias informatisés*, op. cit., p. 233 sq.

²⁷ Christian Vandendorpe, *Du papyrus à l'hypertexte. Essai sur les mutations du texte et de la lecture*, La Découverte, 1999, p. 221.

²⁸ Emmanuël Souchier, « La scène double : spectacle & secret », in « L'écrit d'écran, pratiques d'écriture et informatique », op. cit., p. 117-119.

²⁹ Yves Jeanneret et Emmanuël Souchier, « Pour une poétique de l'écrit d'écran », *Xoana*, 6, 1999, p. 97-107.

³⁰ Emmanuël Souchier, *Lire & écrire : éditer. Des manuscrits aux écrans. Autour de l'Oeuvre de Raymond Queneau*, Habilitation à diriger des recherches, Université Paris 7 Denis Diderot, 1998, p. 213.

escrita da escrita. Em outros termos, um arquiteyto compreende e se constitui necessariamente por meio das representações que seus criadores fazem do processo de comunicação, quer sejam essas representações de ordem imaginária, ideológica ou teórica, por exemplo. Um *arquiteyto* é, então fatalmente, uma aplicação em prática industrial de uma teoria comunicacional, ainda que implícita³¹.

Assim, a definição que nós tínhamos reformulado para o *Vocabulário de estudos semióticos e semiológicos*, de Driss Ablali e Dominique Ducard³², foi com toda legitimidade desenvolvida por Étienne Candel e Gustavo Gomez Mejia para a figura do autor contida em todo dispositivo arquiteyto³³. Insistir-se-á, então, no fato de que esses *arquiteytos* têm um papel essencial na configuração das relações de poder no seio da enunciação editorial³⁴, precisamente no que eles “integram um imaginário da comunicação”. Eles são, com efeito, a expressão da “práxis das teorias comunicacionais colocadas em ação conscientemente ou não, pelos seus criadores; os quais, situados no início e no comando do ato de escrever, detêm certo poder sobre a produção do texto, partindo, do sentido e da interpretação”.³⁵ Com isso, os *arquiteytos* devem ser considerados como novos “parceiros” editoriais, entrando verdadeiramente nas práticas de escrita cotidiana³⁶.

A configuração desses dispositivos é elaborada com base em uma gradação de práticas de escritura de uma grande riqueza, que vai do código informatizado à escrita da tela, passando por diversas linguagens informatizadas. Na origem de nossos trabalhos sobre a entrada da informática no universo do texto e da escrita, nós tínhamos escolhido, assim como Joanna Pomian, considerar a prática informática como relevante explicitamente das práticas de escrita e, então, da história da escrita e das tecnologias do intelecto³⁷. Essa escolha inicial, constitutiva da teoria dos *escritos de tela* e de *escritos de rede*, foi aprovada em 2001 pela Corte Federal americana de segunda instância “por ocasião do processo Universal City Studios contra Corley”. Milad Doueïhi lembra, com efeito, que na decisão, a Corte deu sua opinião sobre “o código como expressão”³⁸. O conteúdo do julgamento merece atenção na medida em que dispõe notadamente que “a comunicação não perde sua proteção constitucional como “expressão” pela simples razão de que ela está escondida na linguagem do código informatizado”. E a Corte entendeu que “se alguém decidisse escrever um romance inteiramente em código executável, utilizando por cada letra de cada palavra cadeias de 1 e de 0, a obra que resultasse disso teria, do ponto de vista constitucional, o mesmo estatuto como se tivesse sido redigida em inglês.” Milad Doueïhi agrega, ao final, que um certo número de programadores “concebe explicitamente a escrita de códigos como uma atividade literária”.³⁹

O Direito tem um papel fundamental na concepção que nós fazemos das práticas de escrita e de sua difusão no corpo social, da mesma maneira que havia sido um dos atores-chave na compreensão

³¹ Da mesma forma que “a metodologia editorial, de qualquer obra que ela trate, é sempre a realização de uma teoria literária”, Bernard Cerquiglini, *Éloge de la variante. Histoire de la philologie*, op. cit., p. 43.

³² Driss Ablali e Dominique Ducard (dir.), *Vocabulaire des études sémiotiques et sémiologiques*, Éditions Honoré Champion/ Presses universitaires de Franche Comté, 2009, p. 158-159.

³³ “O termo ‘arquiteyto’ designa as ferramentas de escrita compostas pela produção de textos nas mídias informatizadas. Origem de todo texto produzido na tela, elas comandam as práticas de escrita. Esses próprios escritos são textos legíveis e interpretáveis. Titulares e prescritores de uma escrita por vir, eles antecipam, consequentemente, uma figura do autor”, Étienne Candel e Gustavo Gomez Mejia, « Écrire l’auteur. La pratique éditoriale comme construction socioculturelle de la littérarité des textes sur leWeb », Actes du Colloque international *L’auteur en réseau, les réseaux de l’auteur*, Sylvie Ducas et Oriane Deseilligny (dir.) Presses universitaires de Paris Ouest, à paraître 2013.

³⁴ Emmanuël Souchier, « L’image du texte. Pour une théorie de l’énonciation éditoriale », *Les Cahiers de médiologie*, 6, 1998, p. 137-145 ; « Formes et pouvoirs de l’énonciation éditoriale », *Communication & langages*, 154, septembre 2007, p. 23-38.

³⁵ Yves Jeanneret et Emmanuël Souchier, in *Vocabulaire des études sémiotiques et sémiologiques*, op. cit., p. 159 ; « L’énonciation éditoriale dans les écrits d’écran », *Communication & langages*, 145, septembre 2005, p. 3-15.

³⁶ Yves Jeanneret et Emmanuël Souchier, « L’énonciation éditoriale dans les écrits d’écran », op. cit.

³⁷ Joanna Pomian et Emmanuël Souchier, « Informatique et pratiques écrivantes », *Traverses*, 43, BPI, février 1988, p. 108-11 ; « Les machines écrivantes ou l’écriture virtuelle », *Traverses*, 44-45, BPI, sept. 1988, p. 121-130.

³⁸ Milad Doueïhi, *La grande conversion numérique*, op. cit., p. 61-66. A “segunda instância” inclui todos os tribunais federais dos Estados de New York, Connecticut e Vermont, incluindo um Tribunal Federal de Recursos, n. 1, p. 61.

³⁹ Donald Knuth, *Literate Programming*, Stanford, Center for the Study of Language and Information, 1992; Milad Doueïhi, *La grande conversion numérique*, op. cit., p. 61-62

dos desafios e das regulações dos usos do livro quando do desenvolvimento da imprensa e do comércio livreiro⁴⁰. Na célebre dissertação sobre o livro, Kant devolveu ao Direito o lugar que lhe cabia em um debate frequentemente confiscado pela técnica e pela História. Muito reservado ao olhar do “determinismo tecnológico estrito da tese central” veiculado pela fórmula de Marshall McLuhan *médium is message*, Dominique Lecourt sublinha “o desafio decisivo das questões jurídicas concretas abordadas” por Kant e Fichte sobre “a estruturação da profissão (“o livro”) e a constituição de um mercado (o “mercado do livro”); dois acontecimentos que contribuíram, ao menos como a engenhosidade dos impressores de Mainz no século XV, para formar “nosso” mundo”⁴¹. A questão se põe em termos análogos aos nossos dias⁴²; ela é herdeira das propostas de Fichte, que colocava a “forma” do texto no coração de sua defesa apaixonada: “é preciso que todo escritor dê a seus pensamentos certa forma, e ele não pode lhe dar nenhuma outra que a sua própria, pois não tem outras”⁴³. Nesse sentido, “a forma textual” é para Roger Chartier “a única, mas potente justificação da aproximação singular das ideias comuns como as que transmitem os objetos impressos”⁴⁴. Além da *forma texto*, prolongar-se-iam as propostas de Chartier até a “forma” da escrita na medida em que ela é precisamente constitutiva do texto, concedendo assim à informática o estatuto de uma prática de escrita de pleno direito, tal como a devia igualmente reconhecer o direito americano.

Nas mídias informatizadas, todos os estratos de escrita fazem o elo entre a técnica e a semiótica. Eles permitem a articulação da dimensão material dos dispositivos e das linguagens simbólicas dedicadas à comunicação social. Em outros termos, o conjunto dessas práticas de escrita permite estabelecer um elo necessário entre o homem e a máquina, entre a máquina e o homem. Importa sublinhar que, pela primeira vez na história, o homem recorreu às *ferramentas de escrita escritas* para ler e escrever. Uma singular *mise en abîme* tem por principal efeito conceder à escrita um estatuto central na relação que nós mantemos com os dispositivos técnicos informatizados que modelamos.

Com efeito, os estratos materiais e técnicos que constituem todo objeto digital não são diretamente legíveis. O olho humano não *sabe* ler – nem pode – uma troca de elétrons em um circuito de um processador. Nós temos necessidade de recorrer aos procedimentos que nos permitem “fazer a máquina agir” e, ao mesmo tempo, de dar sentido à sua ação. Ora, todos esses procedimentos consideram a textualidade (códigos, linguagens informatizadas). Se, então, a escrita se vê instrumentalizada em proveito dos dispositivos técnicos em um movimento inverso, ela permite ao homem aceder à máquina. Escrita e leitura estão em tensão entre a operatividade e o simbólico.

A textualização das práticas sociais

Notar-se-á enfim que, se os *arquitextos* comandam a execução e a realização do texto na tela, eles igualmente apresentam a particularidade de textualizar a prática social. Formalizam, com efeito, a prática à qual são dedicados por meio do texto informatizado que os constitui. Toda atividade humana informatizada, toda prática social mediada por um computador é submetida ao crivo da textualização informatizada.

A título de exemplo, ensaiar-se-á se representar o conjunto de atividades dos atores, dos costumes, das práticas ou dos objetos ligados à *correspondência* que se tornou o *correio eletrônico*⁴⁵. Esse conjunto foi propriamente transformado em uma prática de escrita solitária, cristalizada na

⁴⁰ Lucien Febvre et Henri-Jean Martin, *L'apparition du livre*, Albin Michel, 1971, chap. V, p. 191 sq.

⁴¹ Françoise Benhamou, « Le livre et son double. Réflexions sur le livre numérique », *Le débat*, 170, mai-août 2012, p. 90-102.

⁴² Emmanuel Kant, *Qu'est-ce qu'un livre ?*, Textes de Kant et de Fichte traduits et commentés par Jocelyn Benoist, préface de Dominique Lecourt, PUF, 1995, p. 7.

⁴³ Johan Gottlieb Fichte, « Preuve de l'illégitimité de la reproduction des livres, un raisonnement et une parabole », *ibid.*, p. 146.

⁴⁴ Roger Chartier, « La mort du livre ? », *Communication & langages*, 159, mars 2009, p. 58.

⁴⁵ Emmanuël Souchier et Yves Jeanneret, « Écriture numérique ou médias informatisés ? », *op. cit.*

superfície de uma só tela pelos programas de correio eletrônico. É todo um conjunto de papéis de carta, de envelopes, de guichês e de carteiros muitas vezes substituídos por baterias de caixas eletrônicas de dinheiro, de selos ou de cartas pré-seladas; em resumo, um composto mesclado formando um dispositivo cultural, logístico, econômico e social que foi historicamente construído em torno da atividade de correspondência e que nós apreendemos, a partir de agora, sozinhos diante de nossa tela de computador. É bem evidente que esse “composto epistolar” está intimamente ligado à questão da alfabetização das populações, ou seja, ao grau de *lettrure* adquirido por cada indivíduo, permitindo satisfazer a “arte sutil da correspondência”⁴⁶.

A complexidade desse dispositivo foi convertida pelo usuário em simples dados visuais ordenados (ortonormalizados) e formatados na superfície da tela. A metamorfose é radical. O tempo, o espaço e os homens não são mais os mesmos. O conjunto de trocas se elabora por meio de uma prática de escrita-leitura singular: a *lettrure*, precisamente. Prática essa que merece sem dúvida alguma atenção, se se lembra de que o correio eletrônico tornou-se o principal serviço utilizado na internet, na razão de 3,4 milhões de mensagens enviadas por segundo no mundo. Em 2010, ela registrava a bagatela de 107 bilhões de *e-mails* enviados por todo o planeta⁴⁷.

Essa metamorfose das práticas se articula em torno de dois movimentos essenciais: a *narrativização* e a *visualização*. Inicialmente, o programa narrativiza a prática sob a forma de cenários (tempos de *informática*). O papel da engenharia de *softwares* é analisar e formalizar uma prática a fim de construir os procedimentos suscetíveis de serem reproduzidos segundo os limites técnicos. Para agir, eu devo seguir uma rotina: ligar o computador, iniciar um programa, abrir um documento, escolher os parâmetros do arqutexto etc. É um processo formal ritualizado que inscreve minha atividade em uma narração já construída. Assim, procurar um itinerário na internet é, antes de tudo, viajar por meio de programas escritos que balizam meu percurso de leitura. Mas, para isso, é preciso que o procedimento do *software* seja igualmente visível na tela, a fim de ser legível e apreensível (tempos de semiótica e do design). O processo de textualização se apoia em dois esquemas antropológicos fundamentais: contar histórias e dá-las a ler ou a ver.

Um dos desafios de nossa época consiste em revelar, por meio dos escritos da tela, as práticas de toda natureza que são frequentemente estranhas à escrita. As mídias “digitais” reformulam a questão fundamental da visualização e da representação dos conhecimentos regularmente colocados no curso da história do livro e das mídias. Esse processo foi marcado por um duplo movimento de delegação da memória humana em direção ao dispositivo técnico que é de uma parte a mídia⁴⁸ e, de outra, a abstração dos procedimentos de leitura.

Mas uma tal situação oferece igualmente novas perspectivas à antropologia de textos, da qual Daniel Dubuisson traçou os primeiros elementos, na medida que ela tem por virtude, além dos textos esperados sob suas formas tradicionais de “textos livrescos”⁴⁹, reunir a partir daí a quase totalidade das práticas humanas de um mesmo movimento metafórico para o “trabalho de tecer” – a tessitura continua na maior parte das sociedades sendo a “metáfora a mais frequentemente associada à fabricação do texto”⁵⁰.

Em todo caso, esse conjunto é fatalmente marcado e acompanhado pelo espaço linguístico no qual ele se banha, assim como pelos mesmos termos forjados na ocasião de os nomear. É nesse contexto singular que se inscrevem nossas práticas de leitura e de escrita, dito de outro modo, nossos costumes de *lettrure* praticados nas mídias informatizadas.

⁴⁶ Roger Chartier (dir.), *La correspondance. Les usages de la lettre au XIXe siècle*, Alain Boureau, Cécile Dauphin, Jean Hébrard, Pierrette Lebrun-Pezzerat, AnneMartin-Fugier, Danièle Pouban, Fayard, 1991.

⁴⁷ <http://www.planetoscope.com/Internet-/1024-nombre-d-emails-envoyes-dans-le-monde.html>

⁴⁸ André Leroi-Gourhan, « L'illusion technologique », *Le fil du temps. Ethnologie et préhistoire*, coll. « Points », n° S48, Seuil, 1983, p. 85-94.

⁴⁹ Ivan Illich, « Du livre au texte », *Du lisible au visible : la naissance du texte. Un commentaire du Didascalicon de Hugues de Saint-Victor*, Cerf, 1991, p. 137-147.

⁵⁰ Daniel Dubuisson, *Anthropologie poétique. Esquisses pour une anthropologie du texte*, Peeters, « Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain », 84, Louvain-La-Neuve, 1996, p. 7.

Uma escolha terminológica, política e teórica

...torna-se muito forte desde que se saiba que todas as linguagens mentem.
Pierre Michon⁵¹

Se a escolha que me convida a manter o termo caído em esquecimento é de ordem teórica – uma vez que o termo *lettrure* remete a uma atividade dupla de escrita e de leitura –, é igualmente política pelo fato de que se apoia em uma prática poética da língua vernácula, da língua de todos os dias.

Quando eu emprego o termo *lettrure*, que pertence ao campo semântico muito rico da *letra*, da *leitura* e da *escrita* – não seria senão de um ponto de vista prosódico, a palavra contendo a *leitura* como também a *escrita* –, eu participo de um espaço francofônico ao qual ela pertence, como também do universo simbólico e cultural ao qual ela me remete. Por meio do uso desse termo, eu entro nos campos da significação que vão enriquecer minha compreensão das práticas, dos dispositivos ou das situações que ele vai acompanhar, comentar ou designar.

No fundo, por meio desse termo, eu acedo a toda a “espessura” da cultura ligada ao universo que ele convoca. Desta forma, eu participo plenamente da elaboração da língua na cultura e de sua incessante metamorfose.

A prática operatória de um objeto ou de um dispositivo técnico não está nunca fora da relação com a língua, não mais que da compreensão e do uso simbólico que ela tem. As linguagens, os dispositivos, tanto quanto as práticas, são elas mesmas sempre situadas na cultura e na história. Quando eu falo de *ordinateur* (*ordenador*)*⁵², eu entro no registro da *ordem*, de *pôr em ordem*. Quando eu emprego o termo *computer*, refiro-me ao cálculo, ao cômputo a que me dedico. A concepção que eu faço do mesmo dispositivo é necessariamente distinta.

A observação vale para o processo. Quando eu falo de *numératie* (*digitalização*)*⁵³ entro na *cultura numérica* (*digital*)*, no universo do *número* e da *numeração*. Se eu proponho a *lettrure*, é na cultura da leitura e da escrita que me situo.

Toda terminologia tem sua história, suas razões, seus desafios, que esclarecem suas origens, mas não é dominada pelos usuários. Pode-se, por exemplo, explicitar o contexto de nascimento do termo “ordinateur” e constatar assim que as conotações – de ordem religiosa, notadamente – às quais sonharia seu criador não são necessariamente aquelas que são empregadas no contexto de uso contemporâneo.

Em 16 de abril de 1955, respondendo a uma pergunta de Émile Nouel, então responsável pela IBM na França, que lhe havia solicitado a determinar a escolha do nome a ser dado a uma nova máquina destinada ao tratamento da informação, Jacques Perret, professor de Filologia na Sorbonne, escreve: “O que você acha da palavra *ordenador*? É uma palavra corretamente formada, que se encontra mesmo no *Littré**⁵³ como adjetivo designando a Deus quem coloca a ordem no mundo” (ver abaixo a transcrição da carta de Jacques Perret à Émile Nouel, de 16 de abril de 1955)⁵⁴.

UNIVERSITÉ DE PARIS
FACULTÉ
DES
LETTRES

16 IV 55

43 av. de Joinville
Nogent sur Marne – Seine
TRE 33-11

⁵¹ Pierre Michon, *Vie de Joseph Roulin*, Verdier, 1988, p.16.

⁵² Os franceses usam a palavra *numérique* em vez de digital. Em português usa-se a palavra *digital*, derivada de *dígito* (*número*).

⁵³ Littré. Dicionário francês publicado inicialmente no século XIX.

⁵⁴ A transcrição da carta foi feita e corrigida do fac-símile do manuscrito reproduzido on-line: <http://www.histoire-cigref.org/blog/ainsi-naquit-le-mot-ordinateur/>.

Caro senhor,

O que você acha de *ordenador*? É uma palavra corretamente formada, que se encontra mesmo no *Littré* como adjetivo designando Deus que coloca ordem no mundo. Uma palavra desse gênero tem a vantagem de dar facilmente um verbo *ordenar*, um nome de ação, *ordenação*. O inconveniente é que *ordenação* designa uma cerimônia religiosa; mas os dois campos de significação (religião e contabilidade) são tão distantes, e a cerimônia de ordenação é conhecida, creio, por tão poucas pessoas, que o inconveniente seja talvez menor. Por outro lado, sua máquina seria *ordenador* (e não *ordenação*), e essa palavra já saiu do uso teológico.

Sistemador [est. Rasurado] seria um neologismo, mas que não me parece ofensivo; ele permite *sistemação*; mas *sistemar* não me parece utilizável.

“*Combinador*” tem o inconveniente do sentido pejorativo de “*combina*” (*trapaça**); “*combinar*” é usual, mas pouco capaz de se tornar técnico; “*combination*” não me parece viável por causa da proximidade com “*combinaison*”.⁵⁵ Mas os alemães têm seus *combinats* (de trustes, eu creio), se bem que a palavra teria talvez possibilidades diferentes daquelas [de. Rasurado] evocadas por *combina* (*trapaça**).

Congestor, *digestor* evocam mais *congestão* e *digestão*.

Sintetizador não me parece uma palavra muito nova para designar um objeto específico determinado como sua máquina.

Relendo os livretos que você me deu, eu vejo que muitos de seus aparelhos são designados por nomes de agentes femininos (*triadora*, *tabuladora*). *Ordenadora* seria perfeitamente possível e teria mesmo a vantagem de separar [de. Rasurado] mais ainda a sua máquina do vocabulário da teologia.

Há também a possibilidade de adicionar a um nome de agente, um complemento: *ordenadora de elementos complexos* ou um elemento de composição, por exemplo: *selecto-sistemizador*. *Selecto-ordenador* tem o inconveniente de 2 o em hiato como *eletro-ordenadora*.

Parece-me que eu penderia para *ordenadora eletrônica*.

Eu desejo que estas sugestões estimulem, orientem suas próprias faculdades de invenção.

Não hesite em me telefonar se você tiver uma ideia que lhe parecesse solicitar um parecer de um filólogo.

Seu,

J. Perret

Carta de Jacques Perret, professor de Filologia da Sorbonne,
para Émile Nouel, diretor da IBM France, em 16 de abril de 1955.

A palavra “ordenador” foi efetivamente utilizada pelo empresário; ela obteve o sucesso que nós conhecemos, sem dúvida, graças ao fato de que ela se inscrevia no registro do vocabulário cotidiano de *ordem*, podendo facilmente se fixar na memória⁵⁶. Mas outros termos e neologismos tinham sido propostos por Jacques Perret: “sistemizador”, “combinador”, “congestor”, “digestor”, “ordenadora”, “ordenadora de elementos complexos”, “selecto-sistemizador”, “selecto-ordenador”, “electro-ordenadora”. Nossa época teria, sem dúvida, sido mais sensível à escolha do feminino *ordenadora* que, nas palavras do autor, apresentaria, além disso, a “vantagem de separar ainda [a] máquina do vocabulário da Teologia”. Depois de ter analisado o conjunto de expressões propostas, Perret acrescenta: “penso que me inclinaria para *ordenadora eletrônica*”.

Notar-se-á o acréscimo do qualificativo *eletrônico* que permitia designar a natureza de processos em implementação. É segundo a mesma estrutura linguística que Yves Jeanneret optou pela expressão “mídias informatizadas”, a fim de demarcar uma terminologia problemática

⁵⁵ Em francês, “*combinaison*” se refere a um conjunto de dígitos – como, por exemplo, em jogos de azar, e também à roupa feminina.

⁵⁶ Karine Berthelot-Guiet, « Publicité : une parole quotidienne ? », *Communication & langages*, 117, 1998, p. 12-24.

privilegiando somente as dimensões técnicas e de pseudo “inovação” em detrimento do caráter midiático que funda esses dispositivos, assim como *tecnologias da informação* e *novas tecnologias da informação e da comunicação*, que circulam ainda no uso corrente⁵⁷.

A prática linguística que tende a lidar com o caráter inovador dos dispositivos nega, conseqüentemente, a dimensão histórica do fenômeno de “reescrita das *escritas emergentes*” evocada por Carolina Angé e Lise Renaud⁵⁸. Tal prática participa da des-historicização dos objetos do cotidiano que é um dos componentes essenciais de sua transformação em narrativas mitológicas⁵⁹. Ora, as narrativas contribuem para a elaboração da doxa e de seus quadros ideológicos instituintes. Nisso, o “distanciamento” tomado por uma denominação resultante de reflexão é um ato político que coloca em dúvida a pseudonaturalidade dos dispositivos e se opõe à circulação do mito, no sentido barthesiano do termo.

A alusão à *digestão* feita por Jacques Perret em sua carta a Émile Nouel remetia, por sua vez, a um campo conhecido da leitura medieval, ela mesma herdeira da cultura do livro sagrado. A metáfora do livro “ingerido”, “digerido” por meio da atividade corporal de aprendizagem era a base das técnicas de aprendizagem dos monges, como nos recorda Ivan Illich⁶⁰. Aliás, Marcel Jousse a qualificava de “corporalidade” a fim de marcar claramente a dimensão corporal das técnicas de aprendizagem colocadas em prática na expressão humana; “corporalidade” que ele distinguia antropológicamente de “linguagem” e de “manualidade”, mais especificamente dedicada à mão⁶¹.

A palavra “ordenador” parece ter sido reconectada com sua etimologia religiosa apenas de modo muito remoto, como pressentia Jacques Perret. A intenção do criador é insuficiente se o termo não é “trivializado”, se ele não circula no corpo social. A escolha terminológica deve ser igualmente acompanhada de uma política de uso, a qual pode, certamente, ser extraída do marketing industrial ou de uma política educativa.

Se nós apreendemos sempre os objetos em um contexto linguístico dado, a relação que mantemos com eles é geralmente um pouco mais complexa na medida em que eles mesmos são dotados de significação. Barthes escrevia que “o objeto se apresenta sempre a nós como útil, funcional”, precisando que “na realidade, a função porta sempre um sentido”. Ele acrescenta, além disso, que “nós cremos estar em um mundo prático de usos, de funções, de domesticação total do objeto, e na realidade nós estamos também, pelos objetos, em um mundo de sentidos, de razões, de alibis: a função dá nascimento ao signo, mas o signo é reconvertido ao espetáculo de uma função”⁶². Ao contrário, o que ele não especificou, é que a “função signo” do objeto é necessariamente esclarecida pela língua de maneira mais privilegiada pelos termos que a definem ou a acompanham. Por isso, os objetos “se banham” na língua.

Meu destaque, entretanto, em relação à justa denominação de um termo adaptado a um ser ou a um objeto, uma prática ou uma ação, não tem nada de muito novo. Em *Didascalicon*, a *Arte de Ler*, que foi a primeira enciclopédia moderna tendo acompanhado a Renascença do século XII, Hugues de Saint-Victor já sublinhava “que não se pode atingir sem limites a natureza das coisas das quais se ignora o nome”⁶³. Ora, o “nome” *letrure*, evocado há pouco, nos engaja precisamente sobre as vias da compreensão do fenômeno ao qual procuramos aceder, quando definimos as mídias informatizadas como máquinas de leitura e de escrita⁶⁴.

⁵⁷ Yves Jeanneret, *Y a-t-il (vraiment) des Technologies de l'Information ?*, Presses universitaires du Septentrion, 2000, p. 51-63.

⁵⁸ Caroline Angé et Lise Renaud, « Les écritures émergentes des objets de communication. *De la rénovation* », *Introduction* au présent dossier, *supra*.

⁵⁹ Roland Barthes, *Mythologies, OEuvres complètes I - 1942-1961*, Seuil, [1957] 2002, p. 788 sq.

⁶⁰ Ivan Illich, « La lectio comme mode de vie », *Du lisible au visible. . .*, *op. cit.*, p. 72-75.

⁶¹ Marcel Jousse, *L'anthropologie du geste*, vol. 1, Gallimard, 1974, p. 114.

⁶² Roland Barthes, « Sémantique de l'objet », *OEuvres complètes II - 1962-1967*, Seuil, [1964-1966] 2002, p. 826-827.

⁶³ Hugues de Saint-Victor, *L'Art de lire. Didascalicon*, Introduction, traduction et notes de Michel Lemoine, Les Éditions du Cerf, 1991, p. 29.

⁶⁴ Emmanuël Souchier, « De la *letrure* à l'écran. Vers une lecture sans mémoire ? », “Mnémotechnologies – texte et mémoire”, *Texte*, n° 25-26 (coordonné par Franck Schuerewegen), Trinity College, Université de Toronto, Canada, 2000, p. 47-68.

Além ou aquém do uso de um idioma, quando eu utilizo um dispositivo técnico ancorado no cotidiano – um microcomputador ou um celular, por exemplo –, eu me inscrevo plenamente no espaço histórico e simbólico, cultural e técnico de nossa sociedade, participando conseqüentemente de sua mitologia no sentido barthesiano do termo. Minha prática do objeto entra, então, em ressonância com meu uso da língua; os dois “coelaboram” a inteligência que eu tenho da situação, e essa “coelaboração” não corresponde unicamente ao linguístico, dado que tudo não é dito – nem mesmo dizível – pelas palavras isoladas da língua. E isso se faz em geral à revelia. Nós somos, com efeito, “praticamente inconscientes em nossa vida corrente, da realidade tecnológica dos objetos” que, embora marcada pelo uso concreto, é uma verdadeira “abstração”. “Entretanto esta abstração é uma realidade fundamental”, segundo Baudrillard, “é ela que governa as transformações radicais do contexto”⁶⁵. Na nossa relação com os objetos, nós estamos permanentemente mergulhados na “língua tecnológica” que os constitui no mundo social.

Sob a singularidade dessa “língua tecnológica”, a prática tátil, física ou experiencial que eu tenho de um dispositivo forja a compreensão que eu terminarei por ter dele⁶⁶. E isso se faz por meio da “memória” adquirida graças a essas inúmeras repetições cotidianas, frequentemente inconscientes, que não tem forçosamente necessidade do uso da língua⁶⁷. Em contrapartida, como escreve Bernhard Rieder, a propósito desse “objeto estranho” que é o computador, “a criação de máquinas e dispositivos é sempre enquadrada por um imaginário”⁶⁸. Minha compreensão do dispositivo no espaço social é acompanhada sempre por um imaginário que é ele mesmo forjado pela língua. Para trocar o seu propósito, eu sou necessariamente levado a dizer ou a escrever. Se eu não sou unicamente um ser de linguagem, eu estou, no entanto, fatalmente mergulhado na língua. Pascal Quignard tem uma fórmula radical, mas esclarecedora para exprimir a indefectível relação que mantemos com ela: “Nós podemos sair da língua. Quando morremos”⁶⁹.

A técnica na língua: um objeto “composto”

Palavras em nós. Nós exprimimos sempre nossos pensamentos por meio de palavras que nós temos em nossas mãos. Ou, para exprimir inteiramente minha suspeita: a cada momento, nós não temos senão o pensamento pelo qual nós dispomos de palavras que estão quase suscetíveis de o exprimir.

Friedrich Nietzsche⁷⁰

Na utilização da mitologia publicitária, passando pelo tratado teórico, não há um objeto que em nossa sociedade não seja acompanhado de seu discurso de escolta e mais fundamentalmente de sua “textualização”. Não há, então, objeto ou “ferramenta sem linguagem”⁷¹. Melhor ainda: seja através do vocabulário que o designa ou pela textualidade que o acompanha, o objeto entra em uso com a língua.

Compreende-se assim um pouco melhor a importância que é conveniente dar prioridade à relação que é mantida entre essas duas vertentes - semiótica e material - de uma mesma realidade:

⁶⁵ Jean Baudrillard, *Le système des objets*, coll. « Tel », n° 33, Gallimard, 1968, p. 9-10.

⁶⁶ Bernard Lechevalier, *Le cerveau mélomane de Baudelaire. Musique et neuropsychologie*, Odile Jacob, 2010.

⁶⁷ Emmanuël Souchier, « La mémoire de l'oubli : éloge de l'aliénation. Pour une poétique de l'infraordinaire », *Communication & langages*, 172, juin 2012, p. 3-19.

⁶⁸ Bernhard Rieder, *Métatechnologies et délégation. Pour un design orienté-société dans l'ère du Web 2.0*, Thèse, Université Paris 8, 2006, p. 47 http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/17/99/80/PDF/THESE_rieder.pdf.

⁶⁹ Pascal Quignard, *IX Traité*, « Les langues et la mort », *Petits traités I*, « Folio » n° 2976, Gallimard, [1990] 1997, p. 156.

⁷⁰ Friedrich Nietzsche, *Aurore*, § 257, trad. Éric Blondel, Ole Hansen-Løve et Théo Leydenbach, Présentation par Éric Blondel, Garnier-Flammarion, n° 1263, 2012, p. 207.

⁷¹ Emmanuël Souchier, « Mémoires – outils – langages. Vers une “société du texte” ? », *Communication & langages*, 139, avril 2004, p. 41-52 ; « Images – Techniques – Mémoires », *Image et Mémoire*, Actes du 3e Colloque *l'icône-Image*, Musées de Sens et d'Auxerre, Obsidiane éd., 2007, p. 11-22.

o objeto como é praticado no corpo social das linguagens. Objeto e linguagem oferecem duas faces distintas de uma mesma realidade e não o reflexo de uma imagem reenviada por um espelho⁷². “Nem nossa língua exprime a realidade daquilo que é, nem ela trai as inverossímeis e prestigiosas propriedades da qual se veria portadora daquele que a utiliza, nem ela se reduziria a um puro artifício desprovido de toda eficácia”. E Quignard acrescenta que a língua “é uma ponta de real no real, mais que um duplo”⁷³.

A língua e o objeto não podem ser a imagem um do outro, porque eles não são da mesma natureza. Por outro lado, pertencem ambos ao real. Aquém das linguagens, eles se ligam e se entrecruzam pelo uso e formam uma unidade “composta” em um espaço social. Ora, na cultura, é bem esse conjunto “composto” que é objeto de significação.

Apreender o objeto praticado na língua é, no fundo, delimitar “uma ponta de real no real” por meio da complexidade de uma formação “composta” para retomar a expressão de Joëlle Le Marec. Os “compostos” são essas “configurações dinâmicas, heterogêneas” “que constituem unidades de saber”⁷⁴. Dito de outra forma, as formações significantes são compostas de realidades de naturezas distintas: signos, objetos e práticas. Isso é comparável à definição que Edgard Morin dá à complexidade – esse “tecido (*complexus*: isso que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados”⁷⁵. O objeto técnico implantado no social e colocado no coração de seu “aparelho linguístico” nos oferece uma “unidade de saber” suscetível de ser interpretada.

Retorno para a dimensão infraordinária da língua

Se eu volto ao termo “lettrure” no contexto histórico e liberal atual, no espaço linguístico e mercadológico no qual nós vivemos, é preciso ter em mente o fato de que a prática de nossa língua pode também manifestar um ato político. Por mais paradoxal que isso possa parecer, “cultivar o seu jardim ou falar francês são atualmente atos de resistência”. Originalmente banais – mas vitais – essas atividades são percebidas como atos que se opõem à ordem econômica contemporânea.

O uso de um termo banal inscrito na cultura francófona pode, com efeito, se chocar com a moda ou com a autocensura de uma avaliação “politicamente correta” que integrou os estratos “infraordinários” de nossa consciência. Nós lidamos aqui com questões de “valor”. Nós não estamos no domínio da razão, mas no da opinião. Tal movimento se traduz notadamente no fato de aceitar um valor privilegiado no emprego de termos anglo-saxões nos domínios da ciência, da técnica, assim como da cultura ou do cotidiano.

A guerra econômica contemporânea que sofremos é acompanhada por uma guerra linguística e comunicacional sutil e discreta, mas que penetra os espíritos e convence os consumidores a empregar suas armas e seus métodos a ponto de fazer de cada um de nós o veículo de sua difusão e os atores de nossa própria alienação. Nesse trabalho de *autoprodução dirigida*, de *coprodução colaborativa* e de *organização* que se toma como encargo e que Marie Anne Dujarier trouxe claramente à luz⁷⁶, o consumidor tornou-se veículo e ator principal da fala coletiva, da doxa, que em outros tempos tinha-se, sem dúvida, chamado de *ideologia dominante*.

A estratégia publicitária trabalha sobre uma característica ligada à memória humana que se traduz no conjunto de práticas ordinárias e singularmente nas práticas de comunicação. Uma vez que nós tenhamos adquirido uma competência de ordem operatória, a consciência que temos de certa competência tende a se apagar diante da frequência e da evidência de sua prática cotidiana.

⁷² Pierre Macherey, « L'image dans le miroir », *Pour une théorie de la production littéraire*, François Maspéro, 1978, p. 142 sq.

⁷³ Pascal Quignard, *Ille Traité*, « Lemisologue », *Petits traités I*, op. cit., p. 60-61.

⁷⁴ Joëlle Le Marec, « Situations de communication dans la pratique de recherche : du terrain aux composites », *Études de communication*, 25, 2002, mis en ligne le 18 nov. 2011 : <http://edc.revues.org/index831.html>.

⁷⁵ Édgard Morin, *Introduction à la pensée complexe*, coll. « Points », n° 534, Seuil, 2005, p. 21

⁷⁶ Marie-Anne Dujarier, *Le travail du consommateur. De McDo à eBay : comment nous coproduisons ce que nous achetons*, La Découverte, 2008, p. 229-230.

Dito de outra maneira, ao longo do uso habitual, não se pensa na língua, não mais do que se pensa em andar quando se anda ou se leva em conta a visibilidade da escrita quando se está lendo.

Esse fenômeno de apagamento da escrita diante da leitura subentende o processo ideológico “do impensado do texto” e, da mesma maneira, fundamenta de modo natural “o impensável da língua” no qual nós estamos ordinariamente mergulhados quando falamos com nossos semelhantes. De outro modo, se nós pensamos por intermédio da língua, não pensamos a língua que nos permite pensar.

No curso da prática de leitura, a memória operatória não tem necessidade – tem mais necessidade – de aceder à consciência “da expressão” (a materialidade do texto ou da escrita, por exemplo). Tendo sido efetivada a aprendizagem, a memória operatória não exige mais a consciência de operação. Melhor ainda, ela necessita “esquecer” sua relação com a consciência: é assim que ela pode aceder ao “expresso (a significação)”⁷⁷. Essa memória é a “memória do esquecimento”, aquela que fundamenta as rotinas da vida. Uma memória que tem por função nos fazer esquecer os mecanismos vitais que nós aprendemos, os mecanismos colocados à força de repetição que se apoiam, então, nos estrados do infraordinário. É essa mesma “memória de esquecimento” que nos permite aceder às tarefas que nós julgamos superiores, como a da “significação” quando da leitura, por exemplo.

Trata-se, todavia, de um processo evolutivo. Se nós temos necessidade de ter consciência do processo de aprendizagem quando aprendemos, em seguida, nós o esquecemos por força das rotinas e ele acaba por desaparecer do campo de nossa consciência. Nós não vemos mais as letras, os signos ou as palavras; nós não lemos mais as sílabas, palavras ou as frases; nós produzimos a “significação”, nos esquecendo “da expressão” (Merleau-Ponty). Nós agimos sob um regime inconsciente e mecânico, mas “eficaz”. Resumindo, nós “nos tornamos de fato leitores”.

Quando descreve a atividade de leitura do ponto de vista do neurologista, Lionel Naccache define um processo rigorosamente idêntico: “uma vez que você conseguiu ler de maneira fluida e rápida, escreve ele, os processos são automatizados, não lhe custando mais esforço voluntário, por isso eles procedem de maneira automática”.⁷⁸

Esse fenômeno apresenta inegáveis vantagens – ele tem notadamente por virtude liberar a memória e economizar as energias mentais. Ao contrário, se se opõe voluntariamente ao automatismo da memória, o processo torna-se custoso em energia. Ao curso de experiências sobre os “processos mentais sofisticados automáticos” quando da leitura, os neurologistas percebem que “um sujeito não pode impedir [um] processo de leitura automático de oferecer o resultado de seu trabalho (a palavra lida) ao conteúdo da consciência, mas ele pode, ao contrário, decidir de não o considerar para responder, ao preço de esforços mentais que se traduzem por uma fadiga mental e por um longo tempo de tratamento”.

Ao trocarmos agora de ponto de vista e olharmos esse fenômeno sob o ângulo ideológico ou político, percebemos que a rotinização, que provoca a absorção da consciência das mediações, apresenta o inconveniente de nos mergulhar na amnésia do cotidiano. É contra isso, precisamente, que George Perec se insurgia: “interrogar o habitual”, escrevia ele. Mas, justamente, estamos habituados. Nós não o interrogamos; ele não nos interroga, ele não parece trazer problemas, nós vivemos sem pensar nele, como se ele não veiculasse nenhuma questão e nenhuma resposta, como se ele não fosse portador de nenhuma informação. E Perec acrescenta: “isso nem sequer é

⁷⁷ “A maravilha da linguagem é que ela quase se faz esquecer: eu coloco os olhos nas linhas sobre papel; a partir do momento em que sou tomado pelo que elas querem dizer, eu não as vejo mais. O papel, as letras no papel, meus olhos e meu corpo são apenas como uma mínima representação cênica necessária para qualquer operação visível. A expressão desaparece diante do expressado, e é por isso que o seu papel de mediador pode passar despercebido.”, Maurice Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, coll. « Tel », n° 4, Gallimard, [1945] 1978, p. 458 sq.

⁷⁸ Lionel Naccache, *Le nouvel inconscient. Freud, Christophe Colomb des neurosciences*, Odile Jacob, 2006, p. 188, 292 et 189 pour les citations qui suivent.

condicionamento, é anestesia. Nós dormimos nossa vida em um sono sem sonho”.⁷⁹

Em uma entrevista de 1979, o autor de *O desaparecimento* é mais esclarecedor ao se referir à parte da “vivência” ligada à sua escrita de ficção: “é uma vivência que não será jamais apreendida [...] pela consciência, pelo sentimento, pela ideia, pela elaboração ideológica! Nunca há psicologia. É uma vivência rasteira, o que se chamava na *Cause commune*, ruído de fundo”⁸⁰. O “ruído de fundo” constitui o impensado da cultura e nele se inscrevem as palavras de todos os dias. Eis aqui a forma concreta, material, apreensível, a forma comunicacional do *habitus*, essa “estrutura estruturada estruturante” definida por Pierre Bourdieu como “sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores”, um sistema que é ele mesmo “gerador de estratégias que podem estar objetivamente de acordo com os interesses e objetivos de seus autores sem ter sido expressamente concebidos para esse fim”⁸¹.

Evocando a *philosophia*, Pascal Quignard sublinhou claramente a imbricação do pensamento e de seu meio de comunicação, e a ligação quase fundida que ele mantém com seu contexto próximo, dito de outra maneira, com a língua: “o *logos* passou despercebido pela *filosofia* em sua implementação da mesma maneira que o ar, nas asas dos pássaros, se ignora, que a água do rio, aos peixes se ignora.”⁸². Nós somos prisioneiros da língua ou mais exatamente cativos de seu uso. E como poderia ser de outra maneira? Nós pensamos por meio de quadros instituintes da linguagem que nós nos colocamos ao longo de nossa aprendizagem. O homem não sabe pensar de outro modo senão por intermédio do conjunto de ferramentas intelectuais – as “tecnologias do intelecto”⁸³ – de que se é dotado ao longo da história. E nas sociedades escritas, a língua e a escrita formam o centro nevrálgico.

De resto, Quignard sublinha o paradoxo que existe em querer se emancipar dessa patroa serviçal: “o império, o cativo ou a mais minuciosa servidão gramatical e lexical que cada língua exerce em todos os momentos sobre aquele que a fala, são tanto mais impositivos quanto mais ele tenta se libertar dela”⁸⁴. Se distanciar da parte alienante da língua não é fácil e requer uma atenção reflexiva em alerta permanente, um processo contraditório com o uso comum que temos. A função operativa mascara os resultados simbólicos e significantes da língua e as estruturas ideológicas nas quais nós nos inscrevemos.

Os paradoxos da “economia linguística”

Ninguém pode fazer a separação entre a autonomia da mediação que ele utiliza, e a dependência na qual ela o mergulha.

Pascal Quignard⁸⁵

Ao serviço da guerra econômica disfarçada que jamais diz seu nome – o eufemismo sendo uma de suas armas retóricas, as mais sofisticadas e as mais populares⁸⁶ –, os “economistas e os industriais do pensamento” formaram seus maiores batalhões em torno das práticas linguísticas. Éric Hazan mostrou claramente o caráter performativo desta língua singular, a LQR – *Lingua Quintae Republicae*, aparecida ao longo dos anos 1960 e que atingiu seu pleno desenvolvimento nos anos

⁷⁹ Georges Perec, *L'infra-ordinaire*, coll. « La Librairie du XXe siècle », Seuil, 1989, p. 11.

⁸⁰ Georges Perec, « Le travail de la mémoire », *En dialogue avec l'époque*, coll. « Métamorphoses », Joseph K. éditeur, [1979] 2011, p. 101-102.

⁸¹ Pierre Bourdieu, *Le sens pratique*, Éditions de Minuit, 1980, p. 120-121.

⁸² Pascal Quignard, *Rhétorique spéculative*, op. cit., p. 22.

⁸³ Pascal Robert, *Mnémotechnologies – Une théorie générale critique des technologies intellectuelles*, Hermès, 2010.

⁸⁴ Pascal Quignard, *Ille Traité*, op. cit., p. 61-62.

⁸⁵ Pascal Quignard, *Ille Traité*, op. cit., p. 61.

⁸⁶ Éric Hazan, *LQR. La propagande du quotidien*, Éditions Raisons d'agir, 2006, p. 25 sq.

1990, tornando-se “o idioma do neoliberalismo”. Quanto mais essa língua “é falada, escrita, mais ela se promove e se produz na realidade”⁸⁷. O uso não procede unicamente da alienação, ele a cria e favorece as condições de seu desenvolvimento. Nós somos nela os atores principais. Atores tanto eficazes que a trazemos, que a empregamos benevolmente, frequentemente à revelia.

Em sua análise da *LTI* ou *Langue du IIIe Reich*, modelo que inspira a *LQR* d’Éric Hazan, Victor Klemplerer sublinhava bem claramente que enquanto se aceita a língua do vencedor [...] não se a fala mais impunemente, se a respira em torno de si e se vive de acordo com ela⁸⁸. Dito de outra forma, é-se, através dessa língua singular, o que seus idealizadores desejam que se seja: consumidores mediadores.

O caráter alienante desse uso é marcado por sua aparência inocente cuja frivolidade, leveza, humor ou jogo são armas travestidas. Inversamente, o uso consciente de uma língua e de uma terminologia escolhidas ou adaptada à situação desejada – “distanciada”, teria dito Brecht – tem todas as possibilidades de passar por um ato “militante”, desde que se oponha à razão dominante de economia simbólica.

De um ponto de vista político, a questão não é, entretanto, tão simples como parece, pois a alienação ancorada no espírito e no *habitus* está igualmente ligada à “felicidade” da sociedade de consumo. Uma felicidade paradoxal que Perce evocava já nos anos de 1960: “existe na organização atual certa felicidade de viver o cotidiano cujas contradições não foram descritas. Nada em particular sobre o dinheiro, a publicidade. Ora se se faz a conta – enorme – das informações publicitárias às quais nós somos submetidos na rua, no jornal, nos empurrando a comprar, compreende-se que isso resulta em um ideal de vida”⁸⁹. A “economia linguística” se manifesta nesse estado do qual ela é a origem; o uso da língua traz todas as contradições.

O conforto mental da rotina não incita à tomada de consciência. Inscrito nos quadros instituintes das linguagens sociais aprendidas e perpetuadas, ele procura o prazer neurótico da repetição. Paradoxalmente, os caminhos que ele segue lhe podem ser estranhos: “o condicionamento [estando] independente da consciência”⁹⁰.

O inglês como vetor da ideologia neoliberal

Em face da *lettrure* eu retomarei o termo *literacy*, traduzido por “alfabetização” – ou mais recentemente afrancesado em “litteratie” (letramento*) –, a fim de me perguntar se ele consegue efetivamente dar conta, pelo usuário francófono, da articulação teórica entre o *ler* e o *escrever* que nós temos por objetivo colocar em evidência. Sem dúvida ele não alcança essa articulação plenamente, considerando que o termo “alfabetização” remete, desde o século XIX, à ação de “ensinar uma escrita alfabética a um grupo social que a ignora”⁹¹. O ler e o escrever lhe são etimológica e prosodicamente estranhos.

Eu evito, aqui, evidentemente, a dimensão ideológica do uso de um termo anglo-saxão em um contexto francófono, porque uma tal prática tem a maior parte do tempo por virtude principal teatralizar uma conduta e colocar de maneira ostensiva um jogo de valores sociais mais do que dar conta de um fenômeno linguístico por meio de um vocabulário claramente escolhido. No fundo, a exibição desses termos no discurso remete ao emprego do que Bachelard qualificava de “palavras obstáculos”⁹², as quais apresentam a particularidade inconveniente de nos nublar a compreensão de fatos mais do que nos facilitar o acesso a eles.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 12 et quatrième de couverture.

⁸⁸ Victor Klemplerer, *LTI, La langue du IIIe Reich, carnets d'un philologue*, trad. par Élisabeth Guillot, présenté par Sonia Combe et Alain Brossat, Albin Michel, 1996; Éric Hazan, *LQR, op. cit.*, p. 22.

⁸⁹ Georges Perce, « Perce et le mythe du bonheur immédiat », *En dialogue avec l'époque, op. cit.*, p. 21-22.

⁹⁰ Lionel Naccache, *Le nouvel inconscient, op. cit.*, p. 243.

⁹¹ Alain Rey, *Dictionnaire historique de la langue française, op. cit.*, p. 53-54.

⁹² Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, [1938] 2004, p. 13, 73.

Da mesma maneira, no uso corrente da língua, um anglófono tem mais chance que um francófono de provar o sabor distanciado do termo *hardware* que remete à “quincaillerie” (o *hardware store*) (em francês – loja de ferragens*). É verdade que considerar o material informático sob a égide do vocábulo *quincailler* (materiais de instalação*), convocando ferramentas (martelos e bigornas), materiais (ferragens e metais) ou objetos manufaturados (pregos, parafusos e peneiras), oferece uma perspectiva semântica, saborosamente irônica, de que o equipamento eletrônico de consumo que circula sob a égide sofisticada de materiais compostos, trabalhados pelo design contemporâneo, não nos seria oferecido pelo vocábulo *hardware*, que terá como uma de suas poucas virtudes a de se opor de uma maneira um pouco binária ao *software*.

Ao importar esse termo para espaços linguísticos exógenos que não conhecerão sua aura semântica, corre-se o risco de fazer dele apenas uma palavra-ferramenta. Essa palavra, aplanada, perdeu suas âncoras culturais e não tem mais para seu novo usuário o sabor que ela tinha no contexto inicial. Fenômeno clássico de interculturalidade, sem dúvida, com a ressalva de que o empréstimo linguístico se limitou aqui ao uso técnico e que ele não foi além do imaginário cultural. Ele se fixou na relação operatória e perdeu sua riqueza simbólica. Interrogar esse termo significa, então, extraí-lo de sua única finalidade comercial para lhe dar novamente a aura cultural que lhe faz falta.

Nesse sentido, “retirar o véu” é um ato político. E usar, nesse contexto que é o nosso, termos adaptados à nossa cultura é um ato de resistência que rompe com a evidência do discurso de mercado para restaurar a lógica do uso. Mas esse argumento se opõe precisamente àquele do uso. A circulação de um termo não se decreta. Assim, o termo “courriel”, originário do Quebec, e que tinha sido recomendado pela Academia Francesa em 2002 com o objetivo de uma política linguística, sem dúvida louvável, não conseguiu sobrepujar no uso francófono a palavra *mail*, que se impôs no mundo notadamente por meio das mídias informatizadas quase exclusivamente denominadas por uma terminologia anglo-saxônica. A legitimidade de uma palavra se funda antes de tudo na sua circulação no corpo social e, então, sobre o grau de consciência que nós temos em consequência desse uso. Mas nós não temos, sem dúvida, a consciência linguística de nossos “primos” do Quebec. Nós abdicamos da consciência política de nossa língua para aderir aos valores da língua dominante que é, antes de tudo, uma língua de “mercado mundializado”. Uma adesão que é tecida por paradoxos na medida em que ela porta igualmente toda a mitologia do “povo liberador” veiculada pela história que mantém o antigo e o novo continentes. O uso dominante da terminologia anglo-saxônica no domínio que nos ocupa é o selo de nossa alienação, de nossa servidão, ou a marca de nossa inconsciência linguística.

Interrogando-se sobre a “língua como instrumento de poder” e sobre os efeitos da “dominação simbólica que se exerce através da adoção da língua dominante ou, mais dissimuladamente, os empréstimos da língua dominante”, Pierre Bourdieu se perguntava “como é possível aceitar o uso do inglês sem se expor a ser anglicanizado por suas estruturas mentais, sem ter o cérebro lavado pelas rotinas linguísticas”⁹³. Cultural ou politicamente, devemos fatalmente perpetuar as práticas de dominação da nossa língua vernácula? É efetivamente outra forma de “resistência” que chega a se indignar com a submissão e a servidão de nossa própria língua. Somos a esse ponto alienados, esnobes ou oportunistas por ceder sistematicamente ao poder arrogante não de uma língua inglesa rica de sua cultura e de sua história, mas de uma prática de mercado instrumentalizante que nos retira raízes semânticas de nossa própria língua e nos proíbe uma compreensão imediata? E os saberes das classes letradas, as práticas privilegiadas das classes políglotas, não servirão por muito tempo de contra-argumento enquanto eles tiverem o sabor da “vacina” de que falava Barthes: “essa figura bem geral que consiste em confessar o mal accidental de uma instituição de classe para melhor mascarar o mal principal. Imuniza-se o imaginário coletivo por uma pequena inoculação de um mal reconhecido; ele é defendido assim contra o risco de uma subversão generalizada”⁹⁴.

⁹³ Entrevista com Pierre Bourdieu, Abraham de Swaan, Claude Hagège, Marc Fumaroli, Immanuel Wallerstein, « Quelles langues pour une Europe démocratique ? », *Raisons politiques*, 2, *La République des langues*, Les Presses de Science Po., 2001, p. 41-64. http://www.deswaan.com/frans/dans_nos_archives/Raisons%20pol%20RAI_002_0041.pdf.

⁹⁴ Roland Barthes, *Mythologies*, op. cit., p. 861.

É claro que não se trata aqui de organizar qualquer “cruzada” contra o inglês, o que seria simplesmente absurdo e historicamente paradoxal – uma vez que nossas duas línguas (o francês e o inglês) partilham elos desde a primeira “visita” que César fez aos celtas das Ilhas Britânicas em 55 a.C. A questão não considera a querela linguística entre as duas nações, mas a relação que uma língua de cultura mantém com o registro econômico e com a “língua do mercado”. Existe efetivamente, como sublinha Claude Hagège, “uma pressão que desde o início dos anos 1990 aumentou com a pretendida “mundialização”, e que se pode caracterizar como a da ideologia neoliberal, cujo vetor é o inglês”⁹⁵. O objetivo é simplesmente retomar o seu uso cultural. E isso é, inevitavelmente, um ato político.

Por uma harmonia entre os corpos linguísticos e técnicos da cultura

Se nós temos “o desejo de tornar nosso universo inteligível a fim de poder nos sentir responsáveis por ele”, como preconiza, a justo título, Matthew B. Crawford, a adequação da “ferramenta na língua” deve ser pensada com toda a atenção necessária para que possamos notadamente “reduzir a distância entre o indivíduo e os objetos que o cercam”⁹⁶. Em outros termos, que haja adequação entre o corpo linguístico e o corpo técnico da cultura em ação.

Hannah Arendt escrevia que os objetos do cotidiano, os objetos utilitários produzidos pelo homem, “dão nascimento à familiaridade do mundo, a seus costumes, a suas relações usuais entre o homem e as coisas como também entre o homem e os homens”⁹⁷. A linguagem dessa “familiaridade do mundo” adquirida graças ao universo dos objetos passa pela relação que a língua mantém com esses mesmos objetos. Ela é tecida entre “o gesto e a palavra”⁹⁸. Ela concebe igualmente a aura e o imaginário de cada objeto sem os quais o homem não poderia representá-los para si mesmo e, conseqüentemente, se servir e apropriar-se deles. Lionel Naccache coloca claramente em evidência essa necessidade irreprimível, “essa necessidade vital” que temos “de interpretar, de dar os sentidos, de inventar através de construções imaginárias”⁹⁹. A narrativa liga o objeto ao homem. Ela lhe dá vida, sentido e história. Ela liga igualmente o homem ao mundo, tecendo os *realia* na trama das linguagens humanas. Além da prática, o homem não experimenta unicamente a necessidade de nomear os objetos – os *realia* –, ele sente igualmente necessidade de fazer a história deles e de contá-la.

Mas, há muito tempo, os cidadãos – os usuários, ou os consumidores, eu deveria dizer – têm sido despossuídos da narrativa social que, nos primórdios da humanidade, acompanhava os objetos do cotidiano. Essa narrativa não é mais elaborada pelas instâncias políticas ou sociais, educativas ou religiosas que fundam a sua legitimidade e nas quais elas se reconhecem. Transformada permanentemente pelas mídias, a narrativa coletiva é, a partir de então, dominada pela economia e pela publicidade. Ora, nem uma nem outra tem por objetivo tornar inteligível o objeto ou sua narrativa, mas essencialmente fazer com que eles sejam todos os dois consumíveis. É, então, pelo mito que elas se deixam manipular por intermédio do corpo social.

O estatuto de discursos e de narrativas e do “equipamento linguístico”, bem como dos imaginários que acompanham os objetos, mudou radicalmente de natureza e de função. A lenda, o mito, o conto e a sabedoria popular se metamorfosearam em publicidades e publirreportagens que se desenvolveram nas narrativas midiáticas. Por isso convém repensar a relação entre o objeto, a linguagem e o seu uso no quadro de uma sociedade que, a partir de agora, tem como horizonte “capital” a mercantilização dos bens e dos saberes de toda a natureza, inclusive a do homem.

A escolha de *lettrure* seria uma simples querela semântica? Nada é menos seguro. A prática da

⁹⁵ Claude Hagège, *Contre la pensée unique*, Odile Jacob, 2012, p. 11.

⁹⁶ Matthew B. Crawford, *Éloge du carburateur. Essai sur le sens et la valeur du travail*, trad. Marc Saint-Upéry, La Découverte, 2009, p. 14.

⁹⁷ Hannah Arendt, *Condition de l'homme moderne*, Calman-Lévy, 1983, p. 140-141 ; Matthew B. Crawford, *Éloge du carburateur*, op. cit., p. 23.

⁹⁸ André Leroi-Gourhan, *Le geste et la parole*, 2 vol., Albin Michel, 1964-1965.

⁹⁹ Lionel Naccache, *Le nouvel inconscient*, op. cit., p. 439.

língua institui nossa relação com o mundo; ela tem por esse fato um escopo de ordem antropológica. Então, *lettrure ou littératie* (letramento*), *alphabétisation* (alfabetização*) ou *numératie* (letramento digital*)? A resposta reside no *agir político* de nosso cotidiano. Em suma, ela diz respeito ao uso *infraordinário* que temos da língua, a um uso que nos liga a ela tanto quanto nos liga nela. “Também não se deveria dizer que se dispõe de uma língua, escreve Pascal Quignard, que se emprega tal palavra, que se serve dela propositalmente (comunicar, etc.), mas que a língua, onde o acaso nos fez nascer, dispõe de nossos corpos e nos mantém em empregos que são verdadeiras servidões. As línguas, que têm poder muito tirânico, submetem esses corpos e os transformam à sua imagem, tanto que é verdade que quem pretende “dominar” uma língua, para usá-la mais “livremente”, é aquele que nela mais se aliena até à servidão.” Esse é um desafio aterrador na consciência e na prática que temos da língua, pelo menos de ordem política, dado que “ler sem ignorar o peso daquilo que nos precede pode ser concebido como uma empreitada mais transgressora do que certas práticas mais ignorantes, ou mais inocentes, consideradas mais livres, mais selvagens, mais rebeldes, enquanto, de fato, elas obedecem e se cegam”¹⁰⁰.

Tradução: Dagoberto Buim Arena (Fapesp)
Adriana Pastorello Buim Arena (CAPES)

Revisão da tradução: Élie Bajard

Recebido em julho de 2014.
Aprovado em agosto de 2014.

¹⁰⁰ Pascal Quignard, *XIe Traité*, « La bibliothèque », *op. cit.*, p. 207-209.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

1. A redação deve primar pela clareza, brevidade e concisão. O material deve vir devidamente revisado pelo autor. Os textos, assinados, são de inteira responsabilidade do autor.
2. A revista permite-se fazer alterações formais no texto, visando à editoração final.
3. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos pareceristas ou pela comissão editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores.
4. O trabalho pode ser recusado por não se coadunar com a linha editorial e temática da revista.
5. A apresentação dos artigos deverá seguir a NBR 6022 de agosto 1994 da ABNT (apresentação de artigos em publicação periódica).
6. Os artigos devem ter entre 15 e 20 páginas e as resenhas entre 5 e 7 páginas. Artigos e resenhas devem apresentar nome(s) completo(s) do(s) autor(es), vínculo acadêmico e profissional e endereços (físico e eletrônico) completos. Título, resumo (entre 100 e 150 palavras) e palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem do texto e em inglês. Trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros e tabelas ou qualquer tipo de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, citando fonte completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser encaminhados no corpo do texto, onde se deseja que seja editado.
7. O texto deve ser digitado em software compatível com o ambiente (Word for Windows). A fonte usada para o texto deve ser Time New Roman, tamanho 12, com espaçamento 1,5. Notas de rodapé, de caráter explicativo, deverão ser evitadas e utilizadas apenas quando estritamente necessárias para compreensão do texto.
8. A revista recebe textos em qualquer época do ano escritos em português, inglês, espanhol, italiano, alemão ou francês.
9. As citações bibliográficas deverão ser de acordo com a NBR 10520 (jul/2001) da ABNT.

Exemplos:

- citação direta: “...” (FREITAS, 2002, p. 61)
- citação indireta: Romanelli (1996, p. 27) considera...
- citação de citação: Ausubel (1977, apud SILVEIRA et al, 2002, p. 139) afirma...
- havendo mais de uma referência do mesmo autor no mesmo ano, usar a, b, c, imediatamente após a data (FREIRE, 1996b; 132)
- havendo mais de dois autores, mencionar o primeiro seguido da expressão “et alli”

10. As referências deverão ser de acordo com a NBR 6023 (ago/2000) da ABNT.

Exemplos:

• LIVRO:

CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (Org.). *Educação escolar: políticas, saberes e práticas escolares*. Uberlândia: Edufu, 2002.

• ARTIGO:

BOLDRIN, L. C. F. *Cultura, Sociedade e Currículo – dimensões sócio-culturais do currículo. Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 7-25, jul. 1999/jun. 2000.

• TESE/DISSERTAÇÃO:

MARQUES, Mara Rúbia A. *Um fino tecido de muitos fios... mudança social e reforma educacional em Minas Gerais*. 2000. 247 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2000.

11. O material para submissão deverá ser enviado para: ensinoemrevista@gmail.com ou então ser postado via homepage da Ensino em Re-Vista em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista>

General information to employees

1. Education in Re-View is a journal aimed at researchers, teachers and students in the field of Education. Publishes articles that deal with research findings and original essays, book reviews (two years) and translations. Annually publishes a thematic dossier, organized by researchers in theme, bringing articles by invited experts - Brazilians and foreign - and covering topics of current interest and discussion in various fields of education.

2. The texts will be judged by members of the Editorial Board for an opinion as to the publication, entitled to the remittance of the original and without a royalty payment.

3. The process to process the articles occurs with blind assessment of the Editorial Board. For each text are issued two opinions, and in case of divergence in opinions, a third reviewer is consulted.

4. In texts of collective authorship, authors must appear in descending order of titration. The magazine is not responsible for conflicts of interest among authors, funders, sponsors and others possibly involved and / or quoted in the text.

5. The magazine will inform the author (s) on the publishing of your articles, and the originals will not be returned.

6. The author who have their papers accepted for publication will receive a document by email, which must print, sign and send by mail to the Teaching Re-View. In this paper, the authors show that it is an original text, which was not previously published in any other medium, and authorizing the transfer of copyright rights in the Education Re - View. No texts will be published of those who do not submit such a document.

Guidelines for publication

1. The writing must strive for clarity, brevity and conciseness. The material should come duly reviewed by the author. The text, signed, are the sole responsibility of the author.
2. The magazine is allowed to make formal changes to the text, in order to final editing.
3. Any modifications to the structure or content as suggested by the editorial committee or are only incorporated into by agreement of the authors.
4. The work may be refused by not conform to the editorial line and theme of the magazine.
5. The submission of articles should follow the NBR 6022 August 1994 from ABNT (submission of periodical articles).
6. Articles should be between 15 and 20 pages and reviews between 5 and 7 pages. Articles and reviews must provide name (s) complete (s) (s) of author (s), academic affiliation, professional and complete addresses (physical and electronic) . Title, abstract (100 to 150 words) and keywords (maximum of five) in the source language text and English . Work requiring publication of charts and tables or any type of graphic should submit their captions, citing one source and its position in the text. Files should be sent in the body of the text where you want to be edited.
7. The text should be typed into the environment (Word for Windows) software. The font used for the text should be Times New Roman, size 12 with 1.5 spacing. Footnotes, explanatory character, should be avoided and used only when strictly necessary for understanding the text.
8. The journal receives texts any time of the year written in English, Portuguese, Spanish, Italian, German or French.
9. The citations should be according to NBR 10520 (Jul/2001) ABNT .

Examples:

- Direct quote : “ ... “ (Freitas , 2002, p. 61)
 - Paraphrase : Romanelli (. 1996: 27) consider ...
 - Quote quotation: Ausubel (1977, apud Silveira et al , 2002, p 139) states ...
 - There is more than one reference by the same author in the same year , use a, b, c, immediately following the date (Freire , 1996b , 132).
 - There are more than two authors, the first name followed by “ et alli “
10. References should be according to NBR 6023 (Aug/2000) ABNT.

Examples:

- BOOK :

CICILLINI , G. A. ; WALNUT , S. V. (Eds.). *Education: policies, knowledge and school practices*. Uberlandia: Organizing agency, 2002.

Normas para publicación

1. La redacción debe primar por la claridad, brevedad y concisión. El material debe venir debidamente revisado por el autor. Los textos, firmados, son de entera responsabilidad del autor.
2. La revista se permite hacer alteraciones formales en el texto, procurando la edición final.
3. Eventuales modificaciones de estructura o de contenido, sugeridas por los pareceristas o por la comisión editorial, sólo serán incorporadas mediante autorización de los autores.
4. El trabajo puede ser reprobado por no corresponderse con la línea editorial y temática de la revista.
5. La presentación de los artículos deberá seguir la NBR 6022 de agosto de 1994 de la ABNT (presentación de artículos en publicación periódica).
6. Los artículos deben tener entre 15 y 20 páginas y las reseñas entre 5 y 7 páginas. Artículos y reseñas deben presentar nombre(s) completo(s) del (los) autor(es), vínculo académico y profesional y dirección (física y electrónica) completos. Título, resumen (entre 100 y 150 palabras) y palabras clave (máximo de cinco) en la lengua original del texto y en inglés. Trabajos que exijan publicación de gráficas, cuadros y tablas o cualquier tipo de ilustración deben presentar las respectivas leyendas, citando la fuente completa y su posición en el texto. Los archivos deben ser encaminados en el cuerpo del texto, donde se desea que sea editado.
7. El texto debe ser digitado en software compatible con el ambiente (Word for Windows). La fuente usada para el texto debe ser Time New Roman, tamaño 12, con espacios 1,5. Notas de pie de página, de carácter explicativo, deberán ser evitadas y utilizadas apenas cuando estrictamente necesarias para la comprensión del texto.
8. La revista recibe textos en cualquier época del año escritos en portugués, inglés, español, italiano, alemán o francés.
9. Las citas bibliográficas deberán ser de acuerdo con la NBR 10520 (jul/2001) de la ABNT.

Ejemplos:

- Citación directa: “...” (FREITAS, 2002, p. 61)
- Citación indirecta: Romanelli (1996, p. 27) consideran..
- Citación de citación: Ausubel (1977, apud SILVEIRA et al, 2002, p. 139) afirma...
- Existiendo más de una referencia del mismo autor en el mismo año, usar a, b, c, inmediatamente después de la fecha (FREIRE, 1996b; 132).
- Existiendo más de dos autores, mencionar el primero seguido de la expresión “et alli”

10. Las referencias deberán ser de acuerdo con la NBR 6023 (ago/2000) da ABNT.

Ejemplos:

• LIBRO:

CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (Org.). *Educação escolar: políticas, saberes e práticas escolares*. Uberlândia: Edufu, 2002.

ARTÍCULO:

BOLDRIN, L. C. F. Cultura, Sociedade e Currículo – dimensões sócio-culturais do currículo. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 7-25, jul. 1999/jun. 2000.

• TESIS/DISERTACIÓN:

MARQUES, Mara Rúbia A. *Um fino tecido de muitos fios... mudança social e reforma educacional em Minas Gerais*. 2000. 247 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2000.

11.El material para sumisión deberá ser enviado para: ensinoemrevista@gmail.com ou entonces ser postado vía homepage de la Ensino em Re-Vista em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista>

